

Experiencias afectivas del Profesorado para la (re)construcción curricular en regiones interculturales

Affective experiences of Teachers in the (re)construction of curriculum in intercultural regions

Iván de Jesús Espinosa Torres
Secretaría de Educación de Chiapas, México
ivandejesuset@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-394>

Leticia Pons Bonals
Universidad Autónoma de Querétaro, México
pbonals@hotmail.com

Recibido: 20 de noviembre de 2023

Aceptado: 27 de noviembre de 2023

RESUMEN:

El propósito de este artículo es analizar experiencias afectivas que permiten al Profesorado de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) que trabaja en regiones interculturales de Chiapas (México) realizar (re)construcciones curriculares que generan aprendizajes significativos. Los resultados presentados provienen de una investigación cualitativa de corte narrativo que tomó como base la interpretación de narrativas relatadas por 12 docentes, a través de entrevistas individuales y colectivas, con fotografías, material audio-visual y textos escritos por ellos. En los resultados se descubren prácticas de diseño, desarrollo y evaluación curricular que cuestionan los criterios establecidos en los planes y programas de estudio oficiales. Se concluye destacando la importancia de la dimensión afectiva, forjada en el encuentro cotidiano que se realiza entre profesores y estudiantes, así como con sus familias y comunidades asentadas en regiones interculturales del estado de Chiapas para trazar currículos educativos regionales generadores de aprendizajes significativos.

PALABRAS CLAVES: afectividad, aprendizaje significativo, experiencia profesional, currículo, narrativa.

ABSTRACT:

The aim of this paper is to analyze the affective experiences that allow basic education teachers (preschool, primary, and secondary) who work in intercultural regions in Chiapas, Mexico, to carry out a (re)construction of syllabi to generate significant learning. The results presented arise from qualitative research built upon the interpretation of narratives reported by twelve teachers. The narratives were collected through individual and collective interviews, along with photographs, audio-visual material, and texts produced by these teachers. The results reveal a set of practices in the design, development, and evaluation of syllabi that question the criteria established in the official study plans and programs. The paper concludes by highlighting the importance of the affective dimension—developed through the daily encounters that takes place between teachers and students, as well as with their families and communities settled in intercultural regions of Chiapas, Mexico, to draw regional educational curriculum that generate significant learning.

KEYWORDS: affectivity, significant learning, professional experience, curriculum, narrative.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se abordan las experiencias afectivas que marcan las reconstrucciones curriculares que realiza el Profesorado de Educación Básica, en su búsqueda por generar aprendizajes significativos en las escuelas de Chiapas, las cuales se ubican en entornos marcados por la discriminación, violencia, carencias económicas, conflictos políticos y religiosos, entre otros. Los aprendizajes a los que nos referimos como significativos son aquellos producto de experiencias escolares en las que cada docente logra

articular los contenidos culturales de la vida cotidiana regional con el currículo escolar, por lo que provoca un aprendizaje susceptible de ser trasladado y aplicado en los ámbitos de la vida cotidiana, capaz de trascender las aulas, hacia el contexto familiar, comunitario y regional, provocando cambios en la vida de los habitantes de una región (Espinosa y Pons, 2016, pp. 51-52).

Las experiencias afectivas son entendidas aquí como una amalgama de afectos, emociones y sentimientos que inciden en las relaciones que establece el profesorado en regiones interculturales, así también juegan un papel relevante en la formación del estudiantado, que exige girar las perspectivas teóricas, metodológicas, epistemológicas, ontológicas y filosóficas hacia una comprensión curricular que se aleja de meros razonamientos técnicos, dando cabida a lo afectivo. Reconocemos que "lo afectivo es crucial para entender la naturaleza de la práctica humana y la subjetividad" (Watkins, 2019, p. 3) y, siguiendo a Le Breton (2012, p. 68), consideramos que "la afectividad es el impacto de un valor personal que se enfrenta a un contexto tal y como es experimentado por el individuo". De esta manera, las experiencias afectivas se construyen a partir de sucesos que impactan la vida de las personas y pueden reconfigurarse en diversos momentos ante nuevos contextos. Y, si bien algunos autores establecen una diferencia precisando que "las emociones señalan constructos culturales y procesos conscientes, mientras que los afectos marcan experiencias sensoriales precognitivas, la relación con el entorno y la capacidad general del cuerpo de actuar, involucrarse, resistir y conectar" (Zembylas, 2019, p. 3), en este artículo recuperamos una definición más abarcadora del afecto que incorpora además "las emociones y los sentimientos, e incluye impulsos, deseos y sentimientos que se construyen a lo largo de la historia de distintas maneras" (Cvetkovich, citado por Zembylas, 2019, p. 3).

Es necesario tener en cuenta que, a lo largo de los años de ejercicio profesional, el profesorado que labora en escuelas de nivel básico ubicadas en Chiapas (preescolares, primarias y secundarias) ha transitado por diversas regiones, ya que su adscripción laboral inicia en una escuela alejada del centro urbano del que es originario o en el que tiene establecida su residencia; con el paso de los años, en su búsqueda por acercarse a su lugar de origen, participa en un proceso de movilidad laboral conocido como "cadena de cambios", el cual se establece anualmente por parte de las autoridades educativas estatales tomando como base diversos criterios. En la *Convocatoria del proceso para la autorización de los cambios de centro de trabajo en educación básica ciclo escolar 2023-2024*, la Secretaría de Educación de Chiapas (2023) estableció los siguientes criterios: "I. Antigüedad en la función; II. Antigüedad en el centro de trabajo actual [al menos dos años]; III. Grado académico, y IV. Promedio obtenido en el último grado académico" (p. 2).

