

VOL I

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL I

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Paula Arcoverde Cavalcanti
Imagem da Capa	Daniel Collier / 123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas



Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, USA*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UnifIMES - Centro Universitário de Mineiros*
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*
Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*
Prof.ª Dr.ª Maurícea Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*
Prof.ª Dr.ª Sílvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, *Universidade do Porto, Portugal*
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, *Universidade Federal de Viçosa*
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, *Universidade Federal de Campina Grande*
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol I /
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,
2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN 978-65-87396-30-9
DOI 10.37572/EdArt_170421309

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino. I.
Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

O Livro **“Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas”** é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O Volume I reúne 25 trabalhos luso-hispânicos que proporcionam reflexões acerca das teorias educacionais, formação inicial e continuada. Neles, a formação é compreendida como uma das possibilidades para ressignificar os processos educativos para a transformação dos sujeitos. Novas perspectivas são apresentadas como tentativas em superar as dificuldades produzidas por mudanças no plano económico, político, social e cultural etc.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re) direcionada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....1

A JOVEM HISTÓRIA DE AMOR ENTRE A EDUCAÇÃO E O CINEMA: FILMANDO O CURSO DE UM ROMANCE

Tatiana Perin Pacheco

DOI 10.37572/EdArt_1704213091

CAPÍTULO 211

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE RESIDENTES EN BIOQUÍMICA TOXICOLÓGICA EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD

Glória Álvarez

Miguel Ángel Chaves Zambrano

DOI 10.37572/EdArt_1704213092

CAPÍTULO 322

AS CONTRIBUIÇÕES DA UNDIME NA FORMAÇÃO DOS GESTORES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO MARANHÃO-BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Deuzimar Costa Serra

Marilde Queiroz Guedes

DOI 10.37572/EdArt_1704213093

CAPÍTULO 433

ASSIDUIDADE E FATORES ORGANIZACIONAIS NO (IN)SUCESSO DO ENSINO POLITÉCNICO. PROCEDIMENTOS NA ESCOLA SUPERIOR DE TURISMO E HOTELARIA DO POLITECNICO DA GUARDA-PORTUGAL

Gonçalo José Poeta Fernandes

Adriano Azevedo Costa

José Alexandre Martins

DOI 10.37572/EdArt_1704213094

CAPÍTULO 545

(DES)MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO NA ILHA TERCEIRA - AÇORES (PORTUGAL)

Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho

Ana Rita Bravo Nogueira

Isabel Maria Rodrigues Gomes

Sandra Celina Fonseca

Antonino Pereira

DOI 10.37572/EdArt_1704213095

CAPÍTULO 6 55

DIALOGIA E ENUNCIÇÃO NA CAPACITAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A MATERIALIDADE DO JOGO DE VOZES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ana Maria Alves Pereira dos Santos
Alexandre Ferreira da Costa

DOI 10.37572/EdArt_1704213096

CAPÍTULO 7 73

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: A HISTÓRIA DO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO EM PATOS DE MINAS/MG (1970-1980)

Leni Rodrigues Coelho

DOI 10.37572/EdArt_1704213097

CAPÍTULO 8 93

EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS DO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos
Jaime Farias Dresch

DOI 10.37572/EdArt_1704213098

CAPÍTULO 9 108

EDUCACIÓN SUPERIOR EN REGIONES PERIFÉRICAS. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN SANTA CRUZ, ARGENTINA

Valeria de los Ángeles Bedacarratx

DOI 10.37572/EdArt_1704213099

CAPÍTULO 10 118

ENSINO FUNDAMENTAL, CICLOS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: RETOMANDO QUESTÕES

Ocimar Munhoz Alavarse
Paulo Henrique Arcas
Cristiane Machado

DOI 10.37572/EdArt_17042130910

CAPÍTULO 11 130

ESTUDIO DEL PLAGIO ACADÉMICO ENTRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO A PARTIR DEL ANÁLISIS TEXTUAL DE SUS OPINIONES

Jose Antonio Sarmiento Campos

Camilo Isaac Ocampo Gómez

Alberto José Barreira Arias

María Dolores Castro Pais

Pablo Rodríguez Álvarez

DOI 10.37572/EdArt_17042130911

CAPÍTULO 12..... 144

EXPERIENCIA DOCENTE EN PASANTÍAS DE INVESTIGACIÓN EN ZOOLOGÍA CON ESTUDIANTES DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA

Carmen Viera

DOI 10.37572/EdArt_17042130912

CAPÍTULO 13.....153

IMPACTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA CONCIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE PREPARATORIA

Maria Guadalupe Martinez Treviño

Catalina Vargas Ramos

DOI 10.37572/EdArt_17042130913

CAPÍTULO 14165

INCLUSIÓN EN ALEMANIA: UNA VISIÓN COMPARADA DE LOS ESTADOS FEDERALES “LÄNDER”

Magdalena Riusech Farrero

DOI 10.37572/EdArt_17042130914

CAPÍTULO 15..... 189

LA CONSOLIDACIÓN DE PRÁCTICAS DE MERCADO EN LA EDUCACIÓN CHILENA A PARTIR DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA DES-MERCANTILIZADORA

Hernán Mateluna Estay

DOI 10.37572/EdArt_17042130915

CAPÍTULO 16 198

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y SUS VICISITUDES EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA

Santiago Delgado Coronado

DOI 10.37572/EdArt_17042130916

CAPÍTULO 17.....220

LA HISTORIA REGIONAL ENSEÑADA EN COMUNIDADES PLURICULTURALES DE CHIAPAS

[Marco Antonio Sánchez Daza](#)

DOI 10.37572/EdArt_17042130917

CAPÍTULO 18 237

LA INTERACCIÓN DISCURSIVA DOCENTE-ESTUDIANTES DESDE LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL DISCURSO EN EL AULA DE CIENCIA. UN ESTUDIO DE CASO

[Guillermo Cutrera](#)

[Marta Massa](#)

[Silvia Stipcich](#)

DOI 10.37572/EdArt_17042130918

CAPÍTULO 19248

MÉTODO DELPHI SOBRE TRANSICIONES Y TRAYECTORIAS DE ACCESO A LOS ESTUDIOS DE MÁSTER DE CIENCIAS SOCIALES EN ESPAÑA

[Mercedes Torrado Fonseca](#)

[Mercedes Reguant Álvarez](#)

[Carolina Quirós Domínguez](#)

DOI 10.37572/EdArt_17042130919

CAPÍTULO 20.....259

O AUTOCUIDADO DO CUIDADOR FAMILIAR: INTERVENÇÃO PSICOEDUCATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS/SOCIAIS

[Lisneti Maria de Castro](#)

[Dayse Neri de Souza](#)

[Anabela Pereira](#)

DOI 10.37572/EdArt_17042130920

CAPÍTULO 21.....269

O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E PORTUGAL

[Maria Palmira Carlos Alves](#)

[Larissa Melo Matos](#)

