

# Soluciones prácticas que reconstruye el profesorado de escuelas primarias de Chiapas ante problemas educativos regionales

## Practical Solutions that the Teachers of Primary Schools in Chiapas Rebuild in the Face of Regional Educational Problems

Iván de Jesús Espinosa Torres  
INSTITUTO DE ESTUDIOS  
DE POSGRADO DE CHIAPAS, MÉXICO  
ivandjesuset@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4941-5608>

Leticia Pons Bonals  
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL  
DE CHIAPAS, MÉXICO  
pbonals@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6323-6297>

### RESUMEN

El objetivo del artículo es recuperar experiencias del profesorado de escuelas primarias ubicadas en Chiapas, México, en la planeación y ejecución de acciones educativas que respondan a problemas que enfrentan y definir las rutas a seguir en la construcción de aprendizajes significativos para sus estudiantes y las comunidades en la que están insertos. Los resultados proceden de una investigación cualitativa participativa en la que colaboraron 386 profesores, entre marzo de 2017 y enero de 2020, involucrados en talleres, grupos de discusión, encuestas, entrevistas y observaciones *in situ*. Mediante reflexión-acción diseñaron estrategias de enseñanza y aprendizaje agrupadas en cuatro categorías emergentes (formación docente, contexto multilingüe, vínculo escuela-comunidad y currículo desacoplado), que evidencian la necesidad de adecuar el currículo oficial a las condiciones regionales de las escuelas. El artículo devela la importancia del pensamiento práctico del profesorado para generar aprendizajes en contextos escolares marcados por la diversidad lingüística, la precariedad económica y la existencia de conflictos sociales de diversa índole que, sumados a la imposición del currículo estandarizado nacional, dificultan la tarea educativa. El proceso de investigación muestra que la construcción de currículos regionales es un proceso pausado y dificultado porque rompe modelos predominantes de formación y evaluación del profesorado.

Palabras clave: currículo, desigualdad regional, formación del profesorado, multilingüismo, relación comunidad-escuela.

### ABSTRACT

This paper aims to recover the experiences of elementary school teachers from Chiapas, Mexico, in the planning and execution of educational actions that respond to issues they face and in defining the routes to follow in the construction of meaningful learning for their students and the communities in which they are embedded. The results come from participatory qualitative research in which 386 teachers collaborated between March 2017 and January 2020. The authors gathered information from workshops, discussion groups, surveys, interviews, and on-site observations. Through a process of reflection-action, the authors designed teaching and learning strategies grouped into four emerging categories (teacher training, multilingual context, school-community links, and uncoupled curricula) that show the need to adapt the official curriculum to the regional conditions and needs of the schools. The paper reveals the importance of teachers' practical thinking to generate learning in school contexts marked by linguistic diversity, economic precariousness, and various social conflicts that, added to the imposition of the nationally standardized curriculum, hinder the educational task. The research process shows that the construction of regional curricula is a slow process that presents many difficulties because it breaks with the prevailing models of teacher training and evaluation.

Keywords: curriculum, regional inequality, teacher education, multilingualism, school-community relationship.

## INTRODUCCIÓN

En el transcurrir de la vida cotidiana en las escuelas suceden fenómenos complejos que llevan al profesorado a afrontar dilemas pedagógicos, éticos y morales en la toma de decisiones para intervenir en el contexto educativo en el que se sitúa y paulatinamente se generan procesos de enseñanza-aprendizaje tanto intencionados como no intencionados, conscientes e inconscientes. Por lo común, se reconoce que los problemas escolares se atienden a partir de lógicas racionales e instrumentales aprendidas por el profesorado en las escuelas de formación docente e implementadas tomando como base el currículo formal, las teorías pedagógicas y los libros de texto que median el desarrollo de las clases, soslayando con frecuencia los sentidos y significados de los estudiantes y la comunidad.

Pero en contextos caracterizados por una diversidad cultural inserta en entornos de marginación económica y de fuertes desigualdades regionales instituidas históricamente como prácticas de exclusión y discriminación hacia poblaciones vulnerables, como es el caso de las regiones que integran el estado de Chiapas, México, la teoría que sustenta el actuar lógico racional de la educación es fuertemente tensionada por realidades regionales donde otras maneras de ser, estar, sentir y ver el mundo tienen cabida. Ante la diferenciación regional que prevalece en esta entidad, las perspectivas científicas de la educación que pasan por alto la dimensión intercultural-afectiva en el desarrollo y efectos del currículo (Espinosa y Pons, 2020), resultan insuficientes. Se requieren soluciones alternativas para los complejos problemas educativos que se presentan en las regiones y donde el pensamiento técnico y prescriptivo es superado con amplitud por la realidad que se vive. ¿Puede el profesorado chiapaneco generar estas soluciones atendiendo a las diferencias regionales en las que actúa?, ¿cómo hacerlo?