En su tránsito por diversas regiones, el profesorado ha conocido diversos entornos culturales en los que ha puesto en marcha un pensamiento práctico que le permite interpretar las situaciones que enfrenta y dar sentido al currículo en la práctica. Este tipo de pensamiento es “el conocimiento en la acción más el conocimiento reflexivo sobre la acción [...] está constituido por todos los recursos (conscientes e inconscientes) que utilizamos [para] comprender, diseñar e intervenir en una situación concreta de la vida personal o profesional” (Espinosa y Pons, 2023, p. 182).

De entre los recursos de los cuales echa mano el pensamiento práctico nos interesa resaltar en este artículo aquellos que se refieren a la dimensión afectiva y que aquí denominamos *experiencias afectivas*. Las experiencias afectivas recuperan los encuentros corporales, los diálogos, los consumos, los gestos y las expresiones que han marcado la biografía y la formación profesional del profesorado, todo aquello que les han dejado huella para interpretar y actuar ante situaciones complejas, así como para entablar relaciones con personas diversas que cohabitan regiones interculturales que enmarcan procesos conflictivos y relaciones asimétricas de vieja data.

En una investigación previa, Espinosa y Pons (2016) propusieron la dimensión intercultural-afectiva para dar cuenta de las experiencias escolares significativas que el profesorado construye en una región de Chiapas y afirman que esta dimensión

se construye a partir de saberes y disposiciones de los sujetos que ocurren en el espacio vivido; simboliza el conjunto de emociones y sentimientos que se involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje [...] incluye] impulsos, que son elementos centrales y esenciales en toda situación cotidiana, que dialogan y se confrontan con la parte racional de los sujetos [...] adquieren un matiz particular en cada grupo socio-cultural y se expresan en los procesos de socialización, las maneras de sentir/se y expresar/se frente a los otros, en circunstancias acordes con un contexto determinado (Le Breton, 1999; Illouz, 2012, en Espinosa y Pons, 2016, pp. 61-62).

Los diferentes contextos que enmarcan la educación en Chiapas demandan la (re)construcción curricular desde una perspectiva inductiva, en la que la realidad reconocida oriente las acciones educativas. Korthagen (2010) llama a este enfoque *realista* y uno de los aspectos centrales en sus planteamientos es la diferencia entre una práctica centrada en la *episteme* y una enfocada en la *phronesis*. La primera sigue una racionalidad técnica en donde la teoría y los conceptos abarcadores juegan un papel sustancial para ser aplicados como exclusivos en los diferentes contextos; en cuanto a la segunda, el autor señala que: “está dirigida a la acción concreta, en una situación específica; centra su atención en aspectos específicos de la situación (ciertos “indicios”); se basa en las experiencias propias de cada uno; es perceptual: forma nuestra percepción acerca de situaciones específicas” (pp. 86-87).

En las decisiones que el profesorado toma sobre el currículo intervienen las experiencias afectivas, ya que estas detonan las posiciones que asume ante los actores educativos regionales y le permiten interpretar las condiciones culturales, históricas, sociales, políticas y económicas en las que se sitúan las escuelas, lo que es propio de cada región intercultural, incluyendo sus luchas y conflictos.

Los afectos se enmarcan en una compleja expresión y comunicación, lingüística y corporal, susceptible de ser reconocida por las personas que comparten una cultura. Cuando el profesorado se inserta en un entorno cultural que le es ajeno puede mostrar rechazo o rareza, llevando a asumir actitudes de distanciamiento y/o reprobación. Entonces sus experiencias afectivas se presentan

como una madeja de afectos, emociones y sentimientos, en un vaivén de sensaciones que le llevan a expresar compasión hacia sus estudiantes y habitantes de la comunidad o repulsión hacia algunas de sus prácticas. Y esto necesariamente le lleva a hacer las (re)construcciones curriculares que considera pertinentes de acuerdo con las consideraciones que hace de sus estudiantes y las condiciones propias del entorno escolar en que se encuentra.

Los entornos de las escuelas ubicadas en Chiapas -en los que se presentan diversos conflictos de índole inter-étnica, políticos, religiosos y, más recientemente se detecta, en diversos grados, la presencia de grupos delictivos- activan en el profesorado ciertos afectos, sentimientos y emociones que se mezclan con las experiencias vividas previamente, para definir cómo interactuará en ese momento y lugar. Desde esta mirada cada región intercultural de Chiapas presenta al profesorado diferentes claves que debe interpretar para actuar y, de manera particular, para implementar el currículo.

Las experiencias afectivas del profesorado emergen en el aula, cuando asume posturas valorativas sobre cada actor educativo presente en el contexto regional, o sobre los contenidos que enseña, preguntándose ¿qué es lo valioso para cada uno y para qué?, ¿para el profesorado, para los estudiantes, para los padres de familia y para los demás actores comunitarios?, ¿cómo se ha configurado la dimensión axiológica de cada actor educativo? La reflexión que el profesorado hace sobre las acciones que lleva a cabo tiene múltiples cargas afectivas y se ve influenciada por el contexto en el que actúa.

Le Breton (2012) argumenta que

las diferencias de las culturas afectivas se caracterizan por la existencia de emociones o sentimientos que no son fácilmente traducibles a otros idiomas sin que conlleven graves errores de interpretación [...] Cada estado afectivo es parte de un conjunto de significados y de valores de los que depende, y de los que no puede desprenderse sin perder su sentido (p. 72).