DOI 10.37572/EdArt_17042130921

CAPÍTULO 22	280
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIO	
<i>Ana María Borja</i>	
DOI 10.37572/EdArt_17042130922	
CAPÍTULO 23	307
PROFESORADO UNIVERSITARIO Y PROCESOS DE FORMACIÓN: ¿CÓMO SE LLEGA A LA INNOVACIÓN? TENSIONES INSTITUCIONALES Y PERFILES DOCENTES	
<i>Gabriel Asprella</i>	
DOI 10.37572/EdArt_17042130923	
CAPÍTULO 24	322
RECONFIGURACIÓN DEL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA	
<i>María Guadalupe Escalante Bravo</i>	
DOI 10.37572/EdArt_17042130924	
CAPÍTULO 25	336
SUBJETIVIDAD, CONOCIMIENTO Y PROFESIONALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE MAGISTERIAL	
<i>Nancy Esther Salvá Tosi</i>	
<i>Ana Karina Irastorza Rodríguez</i>	
<i>Margaret Zamarrena Labandera</i>	
<i>Daina Alicia Varela Daray</i>	
DOI 10.37572/EdArt_17042130925	
SOBRE A ORGANIZADORA	346
ÍNDICE REMISSIVO	347

CAPÍTULO 17

LA HISTORIA REGIONAL ENSEÑADA EN COMUNIDADES PLURICULTURALES DE CHIAPAS¹

Data de submissão: 28/02/2021

Data de aceite: 25/03/2021

Dr. Marco Antonio Sánchez Daza

Profesor de Tiempo Completo en la Escuela Normal Superior de Chiapas y Catedrático en Facultad de Artes UNICACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

CVU – CONACYT 440577

<https://orcid.org/0000-0003-4393-0120>

RESUMEN: El presente texto forma parte de una investigación más amplia sobre la enseñanza de la historia regional en comunidades pluriculturales. Tiene el propósito de mostrar algunos resultados hallados en torno al sentido que le dan a su enseñanza profesores bilingües de educación básica, con una relativa formación institucional en el campo, en contextos de desigualdad social y marginación históricas, ubicados muchas veces en localidades

donde se hablan lenguas distintas a las que dominan, en espacios con herencias culturales ancestrales, ante una propuesta de historia oficial en los programas y libros de texto, que excluye a las comunidades indígenas al considerarlas pueblos sin historia. La metodología empleada es interpretativa y recurrimos a la técnica de entrevista en profundidad para escuchar las voces de cinco actores -tres de ellos hablantes de lenguas maternas-, para triangularlas con la teoría, los esquemas instituidos, sus experiencias de vida e imaginarios contados sobre esa enseñanza en sus comunidades, que interroga a la historia hegemónica del proyecto del Estado- Nación, a la imposición de una versión única y uniforme para toda la población escolar del país, donde radica la discriminación étnica y el desconocimiento de las historias regionales que existen en nuestra nación, lo que se constituye en agente desintegrador de la identidad, y en la continuidad colonizadora y civilizatoria occidental. Aquí los maestros recuerdan la manera en que fueron formados en sus clases de historia, cuál era el sentido que le daban sus profesores y cómo ahora ellos la resignifican en sus contextos y condiciones. Al final reflexionamos en torno al sentido de enseñar historia en comunidades indígenas y su relación con la cultura e historicidad de los

¹ Este trabajo fue originalmente presentado en las XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado del 3 al 5 de octubre de 2018, en San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro Norpatagonia, Argentina. Publicado en la memoria del evento.

sujetos. Concluimos en el requerimiento de integrar los conocimientos y experiencias docentes con los de los investigadores en historia y los saberes de los pueblos originarios.

PALABRAS CLAVE: Historia regional. Sentido. Pluriculturalidad. Estado-Nación.

A HISTÓRIA REGIONAL ENSINADA EM COMUNIDADES MULTICULTURAIS DE CHIAPAS

RESUMO: Este texto é parte de uma investigação mais ampla sobre o ensino de história regional em comunidades multiculturais. O objetivo é mostrar alguns resultados encontrados em torno do significado que os professores bilíngues da educação básica atribuem ao seu magistério, com relativa formação institucional na área, em contextos de desigualdade social e marginalização histórica, muitas vezes localizados em localidades onde são falados. Outras que não as que dominam, em espaços com heranças culturais ancestrais, em face de uma proposta oficial de história em programas e livros didáticos, que exclui as comunidades indígenas por serem consideradas povos sem história. A metodologia utilizada é interpretativa e recorreremos à técnica da entrevista em profundidade para ouvir as vozes de cinco atores -três deles falantes de línguas maternas-, para triangulá-los com a teoria, os esquemas instituídos, suas experiências de vida e imaginações contadas sobre aquele ensino em suas comunidades, que questiona a história hegemônica do projeto Estado-Nação, a imposição de uma versão única e uniforme para toda a população escolar do país, onde reside a discriminação étnica e o desconhecimento das histórias regionais existentes no país. a nossa nação, que se constitui como agente desagregador da identidade, e na continuidade colonizadora e civilizadora ocidental. Aqui os professores lembram a forma como foram formados em suas aulas de história, qual foi o significado que seus professores deram e como agora o ressignificam em seus contextos e condições. Ao final, refletimos sobre o significado do ensino de história em comunidades indígenas e sua relação com a cultura e a historicidade das disciplinas. Concluimos com a exigência de integrar os saberes e experiências do ensino com os dos pesquisadores em história e os saberes dos povos indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: História regional. Significado. Multiculturalismo. Estado-nação.

1 INTRODUCCIÓN

En Chiapas la enseñanza de la historia regional alcanza una experiencia de varias décadas, si se piensa en la formación generada en las escuelas de educación básica desde mediados del siglo XX y la recibida a través de narraciones mestizas expresadas especialmente en la obra: *Los cuentos del abuelo* (Corzo, 2001).

La propuesta institucional de esta asignatura tiene en su haber una serie de modificaciones, adecuaciones y adaptaciones, bajo diferentes contextos, según las

variaciones del periodo gubernamental en turno, expresados de manera especial en la propuesta de los diferentes libros de texto elaborados por cronistas oficiales o profesores interesados, casi nunca con la intervención de profesionales de la historia. En ellos puede observarse la narración de una misma historia oficial, de grandes hombres y héroes ilustrados o gobernantes benefactores pertenecientes al grupo hegemónico del poder regional. Es una narrativa que excluyó a los diferentes, a los pueblos y comunidades indígenas, a quienes consideran pueblos sin historia. La historia que cuentan sólo incluye a los indígenas muertos, a los mayas de los grandes centros ceremoniales sin incluir la cosmovisión, simbolismo y significados de sus culturas. A los indígenas actuales les otorga el crédito del folclor y las artesanías.

Esta historia regional es impartida por profesores formados en escuelas normales en cuyas trayectorias curriculares apenas es recurrente la formación histórica regional. En el caso de los profesores bilingües aquí referidos, su periodo de formación transcurre en la década de los 90 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-sede Chiapas), en el contexto de la rebelión zapatista, que les proporcionará algunas variantes de inclusión y significación que trataremos más adelante.

Una de las características de los profesores de historia regional en Chiapas es la formación monocultural (occidental) en una región donde prevalecen y conviven aún nueve lenguas fundamentalmente mayenses y el zoque, además del español, cuestión que deja huellas a lo largo de su experiencia laboral en esas localidades. Las ausencias de programas y recursos institucionales para impartir esta asignatura, especialmente en comunidades indígenas, llevan al docente a asumir a su manera, en sus propias condiciones y con base en su experiencia, los retos de la docencia en esos espacios pluriculturales, en las condiciones marginales de las escuelas y localidades a donde necesariamente llegan en su trayectoria laboral. Los profesores indígenas aquí entrevistados salieron de sus comunidades en su niñez a seguir su proceso escolar emigrando a las ciudades, en este caso SCLC. Lugar sede de la región de los Altos, cabecera del poder regional colonizador, eje de las relaciones de subordinación y enganche de trabajo forzado, lugar de exclusión y racismo². En ella los protagonistas de esta historia narran sus historicidades desde la marginalidad indígena en busca de un lugar en la escuela occidental que los humilla y separa. Después de formarse para maestro regresan a comunidades indígenas distintas a las de origen, no solo en cultura, sino también en la lengua. Así, por ejemplo, los profesores hablantes de lengua tsotsil son comisionados a zonas tojolabales y viceversa.