Lo que se expone a continuación resalta el papel que juega el pensamiento práctico del profesorado para detonar propuestas educativas que destaquen los intereses y asuntos cruciales que se viven en el contexto escolar, mediante la reconstrucción que realiza del currículo oficial para que responda a las realidades regionales.

En un primer apartado se destacan las características del contexto de vida del profesorado, después se da paso a la exposición

del pensamiento práctico como concepto articulador del quehacer docente, señalando algunas investigaciones que lo abordan. En el tercer apartado se presenta el método utilizado señalando objetivos y fases que hicieron posible contar con la participación del profesorado como coinvestigadores.

Los resultados se presentan organizados en las categorías que emergieron en el proceso de análisis de la información recabada en las distintas fases de la investigación, preponderando problemas y soluciones que el profesorado ha puesto en marcha. Finalmente, se presenta la discusión y las conclusiones de esta investigación, apartado en el que sobresalen los aspectos que el profesorado participante propone tener en cuenta para fortalecer sus procesos formativos y configurar currículos pertinentes a las realidades regionales en las que trabaja.

## **El contexto**

Chiapas es una entidad del sureste mexicano que se conforma por una compleja estructura social y cultural forjada en su devenir histórico e intensificada a partir de los efectos de la colonialidad, las resistencias de los grupos originarios y, más recientemente, por los flujos globales que generan realidades hipercomplejas caracterizadas por la diversidad, la diferencia y la desigualdad social (Guilherme y Dietz, 2014; Dietz, 2012).

Entre las características de esta entidad destaca su composición poblacional, en su mayoría joven, la coexistencia de diversos grupos lingüísticos y la prevalencia de graves problemas económicos. La entidad cuenta con una población de 5 543 828 habitantes (4.4 % de la población nacional) y la mitad de la población tiene 24 años o menos (INEGI, 2020).

La población indígena en el grupo de 0 a 24 años es la más alta en México, con 1 035 323 personas (INEE, 2019; INEGI, 2016); 28.17% de la población de 3 años y más habla alguna de las 12 lenguas indígenas (1 561 696 personas), y casi medio millón de personas (423 531 habitantes) las emplea como medio de comunicación.

En cuanto a los indicadores de pobreza, cuenta con los más elevados del país. En 11 años, de 2008 a 2019, este indicador disminuyó sólo 0.6 %, al pasar de 77 % a 76.4 %, (Coneval, 2020). Esta reduc-

ción es casi imperceptible. En 2018, 76.4 % de su población vivía en situación de pobreza (4 174 600 personas); de este total, 46.7% (2 552 500 personas) se encontraban en situación de pobreza moderada, mientras que 29.7 % estaban en situación de pobreza extrema (1 623 300 personas). En el otro extremo, sólo 6.0 % comprende a las personas (329 000 personas) que no viven alguna condición de pobreza. Esta situación es alarmante y denota la crisis y la desigualdad que se vive en la entidad al situar el porcentaje de pobreza en 34.5%, cuando el porcentaje nacional es de 41.9 % (Coneval, 2020). “La medición de pobreza de 2018 muestra que 49.6% de los niños y adolescentes en México viven en pobreza, es decir, casi la mitad de la población de este grupo” (Coneval, 2020, p. 23).

De acuerdo con datos proporcionados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2020), el porcentaje de menores de edad en situación de pobreza para 2018 fue 33.3 % mayor que el porcentaje nacional de ese año. En 2018, Chiapas se ubicó a nivel nacional como la entidad con mayor porcentaje con menores de edad en pobreza, alrededor de 1 806 300, ocupando el primer lugar en el país.

Es en este contexto que los niños y jóvenes acuden a las escuelas de Chiapas, por lo que es comprensible que la deserción, el bajo aprovechamiento escolar y el trabajo infantil sean algunos de los efectos emanados de esta situación. El nivel de escolaridad de la población de 15 años o más se expresa en los siguientes datos: sin escolaridad 14.6 %, educación básica 57.2 %, educación media superior 16.4 % y educación superior 11.7 % (INEGI, 2016). En 2015 Chiapas contaba con una escolaridad de 7.3 años y una tasa de analfabetismo de 14.8% (INEE, 2019), destaca que el porcentaje de analfabetas mujeres (18.28 %) es mayor al porcentaje de analfabetas hombres (11.07 %).