Esto implica que la valoración del y los ajustes que el profesorado realiza al currículo está mediada por sus experiencias afectivas, las cuales entran en contacto con una cultura afectiva para redefinir, en la práctica, el significado que le da a la escuela, a las acciones educativas, al juego entre pares, a los castigos y premios que allí suceden y a las interacciones entre quienes participan. Esto significa que los sentimientos se comparten en los grupos sociales y asumen significados que varían, de acuerdo con representaciones que prevalecen en cada cultura; siguiendo los planteamientos de Le Breton (1999) “la cultura afectiva brinda esquemas de experiencia y acción sobre los cuales el individuo borda su conducta según su historia personal, su estilo y, sobre todo, su evaluación de la situación” (p. 11).

METODOLOGÍA

Lo que se expone aquí es resultado de una investigación cualitativa realizada siguiendo una metodología biográfico-narrativa (Moriña, 2016), durante los años 2021 y 2022, tomando como base la información proporcionada por 12 docentes que cursaron el doctorado en Desarrollo Educativo que impartió el Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas. Dado el enfoque reflexivo de este programa educativo, el docente-investigador que estuvo al frente de los seminarios de investigación, quien es uno de los autores de este artículo, emprendió diversas técnicas que le permitieron construir las historias de vida del estudiantado, incluidos los participantes de esta investigación.

El criterio de selección de los 12 casos que se analizaron para la redacción de este artículo fue que en sus narrativas se destacaran a las experiencias afectivas como generadoras de procesos de (re)construcción curricular que llevan a cabo para generar aprendizajes significativos en las regiones interculturales de Chiapas en las que han trabajado. Estos participantes comparten las siguientes características: han construido su trayectoria profesional al trabajar en escuelas de nivel básico ubicadas en distintas regiones de Chiapas; manifiestan tener un origen urbano que contrasta con los contextos rurales e indígenas a los que llega a trabajar, los cuales se caracterizan por la diversidad cultural, marginación, precariedad socioeconómica y presencia de conflictos de diversa índole; se reconocen como mestizos, no hablantes de las lenguas originarias de las localidades a las que llegan a ejercer la docencia y en las que permanecen por algunos años, en tanto transitan hacia otras regiones que los acerquen a su lugar de residencia familiar; consideran proceder de la clase trabajadora, identificándose también como parte de este grupo socioeconómico.

Más allá de estas generalidades que se comparten, sus historias personales y profesionales son diversas mostrando algunos puntos de encuentro y de alejamiento según sea el caso. Imparten clases en diversos niveles y grados de educación básica (compuesta por tres años de preescolar, seis años de primaria y tres años de secundaria); en cuanto a su condición sexo-genérica se asumen de diversas maneras, algunas reproducen roles tradicionales de ser hombre y mujer, mientras que otras resaltan su pertenencia a grupos feministas o colectivos pertenecientes a la comunidad LGBTTTIQ; en cuanto a su religión, algunos se adscriben a grupos religiosos católicos y, en otros casos, se reconocen como evangélicos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Características del profesorado participante

NARRADOR	NIVEL EDUCATIVO (*)	ANTIGÜEDAD EN EL SISTEMA (AÑOS)	REGIONES DE TRABAJO	CONDICIÓN SEXO GENÉRICA
T01	Preescolar	12	Comiteca-Tojolabal, De Los Bosques, Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Mujer
T02	Telesecundaria	16	Selva Lacandona, Tulijá Tzeltal Ch'ol, Meseta Comiteca-Tojolabal, Altos Tsotsil Tzeltal	Hombre
T03	Primaria	15	Selva Lacandona, Tulijá Tzeltal Ch'ol,	Hombre

			Comiteca-Tojolabal, Altos Tsotsil Tzeltal	
T04	Primaria	13	Selva Lacandona, Tulijá Tzeltal Ch'ol, Altos Tsotsil Tzeltal	Hombre
T05	Primaria	18	Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Gay
T06	Preescolar	16	Meseta Comiteca-Tojolabal, Altos Tsotsil Tzeltal	Lesbiana
T07	Telesecundaria	15	Selva Lacandona, Tulijá Tzeltal Ch'ol, Comiteca-Tojolabal, De Los Bosques, Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Hombre
T08	Preescolar	14	Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Mujer
T09	Secundaria	18	Tulijá Tzeltal Ch'ol, Comiteca-Tojolabal, Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Hombre
T10	Primaria	16	Selva Lacandona, Tulijá Tzeltal Ch'ol, Comiteca-Tojolabal, Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Mujer
T11	Preescolar	14	De Los Bosques, Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Mujer
T12	Telesecundaria	17	Selva Lacandona, Tulijá Tzeltal Ch'ol, Sierra Mariscal, Altos Tsotsil Tzeltal	Mujer

(*) Los niveles que integran la educación básica en México son los siguientes:

Preescolar: nivel previo a la educación primaria, abarca tres grados escolares anuales, que cursan infantes de 3 a 5 años. Sus modalidades de servicio son: preescolar general, preescolar indígena y cursos comunitarios.

Primaria: nivel posterior a la educación preescolar, comprende seis grados escolares anuales, que cursan niñas y niños de 6 a 12 años. La primaria se ofrece en tres servicios: primaria general, primaria indígena y comunitaria. En cualquiera de estas modalidades la educación primaria es previa e indispensable para cursar la educación secundaria.

Secundaria: nivel consecutivo a la educación primaria, consta de tres grados escolares anuales que estudian adolescentes de 12 a 15 años. Las modalidades de servicio que ofrece este nivel educativo son: secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria. El nivel de estudios sucesivo a cursar es el medio superior (bachillerato o preparatoria).