² Dice por ejemplo el profesor Herminio: "Cuando llego aquí en la ciudad de San Cristóbal entonces prácticamente fui humillado, siempre me decían 'pinche indio'..." (EHerminio 18 de noviembre de 2016).

Por todo ello, cabe acercarse a estos docentes, saber de sus experiencias³, escuchar sus voces, interpretar los significados de su accionar en las condiciones y contexto en que laboran, el sentido con el cual enseñan y asumen esa historia que imparten, sus experiencias y características. Especialmente cuando los espacios son pluriculturales, monolingües, distintos a los de su formación.

En México, las relaciones entre la cultura dominante y las minoritarias, se fundamentaron en el prejuicio discriminatorio de carácter histórico, que llegó a considerar que la diferencia cultural y la pobreza constituían un mismo fenómeno (Schmelkes, 2004). Las tremendas desigualdades en Chiapas⁴ generadas histórica y socialmente, conformaron formas de discriminación que identificó diferencia cultural y pobreza en una misma lectura complementaria y excluyente. De Sousa lo nombra como la “*naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías*” (de Sousa, 2006). De este mundo de desigualdades nos da cuenta Rosario Castellanos a través de sus narraciones literarias.

Así, hasta las reformas del modelo educativo basado en competencias, prevaleció en los planes educativos de las escuelas normales (SEP, 1999), (SEP, 2006) y en la educación básica (SEP, 2011), la ausencia de conocimiento de la cosmovisión indígena y la diversidad cultural. En estos sistemas subsiste el modelo nacionalista, homogeneizante, colonizador, que ignora esta diversidad; no ve en ella la oportunidad pedagógica para aprender y crecer juntos, sino un obstáculo o problema; la escuela labora apartada del contexto inmediato de la acción socialmente relevante (Saldivar, 2004).

Para Fontana, entre las aberraciones atribuidas a la modernidad (productora de guerras, conflictos y millones de muertos), resalta la creación y consolidación del estado-nación:

...monstruosa alianza entre un fenómeno de dimensiones sobre todo culturales y la maquinaria política del estado, que se intenta así legitimar, dotándola de un sustrato étnico que quiere hacerla “natural” y necesaria, arrinconando la vieja y sana doctrina que sostenía que la base sobre la cual había de sustentarse el estado no era otra que el contrato social” (Fontana citado en Pagès, 2010: 14-15). - Traducción propia.

Desde la universalización de la educación básica se entendió que la función de la escuela era transmitir una cultura y una lengua -considerada como la única y legítima- a toda la población infantil y juvenil, como requisito para su inclusión en la vida social. En ese trayecto la memoria histórica oficial contribuyó a la construcción de una identidad

³ Esta propuesta adquiere significación en el contexto chiapaneco de culturas excluidas e invisibilizadas por cientos de años, como uno de los modos de producción de ausencias en la “...*monocultura del saber y del rigor*”, donde el único saber riguroso es el saber científico, y otros conocimientos no tienen validez (de Sousa, 2006: 75).

⁴ Entidad enclavada en el sureste mexicano, frontera con Guatemala, con una de las mayores poblaciones de origen indígena en el país -llegaba al 25 % de un total de 4,796,580 habitantes en el Estado (INEGI, 2010)-, entre tsotsiles, tseltales, tojolabales, choles, mames, lacandones (grupos mayenses) y los zoques.

nacional uniforme, pese a la diversidad cultural y la existencia de 68 agrupaciones lingüísticas (INALI, 2008).

...<hay> 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 historia romántica sigue formando parte sustancial de la enseñanza de la historia pese a las reformas emprendidas desde 1992-1993 por el Acuerdo Nacional de la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) generado en el contexto de la globalización y el impulso a las políticas neoliberales, que en lo referente a la enseñanza de la historia propuso un giro hacia una historia racional ilustrada formadora de ciudadanos. Cfr. (Carretero, 2007), (SEP, 1992).⁵

Según Pereyra, la historia ha sido planteada de diversas maneras en distintos tiempos. La función era conservar en la memoria colectiva acontecimientos perdurables de ciertos sucesos decisivos

...para la cohesión de la sociedad, la legitimación de sus gobernantes, el funcionamiento de las instituciones políticas y eclesíásticas...los valores y símbolos populares: el saber histórico giraba alrededor de ciertas imágenes con capacidad de garantizar una (in) formación compartida” (Pereyra, 2005: 18).

Según Villoro 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. Las historias de minorías oprimidas, de los grupos subordinados, han servido también a lo largo del tiempo “...para alentar su conciencia de identidad. 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).

En esta perspectiva consideramos que sí el conocimiento es una construcción, la del conocimiento histórico adquiere sus propias circunstancias, constructos, procesos, condicionantes y contextos, que lo dotan de una complejidad propia del lugar donde se genera en relación con el tiempo histórico social que lo comprende, donde deben incorporarse los actos previos que definen el esfuerzo del sujeto ubicado en sus propias circunstancias. La importancia de este acto de ubicación es reconocer las opciones de sentido que pueden ocultarse detrás de las lógicas de los objetos. Recuperar el

⁵ En otros lugares, como en España, explica Pagés que las reformas en la construcción del currículo tuvieron variaciones de acuerdo a los cambios de la política estatal. Así, Catalunya, gobernada por un partido de centroderecha, manifiesta influencias nacionalistas. La enseñanza de la historia fue considerada como la transmisora de valores tradicionales, hegemónicos. “Se defiende una concepción conservadora del *status quo* y hay una selección de contenidos político-ideológicos para cubrir esas finalidades en educación primaria y secundaria, el resultado fue un modelo clásico técnico” (Pagés, 2011: 5). –Traducción propia.

contexto en el acto de pensar, es la función propia de la historicidad al obligar a rastrear constantemente la especificidad (Zemelman, 2005).

Vemos a los profesores como constructores de sus significaciones y realidades. Por ello el proceso de investigación pone el acento en su palabra, recuerdos y reflexiones, 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, en un contexto de pluriculturalidad, la presencia de comunidades con larga historia, las tendencias de la globalización y las políticas neoliberales de libre mercado.

Los procesos de regionalización al que se le sometió a Chiapas a partir de su integración al mercado mundial, pasando por los procesos de producción territorializada y regionalizada que marcó el desarrollo desigual de sus regiones metiéndolo a un capitalismo que modificó la lucha de clases por una estructura productiva fundada en las fincas, haciendas y plantaciones, particularmente en las zonas del Soconusco y Sierra de Chiapas. (Hernández, 2009).

En este contexto la idea de sujeto resulta más que imprescindible e indispensable si se quieren descubrir las condiciones de la comunicación intercultural y la democracia en su significación política (Touraine, 2001). En el fondo está el requerimiento de la comunidad, aunque a menudo los “otros” -las otras personas o las otras culturas- son considerados lejanos, aunque físicamente estén muy cerca (en el mismo edificio, calle, barrio, pueblo o ciudad). Por tanto, el problema no radica en la proximidad o lejanía en el sentido físico del término, sino en el sentido cultural. (Pagès y González, 2010).