El profesorado que labora en las escuelas ubicadas en esta entidad se ve inmerso en dinámicas regionales en las que pone en juego su capital lingüístico, social, cultural, simbólico, político y económico (Bourdieu, 2002, 2007). Y si bien los límites de las regiones en Chiapas son difusos y dinámicos y se presentan enrevesados, son una herramienta heurística que permite comprender los acontecimientos que allí suceden (Rebeca, 2007), “las relaciones políticas,

los flujos económicos, los rasgos culturales, el alcance visual y afectivo de los habitantes” (Bohem de Lameiras, 1997, p. 26), y puede reestablecer nuevos límites.

Desde su inserción en el servicio docente, el profesorado que labora en Chiapas transita por varias zonas escolares ubicadas en distintas regiones, debido a que por lo general inicia su trabajo alejado de su lugar de residencia familiar y, con el paso de los años, a través de las denominadas “cadenas de cambio”, puede irse acercando al lugar de su interés. De acuerdo con sus experiencias, el profesorado identifica seis regiones de Chiapas (de un total de 15 en las que se divide el estado) como las más problemáticas al vivir ahí los dilemas y tensiones más fuertes (ver cuadro 1).

■ Cuadro 1. Regiones identificadas por los docentes según nivel de conflicto

Nivel de conflicto	Región
Muy alto	Región V Altos Tsotsil Tzeltal
	Región XII Selva Lacandona
	Región XIV Tulijá Tzeltal Ch'ol
Alto	Región XV Meseta Comitaca-Tojolabal
	Región VII De Los Bosques
Medio	Región XI Sierra Mariscal

Fuente: elaboración a partir del trabajo de campo.

Es claro que los problemas identificados por el profesorado en estas regiones tienen como base el hecho de encontrarse insertos en una cultura que, de entrada, les es extraña y ajena. En cada una de estas regiones se encuentran hablantes de más de siete lenguas distintas que, en conjunto, concentran a 89.5% del total de hablantes de lenguas originarias en Chiapas, con predominancia del tseltal, tsotsil, ch'ol, tojolabal y q'anjob'al. En el cuadro 2 se presentan los datos oficiales más recientes disponibles por región acerca del número de hablantes de lenguas originarias en Chiapas, los cuales corresponden al año 2010.

■ Cuadro 2. Población indígena de 3 años y más por tipo de lengua en las regiones

REGION	Chol Ch'ol	Kanjobal (Q'anjob'al)	Mame (Mam)	Tojolabal	Tzeltal (Tzeltal)	Tzotzil (Tsotsil)	Zoque	No especificada	Otras	Total general
V Altos Tsotsil-Tzeltal	597	14	21	53	152 023	254 778	96	1 127	249	408 958
VII De Los Bosques	5 428	2	1	2	6 400	92 013	14 660	467	27	119 000
XII Selva Lacandona	8 181	23	9	7 247	130 545	1 761	1 036	222	1 031	150 055
XIII Maya	33 220	11	30	6	17 789	1 123	1 116	381	906	54 582
XIV Tuliija Tzeltal Chol	141 891	0	0	3	135 478	1 997	13	458	51	279 891
XV Meseta Comiteca Tojolabal	1 019	6 034	309	46 151	5 782	5 243	21	545	4 633	69 737
Total regiones	190 336	6 084	372	53 462	447 517	356 915	16 942	3 200	6 897	1 082 223
% regiones	99.2	94.3	4.5	99.7	97.0	85.5	31.5	51.5	68.6	89.5
Total estatal	191 947	6 450	8 241	53 607	461 236	417 462	53 839	6 214	10 611	1 209 057

Fuente: elaboración propia con información de INEGI (2010).

Al interior de cada una de estas regiones se ubican municipios que destacan por el mayor número de hablantes de lenguas indígenas (ver cuadro 3), sin embargo, esta información no se toma en cuenta al momento de hacer las asignaciones, los cambios del profesorado en las escuelas, ni para establecer contenidos específicos en los cursos de actualización del profesorado.