Telesecundaria: forma parte del nivel educativo de secundaria y atiende principalmente zonas marginadas. Se caracteriza porque un profesor imparte todas las asignaturas con apoyo de programas televisivos satelitales y el uso de diversos medios tecnológicos. Consta de tres grados escolares anuales, que cursan adolescentes de 12 a 15 años, pero para el caso de este servicio se aceptan estudiantes de hasta 17 años.

Fuente: Elaboración propia.

Las técnicas utilizadas para recabar las narrativas de los 12 docentes fueron las siguientes:

Entrevistas individuales a profundidad, realizadas a los participantes con el propósito de conocer sus experiencias, aquellas que marcan su actuar docente. Se desarrollaron contemplando sus etapas de vida (infancia, adolescencia, adultez) y su trayectoria profesional como docentes. En cada una

de ellas, que se realizó en al menos dos sesiones, se provocó la reflexión y problematización sobre los sucesos que detonaron emociones y sentimientos, que fueron desde la ira, la sorpresa, el miedo, la euforia, la alegría, el llanto, entre otros, que marcaron su vida antes de ser docente y durante su ejercicio profesional. Las entrevistas se realizaron en las escuelas donde laboraban los participantes y algunas de ellas en sus casas, otras se realizaron de manera virtual a través de *Google Meet*.

Entrevistas colectivas. Llevadas a cabo en las sesiones del doctorado procurando integrar equipos en los que se insertaron quienes participaron en esta investigación. A través de esta técnica se recabaron narrativas producto de la escucha, el encuentro con el otro, la problematización y devolución de reflexiones realizadas en colectivo. El diálogo generado a través de esta técnica se desencadenó con preguntas guía que permitieran a los participantes colocar sus ideas, pensamientos y puntos de vista, realizando una argumentación crítica que en ocasiones generó confrontaciones respecto a los argumentos de los demás. La exposición en grupo permitió diseñar estrategias de aprendizaje que llevaron a cabo en sus escuelas, a partir de los aspectos que cada uno destacó y que, para el caso de los 12 docentes considerados en este artículo, tomaron como base experiencias afectivas.

Producciones (auto)escritas. Durante las diversas sesiones del doctorado se produjeron diversos textos narrativos-autobiográficos en los que los participantes recuperaron experiencias significativas en su trayectoria de vida, las cuales paulatinamente fueron sistematizadas y problematizadas y, en paralelo, permitieron la identificación de lugares, acontecimientos, actores involucrados, afectos en juego, problemáticas existenciales, valores presentes, entre los aspectos principales. Estos textos fueron manuscritos y también realizados en computadora. Además, se recuperaron bitácoras y diarios de clases, así como cuadernos de trabajo del profesorado a manera de notas en los que se encontraron experiencias educativas que han desarrollado a partir de su planeación didáctica y pedagógica, así como la manera en que se han sentido tanto ellos como sus estudiantes con las actividades realizadas. En estos escritos se ubicaron aspectos curriculares como diagnósticos, diseños didáctico-pedagógicos, implementaciones y reflexiones personales sobre la valoración de los resultados de las acciones educativas realizadas.

Análisis fotográfico y audiovisual. Se realizó el análisis de fotografías a partir de imágenes personales capturadas a lo largo de la vida del profesorado, las cuales fueron ordenadas de manera cronológica; y de fotos de su actividad profesional dispuestos de igual manera. Los profesores buscaron estas imágenes en su propio álbum familiar, pero también en los de colegas, familiares y amigos. Estas se analizaron tomando como referentes algunos aspectos propuestos por la fotobiografía (Moriña, 2016) para identificar los sucesos más significativos en su historia de vida, mismos que fueron reflexionados para que cada uno lograra la sistematización de las experiencias capturadas en las imágenes. Se destaca que en cada sucesión de fotos el profesorado reconoció experiencias y por lo tanto afectos en juego que dieron cuerpo al fenómeno nombrado.

Una vez seleccionados los 12 casos, se sistematizó la información obtenida de las distintas técnicas para ser categorizada e interpretada, contando con la autorización de los participantes. Para la redacción de este artículo se acordó guardar el anonimato, por lo que los testimonios extraídos del análisis narrativo que se recuperan en el siguiente apartado, se identifican con una clave compuesta de la letra T, seguida del número correspondiente (del 01 a 12), así como la señalización de la técnica que permitió recolectar el testimonio retomado en la redacción (entrevista individual a

profundidad, entrevista colectiva, producciones (auto)escritas o análisis fotográfico y audiovisual). Para la exposición de la información se decidió intercalar los testimonios correspondientes buscando integrar una historia en la que intervienen diversas voces.

EXPERIENCIAS AFECTIVAS DEL PROFESORADO Y SU INCIDENCIA EN EL CURRÍCULO

Cuando el profesorado toma decisiones acerca de ¿qué es lo valioso del currículo en la región intercultural en la que se encuentra?, ¿qué es lo que es importante aprender y para qué servirá lo que se pretende enseñar a quien aprende?, recurre a las experiencias afectivas que definieron su profesión y su actuar profesional como docentes.

El análisis de los 12 casos tomados en cuenta para la redacción de este artículo permitió identificar tres tipos en los que se clasificaron las experiencias compartidas (ver Tabla 2).

Tabla 2. Tipología de las experiencias afectivas

TIPO	DEFINICIÓN	EXPERIENCIAS AFECTIVAS SOBRE...
Sobre la profesión	Aspectos asociados a la selección de la carrera profesional.	Confusión sobre contenidos a enseñar, incomprensión del contexto y significados culturales, inoperancia del currículo oficial.
Empáticas	Construidas y reconfiguradas previamente a la práctica profesional.	Comprensión e identificación de situaciones vividas por el profesorado como carencias económicas, dificultad para realizar estudios, violencia familiar y de género.
Resilientes	Construidas y reconfiguradas durante el ejercicio profesional en las regiones interculturales de Chiapas.	Discriminación hacia indígenas, dificultades de aprendizaje por condición indígena, creencias religiosas distintas a las propias.