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 fungen 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 tres fueron tomadas en consideración para la realización del presente trabajo de reflexión, considerando hablan una lengua y la experiencia en comunidades indígenas monolingües.⁶

⁶ Una experiencia que comparten estos profesores es haber cursado un trayecto formativo del presente potencial en el Programa de la Nueva Escuela Chiapaneca (NECH) dependiente de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, donde por medio de una autodidactografía buscaron construir respuestas a las preguntas ¿quién soy? y ¿quién quiero ser? Además de impartir la asignatura relacionada con la historia de Chiapas en educación básica, hoy: *La entidad donde vivo*.

2 MIGRACIÓN Y FORMACIÓN

Indudablemente puede haber muchas acepciones de la formación, muchas, pero hay una que será inevitable, cualquiera sea la respuesta que se le dé en el plano técnico, pedagógico, o teórico -aquí no estoy planteando la solución sino el problema. En el plano sustantivo a lo menos debe significar desarrollar la capacidad del individuo para ubicarse en su contexto histórico, lo cual no es poco, pero a la vez mucho también, porque si otro lo tradujera a información y alguien preguntara ¿qué debo enseñar entonces? No tendría respuesta porque no se puede enseñar en el sentido de la didáctica. No hay una materia que se llame conciencia histórica, no hay un insumo disciplinario así... (Zemelman, 1998: 1).

La formación desde la mirada y sentir de estos profesores no se restringe a la historicidad formal del transcurrir por grados, fechas, títulos, sino a las vivencias tenidas, retenidas e interiorizadas por su significación, unidas a sus emociones, relaciones y recuerdos. Desde esta posibilidad es que ampliamos estas experiencias de la vida y para la vida, desde sus voces, recuerdos y emociones.

Comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo. Usamos el lenguaje como medio para comunicarnos, pero también aspiramos a hacer del lenguaje el fin de todo aquello que consideremos comunicación humana. Y, por eso, tan importante como lo que decimos es lo que mostramos y callamos. Lo que importa es la experiencia (Bárcena & Larrosa, 2006: 236).

IRMA:

- Allí estuve (en su pueblo natal de los Altos) los siete primeros años de mi vida
- Me vine a San Cristóbal de las Casas.
-... de ahí me iba yo cada vacaciones a trabajar para el corte de café para acompañar a mis abuelitos. Estudié la mayor parte, pero todo el tiempo es ir y venir de la comunidad (Elrma 10 de noviembre de 2016).

El retorno sobre sí mismo, al pueblo, la comunidad, la tierra, los abuelos, conforma una posibilidad del reencuentro. El transcurrir en la escuela abre experiencias necesarias de narrar y significar por los sujetos pues le son significativas, especialmente en un contexto de multiculturalidad, marginalidad y discriminación. Dice Irma:

Me sentía inútil, nube blanca

-¿Los maestros hablaban la lengua o eran totalmente mestizos?
- No, no hablaban, nada...nada de eso, ni en primero ni en segundo
¿Su corazón qué decía en ese momento en la escuela, que sintió usted en esos años?
- ...de primero a cuarto grado me sentí una inútil, una que no tenía la capacidad de aprender, me sentí así como que yo estaba siempre se lo que iba hacer, como una persona, pero como que no tenía noción del tiempo. Pasaban los días de primero a quinto grado y pues me sentía así como que no... y yo a veces decía

cómo es que aprendí, pero donde si le agradezco a mi maestro, es de quinto grado... todavía tengo presente su nombre...me puso un seudónimo (ahorita ya sé que es un seudónimo), en aquel tiempo me dijo: "¡ah! tu eres indígena verdad, entonces te voy a poner tu seudónimo y vas a ser nube blanca". Como yo no sabía: nube blanca. Entonces nube. Hasta confundir nube blanca. Ah, entonces "te sakil tokal; tokal nube, sakil blanca". Decía: "las nubes siempre están en el cielo". Y le puse a dar sentido... (Elrma 10 de noviembre de 2016)

En el camino de la vida, las relaciones, emociones y vivencias invaden lo simbólico, la representación y significación, en los hechos y acontecimientos más sencillos, especialmente si habitan en el espacio de la cultura y la pertenencia, la identidad. En este sentido narra Irma:

Lo fácil, lo difícil

- No, no recuerdo nada de primer grado ni segundo grado. Cuando pasé mi examen me dijo mi mamá mayor Elvia:
- *¿Cómo te fue Irma?*,
- *Bien.*
- *¿Difícil o fácil?* (Esos dos conceptos no los entendía).
- *Pues fácil.*
- *¿Entonces que vino?*
- *Entonces estuvo difícil.*
- Entonces ya le preguntaba a mi mamá: ¿Mamá? ¿Qué es fácil? ¿Qué es difícil? Ella ya me contestó en tselal...ah! Ahí en segundo grado comprendí que era lo fácil y qué era lo difícil, en mi lengua.

La escuela se instala en los sujetos, sin pretensiones de leer subjetividades, y establece normas, parámetros, objetividades de comportamiento y conocimiento, es indistinta, plana, indiferente a lo singular. La pregunta sería ¿qué aprendemos?

DOMINGO:

Resalta en los recuerdos de los profesores el paso a la vida escolar dentro o fuera de la comunidad, que involucró cambio de residencia, de migración o movilidad de la comunidad de origen a la ciudad. Cuestión de cambios, emociones, rupturas, búsquedas, marginaciones, carencias, miradas del recuerdo y de la nueva realidad que asumen, enfrentan, se defienden, dialogan, recrean. Después de narrar parte de su infancia Domingo responde en la entrevista:

- *¿Dónde estudió?*
- Yo estudié en mi comunidad la primaria... mi mamá, mi papá, pues ellos no saben leer ni escribir. Pero ya con el trabajo del campo, con el cuidado de mi hermanito, pues yo ya no pude cursar los tres grados de educación preescolar, ya fui directo a la primaria (EDomingo 29 de octubre de 2016).

Reproducimos a continuación un recorte de la autobiografía de Domingo por su importante significación en su formación:

- Después de haber sufrido mucho en mi escolaridad en los tres primeros años de educación primaria, en primer grado, en segundo grado y en tercer grado de educación primaria federal, que era impartido las clases por maestros y maestras que solamente hablaban la lengua español; después de que una de las maestras de segundo grado me rasuró sin que ella tenía idea de eso; pasar en tres años de lunes a viernes sin poder entender su lengua y las instrucciones que daban; las jaladas de orejas, coscorriones, varazos, hincar en corcho de latas, en escuchar las clases atrás del salón por llegar tarde en la escuela, sin poder dar a conocer las razones y motivos de la tardanza, etc. Para mí fue años de sufrimiento y de dolor, en una exigencia muy difícil de cumplirlas. A parte de los castigos que recibía en la escuela de la misma manera recibía en casa, ya sea por las tareas o por los trabajos en casa.

Mi papá estaba con esa idea que no podía avanzar más en la escuela, que iba quedar como burro en no saber leer ni escribir. En mí también estaba con esa idea de que no podía saber leer ni escribir...Al iniciar cuarto año llegan maestros de educación indígena que hablaban alguna lengua. Mis emociones que encaminé durante tres años; la tristeza, el coraje, la preocupación, cambiaron de un momento a otro... me sorprendí al escuchar al director de la escuela en la cancha de basquetbol...iniciando con sus palabras en tojolabal, "*san a petsanalex*", buenos días a todos. Los alumnos y alumnas con ese ánimo de estar y de hablar contestamos: "*san maestro*". A partir de ese momento cambio todo...La tristeza se volvió en alegría... (EDomingo 29 de octubre de 2016).

- Para ser maestro fuiste alguna Normal?

- No, este yo ingresé en 1999 en educación indígena en la UPN. (EDomingo 29 de octubre de 2016).

HERMINIO:

En el caso del maestro Herminio, la situación fue diferente en los primeros grados de primaria en lo que a lengua se refiere, pues las maestras hablaban su lengua. Sin embargo, esta posibilidad sirve de ruta, vehículo o medio para castellanizar a los alumnos. En la entrevista preguntamos:

- Aprendió a leer y a escribir ¿en tseltal o en español?

- En español, en español

- ¿En tseltal nunca aprendió a leer ni a escribir?

- No, no. Vine aprender a escribir y a leer el tseltal hora que estuve en la UPN. Si, empecé a valorar mi lengua...

La decisión del futuro profesor indígena, de acuerdo a la narración de Domingo, no sigue los parámetros de la educación normalista, por lo menos en estos años:

- En 1991 entonces se me presentó una oportunidad de presentar mi examen a la docencia en el medio indígena, presenté mi examen y lo aprobé. Entonces estuve en una nivelación pedagógica -que así le llamaban-, una capacitación. En 1991 precisamente, febrero, marzo me traslade en Oaxaca, Tuxtepec Oaxaca, fueron seis meses de nivelación pedagógica para la docencia, prácticamente es una capacitación, es un curso le llaman. En octubre del 91 egresé al magisterio. (EHerminio 18 de noviembre de 2016).

3 LA FORMACIÓN DOCENTE

Hablar de identidad docente, implica reflexionar no solo sobre terrenos institucionales y sociales, sino además, de los significados y el impacto de las

historias de vida de quienes viven y crecen en el contexto educativo...donde se trasciende del yo y del tú, hacia el nosotros...reflexionar acerca del cómo nos construimos en un mundo de competitividad laboral, escenario anidado en el terreno de los profesionales de la educación, donde las relaciones de segregación, discriminación y cotos de poder emergen inevitablemente. ¿Qué significa ser maestro?, ¿qué escuela se espera construir en contextos de diversidad cultural? (Zabaleta, 2013: 1).

La formación profesional docente tiene en estos profesores de la NECH una posibilidad del retorno sobre sí mismo. En el caso especial de la educación indígena se agrega un enfoque pluricultural y de reflexión hacia la propia identidad del pasado olvidado o negado. Esto en la medida que 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 dónde venían*. Esto imprimió marcas en su desarrollo que ellos manifiestan, pero con una intencionalidad actual de búsqueda e instalación en otras formas de actuar ante sus alumnos y en la conformación de sentido de la enseñanza de la historia que iremos viendo en sus reflexiones.

IRMA:

La maestra Irma reconoce a la UPN y le agradece mucho a

...mis profesores. Yo cuando estude en la UPN estaba trabajando como docente. Básicamente la UPN es para los maestros en servicio, para su actualización. Del primero al quinto semestre se llevaba la línea psicopedagógica, la línea socio histórica, la antropología y la metodológica. Entonces no digamos que nos enseñaban técnicas, pero si hacíamos lecturas de cómo nuestra práctica docente la podíamos mejorar, cómo nuestra práctica docente impactara en el niño. (Elrma 10 de noviembre de 2016).

Pero algo sustancial en la palabra de la Maestra Irma, es la posibilidad de reconocimiento identitario indígena a través de un proceso metodológico:

Formación metodológica

*- La metodología era de la investigación acción participativa, (donde) hay que partir de la observación, la entrevista, mirar al interior de la comunidad. Esas cuestiones de aprendizaje me ayudaron a mí a definirme como indígena o sea de cómo, de lo que soy. Si se da usted cuenta, desde la primaria hasta la universidad, yo viví allí, pero yo sabía que era de Oxxhuc, y mucha gente me decía, no pos yo soy de ahí. ...cuando llegaban mis tíos de san Cristóbal tenía que hablarles en tseltal, saludarlos en tseltal creo que es un de las cosas que mi papá nos decía: *acá no puedes olvidar el tseltal, tienes que hablar en tseltal*. Eso también me ayudó al estar en la UPN, a fortalecer mi ser, quién era yo. (Elrma 10 de noviembre de 2016).*

En relación a sus profesores de la UPN se le preguntó si había maestros indígenas hablantes de las lenguas, a lo que ella respondió:

- No, bueno, dos, había como dos maestros ahí.
- Tseltales o tsotsiles?
- Tsotsiles. Pero tuve una maestra que se llamaba Nancy. Esa maestra nos hacía interrogantes, nos hacía trabajar. ¿Quién dices que tú eres? y ¿porque tú dices que tú eres así? Y en aquel tiempo pues si estaba la palabra identidad, pero que digamos así que bárbaro ya lo sabíamos en teoría no... y sí, nos hacían reflexionar: *¿si tú hablas una lengua diferente a la del niño que tendrías que hacer?* Ahí si se reflejaba lo de la importancia de la lengua indígena, hablaban mucho de la importancia de la lengua, para el conocimiento (Elrma 10 de noviembre de 2016).

Pero la formación

... viene en múltiples formas y circunstancias. Por ejemplo, el hecho de no hablar ninguna lengua a pesar de la importancia que conlleva. Hay problemas que se generan dentro del entorno familiar de formación de los docentes e impactan en el aula, ya que los docentes no se encuentran preparados al cien por ciento para impartir una educación bilingüe. (Muñoz, 2013: 4).

DOMINGO

Para Domingo la formación docente se inició en 1999 cuando

-...ingresé en 1999 en educación indígena. Salió un proyecto por parte del Gobierno del Estado de darnos una beca. Nosotros nos llamaban maestros becarios. Sí éramos maestros, dedicábamos toda nuestra semana y nos daban la oportunidad de estudiar la UPN semiescolarizada. Terminando de estudiar la UPN ya nos daban la clave, y así logre entrar al servicio. (EDomingo 29 de octubre de 2016).

HERMINIO

Su verdadera formación comenzó, dice él, cuando lo contrataron como maestro de educación bilingüe:

-Allí arrancó mi preparación profesional así le llamaría yo, mi preparación profesional en el sentido de que empiezo a trabajar en el campo educativo. En ese tiempo desconocía yo las estrategias, las metodologías, cómo enseñar a los niños en educación primaria. (EHerminio 18 de noviembre de 2016).

4 TRAYECTORIA LABORAL

Con base en lo narrado por los profesores, de alguna manera hemos caminado sus rutas y trayectorias, pero sobre todo sus vivencias, sentires y emociones. Aquí contamos de lo que ellos dieron cuenta y significaron en su ir y venir. Esto porque la experiencia de la enseñanza de la historia adquiere sentido y significación en el contexto donde se ubica, pero también se va moldeando con la experiencia tenida, los recorridos transitados, los espacios habitados, los recuerdos de las historias de vida, los tiempos, miradas y estancias de llegada, permanencia y movilidad. Conforman una historicidad del docente que 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, que en el caso de estos profesores genera una fuente para la construcción narrativa autobiográfica como soporte para conocerse mediante dispositivos didácticos y metodológicos que han denominado del presente potencial.