Fuente: Elaboración propia.

El primero de ellos alude a la propia profesión y toma en cuenta el siguiente cuestionamiento, ¿cuál es el sentido que asume esta profesión en la historia de vida del profesorado?

El segundo tipo lo constituyen experiencias afectivas empáticas. Aquí se incorporaron aquellas que son producto de afectos y sentimientos que el profesorado ha interiorizado previamente a su práctica profesional. Se trata de experiencias que se construyeron desde la infancia, que se fueron reconfigurando a lo largo de los años pero que al momento de que el profesorado inicia su labor como docente le permiten identificarse con los actores escolares y las situaciones que estos viven.

El tercer tipo lo constituyen experiencias afectivas resilientes, las cuales fueron reconfiguradas como resultado del choque afectivo, el cual se manifiesta como parte del choque cultural vivido por el profesorado al ejercer su profesión en un entorno cultural que le es ajeno, por lo que la reconfiguración de sus experiencias es producto de esta situación. En la definición de choque cultural se identifican dos dimensiones, la cognitiva y la afectiva. A esta última, es a la que nos referimos como choque afectivo, ya que es común que el profesorado que enfrenta prácticas

culturales que no logra comprender “experimente emociones como la inseguridad, la ansiedad, la desconfianza, la incomodidad, etc.” (Níkleva, 2011, p.5).

En ambos casos (experiencias afectivas empáticas y resilientes) es evidente el impacto que tienen en la (re)construcción curricular y es necesario hacer notar que algunas experiencias afectivas empáticas al momento de ejercer la docencia, son resultado de procesos resilientes previos que marcaron las historias de vida del profesorado y que son producto de reconfiguraciones precedentes que, sin duda, se enriquecen en la práctica profesional.

Experiencias afectivas sobre la profesión

En los casos analizados se observa que los docentes participantes en la investigación no querían dedicarse a la docencia, como profesión. Fueron sucesos fortuitos los que los llevaron a seleccionar su ingreso a alguna de las Escuelas Normales que existen en México, las cuales son “instituciones que históricamente han sido las encargadas de la formación inicial de los docentes de educación básica” (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p, 63). Entre los sucesos mencionados por el profesorado destacan los siguientes: por recomendación, por imposición de sus padres al considerar que esta es una profesión que garantizaría su futuro económico y bienestar social o bien, porque los estudios se consideran de bajo costo y, por tanto, accesibles de acuerdo con los ingresos familiares. También es frecuente que tenían como prioridad otra carrera profesional, pero no pudieron ingresar a la Universidad que la ofrecía y como segunda opción ingresaron a la Escuela Normal o a carreras afines (como Pedagogía o Educación) que ofrecía alguna institución de educación superior. Es necesario comentar que, hasta 2013, quienes egresaban de alguna Escuela Normal tenían asegurada una plaza laboral, lo que dio paso a la consideración de que quienes estudiaban allí tendrían asegurado el empleo. Esta situación cambió con la instauración de procesos de evaluación y concursos nacionales abiertos implementados desde la Secretaría de Educación Pública para ocupar alguna plaza en escuelas públicas (Gutiérrez y Cuevas, 2019).

Los 12 docentes que participaron en la investigación concuerdan que al iniciar su ejercicio laboral enfrentaron un contexto que en principio les pareció extraño y generó angustia. El siguiente testimonio da cuenta de esta situación:

Los primeros años como profesor [de telesecundaria] estaba muy confundido, todavía me pasa en ocasiones cuando me toca trabajar en un lugar lejano al mío, en distancia y en forma de ser de los estudiantes, ¡tan raro! No les entiendo cuando hablan, me es difícil comprender sus usos y costumbres, sus rituales que hacen, ¿qué sentido tienen? Me he sentido en ocasiones frustrado, no sé qué enseñarles ya que lo que nos enseñó la [Escuela] Normal es insuficiente (T02, entrevista individual).

Es necesario hacer notar que los procesos de formación inicial del profesorado que se llevan a cabo en las Escuelas Normales u otras instituciones educativas que ofrecen programas afines a la educación y la docencia, así como los cursos de actualización que reciben en centros de formación docente, le han aportado valiosos conocimientos sobre didáctica y pedagogía; pero son insuficientes e irrelevantes ante las realidades que imperan en las regiones interculturales de Chiapas.

Sánchez, Monge, Salas y Scappini (2021) plantean que la formación inicial del profesorado no culmina con el egreso y titulación, sino que se extiende a los primeros años de su ejercicio profesional (entre tres y cinco), durante los cuales se llevan a cabo importantes aprendizajes acerca de cómo enseñar. Durante este período de inicio del ejercicio profesional, el profesorado se da cuenta de que lo aprendido se distancia de los requerimientos reales y genera aprendizajes acordes a estas realidades.

El pensamiento práctico del profesorado que se pone en marcha para poder generar estos nuevos aprendizajes para que sean significativos en el contexto en el que llevan a cabo su ejercicio profesional, les permite darse cuenta que los saberes locales, construidos y valorados en la región, a menudo son desdeñados en el currículo y no forman parte de los planes de estudio, ni los libros de texto. El siguiente testimonio da cuenta de esta situación.