IRMA:

- ¿Usted tiene 29 años de servicio maestra?
- Sí, 29.
- ¿Dónde inicio su servicio?
- Yo inicie en el Ámbar municipio de Jitotol. Esa era la región de Bochil (tsotsil), pasé un tiempo. De ahí me vine a la región de San Cristóbal, me vine a Chojolo, de Chojolo me vine a Usilhucum, estuve 8 años. De ahí me fui como directora técnica. Tardé otros 7 años. De ahí me pasé a Romerillo municipio de Chamula. En Romerillo me nombraron mis compañeros como subdelegada sindical, estuve dos años como representante de asuntos laborales, como suplente.
- ¿En esas comunidades donde estaba usted como profesora se hablaba alguna lengua?
- En Tenejapa tseltal y en Romerillo tsotsil.
- ¿O sea usted sale de una comunidad tseltal y llega a una comunidad tsotsil?, ¿esto es común que suceda?
- Sí, ¿hay unos que de una comunidad tsotsil van después al chol y está más complicado? (Elrma 10 de noviembre de 2016).

DOMINGO:

En el caso de Domingo su caminar también le lleva por distintas comunidades de diferentes culturas.

Hemos sufrido

- ¿En qué lugares has estado como docente?
- Pues hemos sufrido mucho, hemos sufrido, pues he ido yo hasta... la parte de Benemérito de las Américas⁷ <en la Selva Lacandona> por la línea de Guatemala.
- ¿Ese fue el primer lugar en donde estuviste?
- Estuve 11 años allá abajo, entonces tengo una experiencia de la situación cultural de allá debajo de esa parte de la línea de Guatemala. De los que estamos como tojolabal hay una gran diferencia.
- Benemérito es gente que viene de otros estados, puro migrante⁸, entonces, hay gente toda la parte de la línea de Guatemala⁹ pues ahí están los tseltales, tsotsiles, que vienen parte de San Cristóbal, que bajaron, esa gente todavía si

⁷ El municipio de Benemérito de las Américas es de reciente creación, fue constituido por decreto del 28 de junio de 1999, durante el controversial y violento interinato del gobernador Roberto Albores Guillén, particularmente en contra de los pueblos indígenas y el zapatismo. Bajo una mirada castrense (como la carretera pavimentada creada para rodear la Selva Lacandona) aglutinó dispersos poblados cuyos nombres dan cuenta de anteriores emigraciones por diferentes motivos (religiosos, políticas públicas, refugio, promesas institucionales) como Nuevo Orizaba, Nuevo Veracruz, Nuevo Chihuahua, La Nueva Unión, resultado de traslados, reubicaciones y migraciones durante el siglo XX.

⁸ Las invasiones a la selva Lacandona (la Verapaz, Lugar de refugio), han sido históricas, desde las incursiones de los españoles documentada por Jan de Vos en *La paz de Dios y del Rey* (1980) hasta la instalación de empresas madereras a finales del siglo XIX y principios del XX, así como las producidas en la segunda parte del siglo pasado por conflictos religiosos, promesas bíblicas y políticas agrarias. Cfr. (Aubry A. 1987).

⁹ Benemérito está a orillas del río Usumacinta cerca de la unión de uno de sus ramales: el río Lacantún, en la selva Lacandona.

tienen sus culturas, pero hay comunidades que no son de ahí que son parte de Tapachula o sino vienen de Oaxaca, de Sonora, pero ya es diferente la cultura (EDomingo 29 de octubre de 2016).

En las cañadas

- Ya brinco desde allá abajo hasta aquí en la Cañada tojolabal donde estamos trabajando actualmente.

Queda entre Altamirano y Comitán.

- ¿Qué cultura está ahí?

- Es tseltal (EDomingo 29 de octubre de 2016).

HERMINIO:

Herminio da cuenta de la importancia y significación que para él tiene la comunidad en su caminar por la docencia. Resalta ante sus escasos cambios de adscripción promovidos:

La selva

- Bueno yo siempre, desde mi niñez, siempre en mi mente está en una comunidad indígena. Ciertamente en el periodo escolar 93-94 yo estaba en una comunidad que se llama Plan Santo Tomas municipio de las Margaritas, selvática, porque estaba yo iniciando.

- Llevo 25 años de servicio.

- Tres escuelas he atendido bilingües...porque no he caminado mucho en escuelas, porque no me gusta estar cambiándome cada rato... Pero después que salí de esa escuela llego en una comunidad tojolabal, por eso he compartido esos tres, llego en una comunidad tojolabal. (EHerminio 18 de noviembre de 2016).

Es significativo este señalamiento del profesor Herminio acerca de no gustarle estarse cambiando, pues en ello radica una de las dificultades mayores de los docentes para arraigarse en la comunidad y crear un proyecto alternativo educativo desde y con la comunidad.

Tres escuelas bilingües

Herminio está ahora en una comunidad tsotsil, aun cuando el habla tseltal:

- Estoy aprendiendo, llevo seis periodos ahí y tenemos un trabajo con la gente, cuando yo llegué prácticamente me sorprende. (EHerminio 18 de noviembre de 2016).

Sin embargo,

La gran mayoría de los maestros indígenas (casi 70%) tienen como lengua materna una lengua indígena. Sin embargo, únicamente el 40% de los maestros en escuelas primarias indígenas habla la misma lengua que sus alumnos. Además, pocos maestros consideran que “dominan” su lengua indígena en todas las modalidades (oral, escrita)¹⁰. (Santibañez, 2013: 4).

¹⁰ Algunas lenguas indígenas como Chuj o Kanjobal no tienen formas bien establecidas de escritura.

5 EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Los profesores de primaria delimitan un espacio a través de sus acciones caracterizado por sus vivencias, cosmovisiones y trayectorias, delimitando y construyendo áreas de conocimiento, conformadas históricamente. Desde su historicidad, resistencias, reproducciones, resignificaciones y sentidos, estos docentes construyen en sus espacios pluriculturales -de tensiones globales, institucionales y cotidianeidad- la acción para la enseñanza de la HR de Chiapas.

IRMA:

¿Por qué enseñar historia? La maestra Irma reflexiona así:

Del pasado

- Porque eso nos ayuda a reconocer algunas cuestiones, digo, algunas cosas del pasado de cómo se fue formando nuestro país, nuestra comunidad, nuestro estado. (Elrma 10 de noviembre de 2016).

La comunidad

- Porque nosotros estamos viviendo, digo ahorita, y mucha gente vive sin saber lo que pasó, sin saber, por ejemplo, quiénes hicieron esfuerzos para construir una comunidad; porque una comunidad se establece no solo por hacerlo si no hay cuestiones para lograrlo. Se ponen de acuerdo para ponerle un nombre. Se ponen de acuerdo para organizar, y esas cosas van quedando así como en el olvido. (Elrma 10 de noviembre de 2016).

En el fondo prevalece el planteamiento de la comunidad, desde allí, desde ellos.

DOMINGO:

Por qué enseñar historia

- Pues tenemos de una u otra manera debemos de conocer nuestro origen, porque desde ahí estamos formados, siempre he dicho que nuestra formación tiene que ver nuestra sociedad. yo de lo que fui formado es parte de la formación de lo que tiene la comunidad, y si uno no conoce su propia historia, la historia de la comunidad pues difícilmente puedes llegar a comprender más allá... Donde podemos iniciar: desde nuestras raíces, porque hay valores, hay costumbres, hay culturas que se están perdiendo, y porque no queda algo escrito, 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...creo que si conocer la historia es conocer de dónde vengo, de dónde soy, si no conozco la historia no conozco... (EDomingo 29 de octubre de 2016).

Para qué sirve la historia

- Para conocer como estamos formados, conocer este, las cosas que surgieron en nuestra comunidad, en nuestro país, ya ves cómo fueron cambiando las cosas. Por ejemplo, a la nacional, la revolución mexicana, la independencia,

o sea sí, creo que es importante que no quedé eso así nomás, es importante conocer para verlo, y en lo futuro no volver a caer, no volver a tropezar en la misma piedra. sino tratar de levantarnos y cambiar esa cuestión, esa es para mí la historia: conocernos más a fondo y saber nuestro origen de nuestros abuelitos. (EDomingo 29 de octubre de 2016).

6 REFLEXIÓN FINAL

Después de realizar esta investigación observaría que la historia y su enseñanza, tendrían que replantearse, en esa complejidad de la pluriculturalidad de nuestros países colonizados, desde una perspectiva más amplia de apoyo de otros campos e investigaciones, especialmente de la arqueología, antropología, etnografía, etnobotánica, lingüística, la poesía, la cultura, por mencionar algunos, pero de manera sustancial de la experiencia y memoria acumulada de los pueblos y comunidades, de la sabiduría ancestral de los abuelos y ancianos, del mundo de vida de los profesores de historia generada en su caminar educativo.

Los profesores (sus historias de vida, marcas, afectaciones y significaciones; sus relativos procesos formativos para la enseñanza de la historia regional; su trayectoria laboral y experiencia docente) y la enseñanza de la historia que construyen convergen en ese lugar donde los sujetos actúan, reflexionan, 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 lectura y colocación, 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, con sentido. Bajo la voluntad de conocer, decidir y cambiar desde la construcción de su mirada.

La necesidad de crear comunidades de aprendizaje para la enseñanza de la historia regional emerge desde sus requerimientos, experiencias y perspectivas inmediatas. Abren caminos para andar juntos.

BIBLIOGRAFÍA

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina: PAIDOS.

Castellanos, R. (1957). *Balún Canán*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Castellanos, R. (2011). *Ciudad Real*. México, D.F.: Punto de lectura.

- Castellanos, R. (2013). *Oficio de tinieblas*. México D.F.: Joaquín Mortiz.
- 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.
- Aubry, A. (octubre de 1987). Ecocidio en la selva. *Ámbar*(0).
- Bloch, M. (1995). *Introducción a la historia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F., & Larrosa, J. y.-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México D.F.: Facultad de Filosofía y Letras UNAM - Editorial Itaca.
- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica y búsqueda de la comprensión*. (U. A. Chihuahua, Ed.) México.
- Braudel, F. (1989). *La historia y las Ciencias Sociales*. México, D.F.: Alianza Editorial Mexicana.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Santillana Ediciones UNESCO.
- de Lissovoy, N. (2008). Frantz Fanon y una pedagogía crítica materialista. En P. y. McLaren, *Pedagogía crítica. De que hablamos, dónde estamos* (págs. 485-506). Barcelona: Graó.
- de Sousa, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. (F. E. Sociales, Ed.) Perú.
- de Vos, J. (1980). *La paz de dios y del rey. La conquista de la Selva Lacandona (1525-1821)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- de Vos, J. (1985). *La batalla del sumidero*. México: Katún.
- de Vos, J. (1988). *Viajes al desierto de la soledad*. México: SEP-Programa Cultural de las Fronteras.
- Díaz-Couder, E. (1998 mayo-agosto). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. (I. C. Organización de Estados Americanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(17).
- Dosil, J. (2010). La construcción de las identidades en México, ¿y los indígenas? En J. P. González, & U. A. Barcelona (Ed.), *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les Ciéncies Socials, de la Geografia y de la Història* (págs. 73-84). Barcelona.
- EZLN-Gobierno Federal. (12 de febrero de 1996). *Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena*. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html>.
- Favre, H. (1973). *Cambio y continuidad entre los mayas de México*. México: Siglo XXI.
- García de León, A. (1985). *Resistencia y utopía* (Vol. 2). México D.F.: Era.
- Hernández, G. (21 - 25 de septiembre de 2009). Una revisión historiográfica del oficio de la enseñanza en Chiapas: siglo XIX. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (COMIE, Ed.) Veracruz, Veracruz, México.

- INALI. (2008 14-enero). Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. *Diario Oficial*, p. Tres Secciones.
- Pagès, J. (2011). Quelle est la place de l'identité nationale dans les apprentissages des élèves en histoire ? *Le Cartable de Clio. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire*(11), 174-181.
- Pagès, J. y. (2010). L'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història i la formació d'identitats. In J. P. Coords, & U. A. Barcelona (Ed.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia y de la Història* (pp. 13-28). Barcelona.
- Pereyra, C. (2005). Historia, ¿Para qué? In C. Pereyra, *Historia ¿para qué?* (pp. 9-32). D. F.: Siglo XXI Editores.
- Ruz, M. H. (1991). *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*. México, D.F.: UNAM.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13.
- Saldívar, A. e. (2004 enero - marzo). Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 109-128.
- Santibañez, L. (18-22 de noviembre de 2013). Los maestros en zonas rurales e indígenas: características y determinantes del logro para el caso Chiapas. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativa*. (COMIE, Ed.) Guanajuato, Guanajuato, México.
- SEP. (mayo de 1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- SEP. (1999). *Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos. Licenciatura en Educación Secundaria*. México D.F.: SEP.
- SEP. (2006). *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*. (SEP, Ed.) México D.F.
- SEP. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México D.F.
- Touraine, A. (2001). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Traven, B. (2013). *La rebelión de los colgados*. México D.F.: Selector.
- Villoro, L. (1980). El sentido de la historia. In C. P. Coord., *Historia ¿para qué?* (pp. 33-51). México D.F.: Siglo XXI editores.
- Zabaleta, L. (18 - 22 de noviembre de 2013). La resignificación de la identidad docente en el contexto e la convivencia intercultural. Muñoz, A. y. (18 al 22 de noviembre de 2013). *La práctica educativa en la educación indígena del Estado de Chihuahua. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativa*. (COMIE, Ed.) Guanajuato, Guanajuato, México.
- Zemelman, H. (1998). El concepto de formación ante la ratio I. (M. e. IEU, Ed.) *Antología Sociología de la Educación*, 1-18.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos - UNACH.