Cuando inicié como profesora, yo siempre quería imponer mis ideas, venía yo a quitarle la ignorancia a mis alumnos, sus padres y la comunidad. Siempre consideré que lo que ellos saben no sirve para mucho, que deben aprender cosas mejores, de nosotros de la ciudad. Sentía impotencia cuando no me hacían caso y me daba mucha alegría y orgullo cuando hacían lo que yo quería, ya que pensaba ¡aquí mando yo y estos ignorantes no pueden estar sobre mí!; así aprendí porque eso me enseñaron en mi casa. ¿Qué pasó después de muchos años que cometí errores?, fui reflexionando en cursos y en mi casa que mis alumnos se sentían tímidos, cohibidos, con miedo hacia mí y la escuela, sin hablar, sin participar, solo hacían lo que yo les decía... hoy en día me arrepiento de eso...(T01, producción (auto)escrita).

Los nuevos aprendizajes que genera el profesorado contrastan con las experiencias afectivas construidas a lo largo de su vida, desde “mi casa” como expresa la profesora, pero se modifican y reconfiguran a través del tiempo hasta llegar a comprender y aceptar otras formas de ser. Estas reconfiguraciones de las experiencias afectivas se suceden constantemente conforme el profesorado se inserta en otra región, convirtiendo el proceso de aprendizaje sobre la enseñanza en algo continuo y permanente.

El currículo formal no ha facilitado este proceso al imponer contenidos alejados de las realidades regionales y al colocar un exceso de carga administrativa al trabajo que realiza cada docente. Aunque para el caso mexicano en general será necesario indagar sobre los cambios que la actual reforma educativa podrá provocar en la práctica. A nivel de planteamiento, esta reforma reconoce el gran vacío que existe en la formación docente y propone un cambio de enfoque que se impulsa en la Estrategia Nacional de Formación Continua 2023 (Secretaría de Educación Pública, 2023), cuyo objetivo es:

promover relaciones pedagógicas que impulsen la reflexión y acción colegiada sobre sus prácticas educativas, la colaboración al interior de las aulas, en la escuela y con la comunidad, la autonomía profesional, el liderazgo en la gestión escolar, la generación de ambientes escolares y áulicos propicios para el aprendizaje y la corresponsabilidad del colectivo docente, las familias y otras figuras educativas y sociales del entorno en el proceso de enseñanza (p. 9).

El enfoque propuesto es humanista, crítico y situado. En el documento que plantea esta estrategia se asume el enfoque Intercultural Crítico, el cual reconoce la necesidad de impulsar currículos regionales ya que se propone

modificar las desigualdades socio-territoriales entre culturas distintas, impulsando, a su vez, la diversidad de sistemas de conocimiento, metodologías, formas de aprendizaje, de organización comunitaria, y demás prácticas de los pueblos, comunidades y barrios, en los procesos educativos, generando, con ello, formas pertinentes, críticas situadas y decolonizadoras de abordar y atender la diversidad en diferentes dimensiones de las relaciones sociales, las cuales particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo tajantemente a los diferentes sectores que la integran (SEP, 2023, p. 82).

Y en el Boletín de agosto de 2023 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) se especifica el enfoque de formación situada el cual comprende los siguientes rubros:

a) la recuperación de saberes, conocimientos y experiencias docentes; b) la consideración del contexto donde se desarrolla la práctica docente, que no es estable ni predeterminado, y se genera y construye en el marco de la participación de los docentes; c) el trabajo colaborativo y la construcción de comunidad; y d) el desarrollo de procesos de reflexión sobre la práctica (p. 14).

Si bien lo expuesto a nivel oficial se acerca a la perspectiva que se expone en este artículo al procurar dotar al profesorado de una formación que le permita actuar en contexto evitando, en la medida de lo posible, la angustia que le provoca la distancia que existe entre lo que aprende y la realidad que enfrenta, será necesario profundizar el estudio de los efectos reales que podrán generarse.

Experiencias afectivas empáticas

Las experiencias afectivas de tipo empático toman como base la identificación del profesorado con los actores educativos que habitan la región en la que se ubica la escuela y son producto de reconfiguraciones previas realizadas por el profesorado antes de iniciar su ejercicio profesional. Este es el caso del siguiente testimonio, en el que el profesor trata de aliviar los sentimientos de tristeza, angustia y los miedos que considera enfrentan sus estudiantes, comparando las situaciones que viven con las propias.

Yo me identifico mucho con mis estudiantes ya que yo crecí en una comunidad igual de pobre que aquí, solo que yo era rural y aquí es rural pero además indígena. Tienen muchas necesidades. Me sentía triste, impotente, con angustias, miedos porque sabía que no iba a estudiar nada, mis padres eran muy pobres y no me iban a pagar la escuela, por eso trabajé y estudié y aprendí varios oficios como: electricidad, carpintería, plomero, albañil... Llegué a ser peón y después albañil. Todo eso lo sé y se lo enseño a mis estudiantes, tenemos en la escuela talleres de electricidad, de carpintería (aquí hay mucha madera), taller de albañilería, todo esto les sirve mucho en su vida diaria, en su comunidad indígena, me agradecen lo que aprenden y se ponen muy contentos (T03, análisis fotográfico y audiovisual).

Otras experiencias afectivas empáticas que destacaron en la investigación tienen que ver con situaciones previas de violencia género que sufrieron algunas profesoras durante su infancia, lo que las lleva a impulsar actividades curriculares en las que este tipo de violencia no esté presente. Los siguientes testimonios son una muestra de esto.