SOBRE A ORGANIZADORA

Paula Arcoverde Cavalcanti - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública”.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actitudes ambientales 153, 164

Aprendizagem 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 53, 57, 67, 68, 70, 72, 87, 88, 102, 119, 120, 124, 125, 126, 128, 247, 259, 261, 262, 264, 266, 274, 276

Arte 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 43, 107, 147, 278

Assiduidade 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 87

Autocuidado 259, 263, 266

C

Calidad 43, 110, 129, 155, 158, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 198, 199, 200, 201, 203, 252, 255, 284, 290, 293, 305, 310, 311, 312, 318, 319, 321, 322, 332, 334

Chile 163, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 218, 219

Ciclos 37, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 200, 298, 303, 309,

Cinema 1, 2, 6, 8, 9

Citas 130

Competencias 11, 14, 20, 21, 160, 163, 169, 170, 175, 182, 200, 201, 205, 207, 223, 281, 282, 288, 289, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 315

Conciencia Ambiental 153, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

Cuidador 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268

Currículo 2, 10, 32, 102, 123, 125, 126, 127, 128, 131, 187, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 279, 303

D

Democratização do ensino 118, 119, 120

Desmercantilizador 194

Deterioro Ambiental 153, 154, 155, 156

Dialogismo 55, 57, 58, 59, 61, 62, 66

Direito à educação 93, 96, 104, 107

Discapacidad 165, 166, 167, 168, 169, 175, 179, 186

Discurso 55, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 94, 96, 101, 102, 103, 114, 133, 192, 196, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 247, 333, 337, 343

Dispositivos 103, 106, 110, 231, 287, 294, 315, 324

Diversidade 24, 37, 124, 125, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 279

E

Educação 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 63, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 117, 118, 119, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 196, 221, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 323

Educação de adultos 73, 74, 75, 90, 91

Educação infantil 3, 6, 29, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 127

Educación 13, 14, 15, 20, 21, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 129, 130, 132, 133, 134, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 171, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 206, 210, 211, 215, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 235, 236, 237, 239, 241, 247, 249, 250, 258, 281, 283, 284, 286, 289, 290, 291, 292, 295, 297, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 340, 342, 343, 345

Educación ambiental 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164

Educación superior 21, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 140, 142, 164, 239, 249, 250, 281, 283, 284, 286, 289, 290, 291, 297, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 318, 319, 320, 321, 336

Enseñanza 11, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 111, 112, 140, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 156, 157, 170, 171, 172, 180, 187, 194, 198, 200, 201, 205, 208, 217, 220, 221, 224, 225, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 246, 247, 282, 288, 291, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 335, 336, 340, 344

Ensino fundamental 78, 87, 92, 98, 99, 101, 106, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 128

Ensino superior 33, 34, 35, 36, 38, 43, 44, 78, 105

Enunciação 55, 58, 60, 63, 64, 65, 66, 72

Estado-Nación 220, 221, 223, 283

Estratégias 22, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 44, 48, 53, 66, 68, 86, 88, 96, 99, 261, 273, 274

Estudiantes 15, 130, 132, 134, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 171, 190, 194, 195, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 289, 301, 303, 311, 313, 316, 318, 319, 320, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344

Estudios de Máster 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 257

Exclusión 165, 166, 167, 183, 185, 222

Experiencia en proyectos 145

F

Formação 1, 2, 5, 6, 9, 10, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 41, 42, 43, 55, 56, 57, 58, 59, 66, 70, 71, 72, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 221, 261, 262, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 323, 324

Formação continuada 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 55, 56, 57, 58, 59, 70, 71, 72, 107,

Formação de professoras 1

Formação inicial de professores 93, 105

Formación 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 108, 110, 111, 115, 116, 117, 130, 132, 141, 142, 144, 145, 146, 149, 152, 154, 156, 157, 159, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 229, 230, 233, 236, 237, 239, 246, 247, 250, 255, 280, 281, 283, 284, 288, 289, 290, 295, 297, 298, 299, 300, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 317, 319, 321, 322, 324, 325, 327, 328, 330, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345

Formación docente 108, 110, 111, 115, 116, 144, 145, 146, 149, 152, 198, 201, 202, 205, 228, 230, 239, 246, 280, 295, 298, 305, 307, 310, 317, 319, 336, 338, 343

Formación docente universitaria 108, 280, 319

Formación inicial 152, 198, 199, 204, 217, 218, 237, 239

Funcionários públicos 270, 272, 277

G

Gênero 3, 9, 55, 63, 67, 68, 70, 125, 274

Gestores municipais 22, 23, 24, 27, 28, 30

Globalização 270, 271

H

Historia regional 220, 221, 222, 234

I

Identidad 13, 113, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 234, 236, 243, 244, 251, 280, 281, 287, 288, 289, 290, 293, 294, 295, 300, 305, 324, 334, 337, 340, 342, 345

Identidad del profesor universitario 280, 281, 287

Identidad docente 198, 200, 204, 205, 207, 217, 218, 219, 228, 236, 288, 290, 293, 294, 295, 337, 340, 345

Inclusión 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 189, 191, 193, 195, 196, 222, 223, 312

Institucionalización 108, 111, 112, 113, 114, 115, 154, 295

Interacción 14, 144, 145, 146, 151, 171, 191, 209, 214, 237, 257, 293, 327

Investigación 15, 16, 19, 20, 108, 109, 113, 115, 116, 117, 130, 133, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 159, 160, 162, 171, 189, 191, 198, 200, 202, 205, 206, 208, 209, 210, 212, 215, 218, 219, 220, 225, 229, 234, 235, 236, 237, 239, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 258, 284, 285, 286, 290, 291, 292, 305, 306, 308, 309, 312, 313, 317, 318, 320, 322, 324, 325, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345

Investigación cualitativa 198, 209, 218, 235, 237, 247, 336

L

Länder 165, 166, 167, 168, 169, 171, 175, 176, 178, 183, 184, 185, 186, 187

Ley de Inclusión Escolar 189, 191, 193, 195

M

Mercado escolar 189, 196

Método Delphi 248, 249, 251, 252

MOBRAL 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Motivação 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 261

N

Normalistas 322, 323, 324, 325, 328, 330

Normas APA 130, 140

O

Organização curricular 118, 119, 120, 121, 274,

P

Pasantías 19, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152

Perfil 12, 16, 22, 28, 30, 32, 35, 78, 104, 105, 106, 159, 182, 200, 252, 253, 295, 298, 299, 300, 307, 322, 323, 324, 325, 326, 334

Perfil docente universitario 307

Plagio 130, 131, 132, 133, 134, 139, 140, 141, 142, 143

Pluriculturalidad 221, 225, 234

Políticas educacionais 93, 95, 99, 102, 119, 128

Postgrado 11, 16, 20

Prácticas de enseñanza 237, 238, 239, 240, 246, 316

Procesos de contextualización 237, 240, 241, 242

Profesionalidad 170, 336, 337

Profesorado universitario 239, 298, 299, 306, 307, 309, 310, 321

Professores de educação física 45, 46, 48, 49, 52, 53

Psicoeducação 259, 266

R

Recursos Naturales 153, 154

Referencias 43, 71, 109, 112, 113, 130, 141, 152, 187, 196, 218, 236, 247, 258, 305, 319, 335,

Residencia 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 217, 227, 239, 246, 256

Revolución 233, 305, 320, 322, 324, 325, 329, 335

S

Salud 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 193, 212, 322, 326, 327, 334

Sentido 6, 17, 34, 35, 37, 41, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 73, 81, 82, 83, 85, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 113, 114, 119, 126, 128, 171, 191, 192, 201, 206, 209, 210, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 236, 239, 240, 246, 261, 265, 271, 272, 274, 278, 283, 286, 288, 292, 298, 302, 309, 310, 316, 318, 319, 321, 333, 340

Subjetividad 206, 282, 336, 337, 340

T

Teoria da autodeterminação 46, 47, 49

Transiciones académicas 249, 256

Trayectoria de acceso 249

Tutoría 145, 152

U

UNDIME 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32

Universidad 11, 12, 13, 16, 21, 108, 111, 112, 116, 117, 129, 130, 133, 142, 144, 145, 146, 149, 151, 153, 156, 163, 164, 189, 194, 198, 200, 218, 222, 229, 237, 239, 248, 250, 258, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 296, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 335, 336

V

Vicisitudes 198, 199, 202

Vocación 116, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 211, 216, 217, 218, 281, 289, 290, 294, 329, 339, 341, 343



**EDITORA
ARTEMIS**