Desde los seis años fui violada por un tío cercano, abusó de mi sexualmente por cinco años más, hasta que, al fin, un día él se accidentó y murió, si no fuera por eso creo que hubieran sido muchos años más de sufrimiento. Ahora lo puedo decir, porque he ido a muchos grupos, lo he trabajado mucho, he estado con el psicólogo, con el psiquiatra, he batallado mucho para superar esto... creo que lo voy logrando. Yo siempre he sido una persona con miedos, con angustias, con desconfianza, con muchos temores, soy muy insegura, bueno he sido, pero ahí voy... Por lo que me pasó siempre promuevo la igualdad del hombre con la mujer con mis alumnos, hacemos campañas contra la violencia y el maltrato, contra el abuso sexual, vemos películas, hacemos juegos, pláticas y conversatorios en la telesecundaria, vemos películas... siempre promuevo e incluyo esto como un eje transversal en mis clases, trato de que ellas [sus estudiantes mujeres] no pasen lo que yo pasé y estén informadas. Actualmente soy militantes de colectivos feministas, siempre marché en San Cristóbal en el 8M [8 de marzo] (T06, entrevista individual a profundidad).

Así como reconfiguraciones que son producto de situaciones de violencia familiar que generaron cierto afectos y sentimientos en el profesorado que hoy trata de evitarlos recurriendo a ejercicios de reflexión con sus estudiantes, como se expresa a continuación.

Mis padres me violentaban mucho, más mi papá, él era alcohólico y frecuentemente me pegaba por casi todo. Yo así me fui creciendo con insultos, con golpes, con mentadas de madre [en México esta expresión se utiliza para ofender a una persona]. Me gustaba ser controlador por lo mismo que así me fueron haciendo, era yo también muy agresivo, posesivo y golpeador de mujeres, me sentía orgulloso de eso, me sentía hombre y poderoso; de tanto mi esposa y mis hijos me dejaron y se fueron, quedé solo, eso me hizo sentirme como el más miserable, el más ruín, me sentía triste y cobarde. Pero fue muy tarde, el mal ya estaba hecho con ellos (...) hoy reflexiono y siempre le doy consejos a mis estudiantes que no sean así, hacemos de la igualdad del hombre con la mujer, leemos libros donde reflexionamos del poder, del maltrato, del control, vemos películas, promuevo que no deben ser violentos, hacemos el termómetro de la violencia en la pareja de novios, en la casa, en la comunidad. Hacemos seguido obras de teatro contra la violencia. Todo esto así va formándose el currículo (T09, entrevista colectiva).

Experiencias afectivas resilientes

Las experiencias afectivas resilientes son aquellas que el profesorado reconfigura como resultado de los choques afectivos que enfrenta en su ejercicio profesional. Estos choques tienen que ver con estereotipos y prejuicios prevalecientes a causa de las diferencias étnicas y las relaciones de desigualdad que se impusieron en Abya Yala como producto de la colonialidad. Se optó por utilizar este término para referirnos al continente americano, teniendo en cuenta que en las regiones interculturales de Chiapas, en las que se desenvuelve el profesorado que participó en esta investigación, habitan pueblos originarios para los que “la denominación Abya Yala es símbolo de identidad y de respeto por la tierra que se habita” (Del Popolo, 2017, p. 21); esta denominación ha sido adoptada como parte de las demandas del movimiento indígena durante las últimas décadas del siglo XX; para efectos de este trabajo, interesa de manera particular el cuestionamiento que este movimiento hace a la homogeneidad cultural y su lucha por “otra educación, porque aquélla

impuesta desde fuera desconocía los valores de las culturas indígenas. Una nueva educación [que] debía fundarse en una pedagogía que se armonizara con la realidad propia” (Chihuailaf, 2018, s/p). El siguiente testimonio da cuenta de las consideraciones realizadas por un profesor sobre sus estudiantes indígenas y la necesidad de emprender una educación que tome en cuenta la diversidad cultural.

En mi casa, desde que era niño, siempre mi papá y mi mamá me decía que los “indios”[manera despectiva para referirse a los grupos étnicos], no saben nada, que son mugrosos y que huelen feo, que no hay manera de hacerlos entender y que nunca van a aprender, son salvajes... esto me ha provocado rechazo, asco, indiferencia, incomodidad, enojo, cuando me he relacionado con ellos, lo he trabajado y he mejorado, ¡ay voy poco a poco!... después entendí que era por esto que cuando mis alumnos indígenas se acercaban a mí, yo me alejaba, los evadía, ahora he trabajado mucho esto... (T11, producción (auto)escrita).

Las consideraciones acerca de supuestas dificultades para aprender, asociadas a la condición indígena de los estudiantes, encubre la hegemonía del pensamiento eurocéntrico y su penetración en el currículo escolar. Estas reconfiguraciones de las experiencias afectivas que afectan el currículo se entremezclan con las creencias del profesorado, las cuales se ven también afectadas en el encuentro y reconocimiento de la otredad. El siguiente testimonio de una profesora muestra la reconfiguración de una experiencia afectiva en este sentido.

Antes, siempre que había un evento como el 2 de noviembre aquí en México [celebración del día de muertos en el país], en Chiapas, no me gustaba. Yo siempre evitaba enseñarles a mis niños las tradiciones de aquí del lugar y de México como éstas, no quería, no me gustaban, las aborrecía, me daba miedo, temor, hasta asco, me sentía mal. Y era por mi religión cristiana evangélica, allí nos inculcan que todo eso es malo porque va contra Dios y se venera a la muerte... Después, poco a poco fui cambiando, reflexionando, y dejé de ser radical en mi religión. Entendí que el rescate y análisis de la riqueza cultural que tenemos en Chiapas es enorme y debes reflexionarla críticamente. No fue fácil, me ha costado mucho (T10, análisis fotográfico y audiovisual).

CONCLUSIONES

En las narrativas del profesorado que participó en esta investigación se develan sucesos significativos que los han formado; estos sucesos dan cuenta de sus afectos, sentimientos y emociones, los cuales son la base para interpretar su mundo educativo y constituyen sus experiencias afectivas.

Las experiencias afectivas del profesorado que impactan a nivel curricular están íntimamente relacionadas con sus historias de vida, y sus trayectorias profesionales permiten reconfigurarlas de acuerdo con las relaciones e interacciones que, en cada caso, establecen con actores educativos culturalmente diversos en su tránsito por diversas regiones interculturales de Chiapas, en las que enfrentan situaciones particulares haciendo uso de su pensamiento práctico para orientar el currículo hacia acciones curriculares que respondan a situaciones concretas. El pensamiento práctico del profesorado (Espinosa y Pons, 2023) y el enfoque realista en la ejecución de currículo (Korthagen, 2010) encuentran en las experiencias afectivas la posibilidad de su realización.

Es de especial interés que el profesorado sea consciente de cómo sus propias experiencias afectivas pueden influir en su enseñanza y en la construcción y desarrollo del currículo, de ahí que la autoevaluación y la reflexión de sus experiencias que fue desencadenada como estrategia metodológica en la investigación, prueba ser una estrategia valiosa para que el profesorado asuma un papel activo en el diseño de planes y programas de estudio que sean sensibles a las condiciones y necesidades regionales.

La reforma educativa que se impulsa actualmente en este país parece orientarse en este sentido, reconociendo la heterogeneidad cultural del país y el carácter intercultural de sus regiones busca, a través de lo que se denomina *La Nueva Escuela Mexicana* y su concreción operativa en las escuelas de educación básica con el Plan y Programa de Estudio 2022, transformar el enfoque educativo promoviendo una visión centrada en el estudiante y la comunidad, así como en los valores culturales del país.

En lo que respecta a la dimensión curricular de esta reforma destacan desde el Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 (SEP, 2022), los aspectos de: *integración curricular*, mediante el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad, el trabajo con proyectos organizados por los campos formativos de: Lenguajes; Ética, naturaleza y sociedad; Saberes y pensamiento científico; y De lo humano a lo comunitario, y los ejes articuladores de: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura, así como, artes y experiencias estéticas.

La *autonomía profesional del magisterio*, para la contextualización curricular conforme a la realidad socio-cultural de cada localidad; la *comunidad*, considerada como eje medular de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la relación escuela-comunidad; y el *derecho humano a la educación* como eje prioritario del Sistema Educativo Nacional.

Sin embargo, será necesario indagar a futuro en sus resultados y los cambios que provocará, de ser el caso, en este propósito ya que se enfrenta a retos y tensiones educativos históricos, así como un país diverso que demanda no solamente lineamientos escritos en los diferentes documentos derivados de esta reforma, sino hechos en concreto ante estas grandes pretensiones, mediante la formación de recursos humanos y la destinación de recursos suficientes de infraestructura, materiales y económicos a los centros educativos a lo largo y ancho de México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chihuailaf, A. (2018). Los indígenas en el escenario político a finales del siglo XX. *Amérique Latine. Histoire & Mémoire* (36). DOI: <https://doi.org/10.4000/alhim.7255>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Educación en Movimiento*. Año 2, (20). Recuperado de <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/boletin/el-nuevo-curriculo-y-el-derecho-a-la-educacion>
- Del Popolo, F. (ed.) (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala). Desafíos para la igualdad en la diversidad*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

- Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e6ed287d-fb24-4e10-891a-ba4b116112fa/content>
- Espinosa Torres, I. de J., y Pons Bonals, L. (2016). Experiencias escolares significativas. Dimensión intercultural-afectiva y pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, Nº. Extra 2, pp. 47-70. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie722100>
- Espinosa Torres, I. de J., y Pons Bonals, L. (2023). Soluciones prácticas que reconstruye el profesorado de escuelas primarias de Chiapas ante problemas educativos regionales. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 53(2), pp. 175-212. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.550>
- Gutiérrez Vidrio, S. y Cuevas Cajiga, Y. (2019). Estudiantes normalistas ante la reforma educativa mexicana de 2013: emociones y representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 14(27). DOI: <https://doi.org/10.28965/2019-27-08>
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), pp. 83-101. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/249194>
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, (10), pp. 67-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273224904006.pdf>
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E. y Morales Hernández, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico narrativa*. Madrid, España: Narcea.
- Níkleva, D. G. (2011). Aspectos interculturales y pedagógicos del choque cultural para inmigrantes de origen búlgaro en Andalucía. *MarcoEle Revista de Didáctica ELE*, (13). Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/17560/inmigrantes-bulgaros%2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, F., Monge, V., Salas, C. y Scappini, R. (2021). Experiencias afectivas de profesores de educación básica sobre su proceso de inserción laboral docente por medio de la indagación poética. *Revista Praxis y Culturas Psi*, número 34, pp. 4-20.
- Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (2023). Convocatoria del proceso para la autorización de cambio de centro en educación básica, ciclo escolar 2023-2024. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Recuperado de https://www.educacionchiapas.gob.mx/docs/Convocatorias/2023/Convocatoria_Cambios_Chiapas_23-24.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica, 2022*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2023). *Estrategia Nacional de Formación Continua*. México. Recuperado de https://dgfcdd.sep.gob.mx/multimedia/2023/Docs/ENFC_2023.pdf
- Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación. *Propuesta Educativa*, 1(51), pp. 30-41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4030/403061372004/html/>

Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, 1(51), pp. 15-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4030/403061372004/html/>