■ Cuadro 3. Municipios con mayor cantidad de población hablante de lengua indígena por región

Región	Municipios	Chol (Ch'ol)	Tzeltal (Tzeltal)	Tzotzil (Tsotsil)	Kanjobal (Q'anjob'al)	Tojolabal	Otras	Total general
V Altos Tsotsil-Tzeltal	Chalchihuitán			12 510				12 510
	Chamula			69 389				69 389
	Chanal		9 623					9 623
	Chenalhó			29 915				29 915
	Huixtán			11 720				11 720
	Oxchuc		38 669					38 669
	San Andrés Larráinzar			17 179				17 179
	San Cristóbal de Las Casas		15 742	45 241				60 983
	Tenejapa		36 186					36 186
	Zinacantán			32 297				32 297

Región	Municipios	Chol (Ch'ol)	Tzeltal (Tzeltal)	Tzotzil (Tsotsil)	Kanjobal (Q'anjob'al)	Tojolabal	Otras	Total general
VII De Los Bosques	El Bosque			15 836				15 836
	Simojovel		6 322	19 793				26 115
XII Selva Lacandona	Ocosingo	8 164	121 652					129 816
XIII Maya	Palenque	30 770	13 890					44 660
XIV Tullija Tzeltal Chol	Chilón		96 338					96 338
XV Meseta Comiteca Tojolabal	La Independencia				409			409
	Las Margaritas					42 644		42 644
Total municipios		38 934	338 422	253 880	409	42 644		
% municipios		100.0	97.2	88.1	100.0	100.0		
Total general		38 934	348 208	288 221	409	42 644	27 954	746 370

Fuente: elaboración propia con base en información de INEGI (2010).

Es en este contexto complejo, con prevalencia de problemas lingüísticos y desigualdades regionales, donde el profesorado aprende a ser docente, a poner en práctica el currículo y relacionarse con los actores escolares que mantienen significados culturales distintos en cada región.

## CURRÍCULO Y PENSAMIENTO PRÁCTICO DEL PROFESORADO

En el contexto de investigación que aquí se aborda cobra relevancia la perspectiva biográfica y personal del profesorado ligada a su acción educativa y práctica profesional (Goodson, 2003). Espinosa y Pons (2017) advierten sobre la importancia de configurar currículos regionales y resaltan el valor pedagógico que ofrecen las narrativas para hacerlo, ya que son el punto de partida para la comprensión de los significados culturales que se cruzan en el proceso formativo y el punto de partida para generar un diálogo intercultural.

Esta apuesta plantea transitar de un currículo técnico a un currículo narrativo regional que tome como punto de partida lo que se vive en el contexto educativo para reconstruir los aprendizajes. En este sentido, el profesorado juega un papel sustancial al impulsar acciones de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación curricular pertinentes para el contexto. Esto nos permite comprender el currículo como lugar (Pinar, 2014) en el que suceden múl-

tiples relaciones complejas tensionadas por intereses y afectos con frecuencia contradictorios entre los actores educativos que habitan el espacio educativo. Visto así, el diseño y desarrollo del currículo no debe considerarse un proceso sólo administrativo, sino una conversación compleja, “un punto de encuentro donde la expresión de diversas voces conforma el contacto entre los individuos” (Pinar, 2014, p. 38), así el currículo rebasa la perspectiva prescriptiva, técnica y cognitiva, e implica el reconocimiento de las dimensiones cultural, afectiva, ética y social para el ejercicio de la práctica educativa intercultural.

El cómo viven los profesores el currículo para guiar su toma de decisiones y quehacer educativo conforma su conocimiento práctico. Este conocimiento toma como base las experiencias que han construido (Contreras, 2010) en su tránsito por las diversas regiones de Chiapas en las que han laborado y es un conocimiento valioso en cuanto compila un repertorio de vivencias que llevan al profesorado a realizar acciones educativas ante problemáticas específicas.

Pérez *et al.* (2015, p. 83) establecen la siguiente distinción entre el conocimiento práctico o conocimiento en la acción y el pensamiento práctico:

Conocimiento práctico, o conocimiento en la acción, como el conjunto de creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia, y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación. El pensamiento práctico, sin embargo, incluye el conocimiento en la acción más el conocimiento reflexivo sobre la acción. Es decir, está constituido por todos los recursos (conscientes e inconscientes) que utilizamos los seres humanos cuando intentamos comprender, diseñar e intervenir en una situación concreta de la vida personal o profesional.

El pensamiento práctico del profesorado media el proyecto pedagógico a partir de la toma de decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo, con base en qué criterios seleccionar y diseñar contenidos, proyectos educativos, prácticas innovadoras e integradoras, cómo organizar el contenido, los tiempos y uso del espacio escolar, etcétera. Permite al profesorado recuperar presupuestos teóricos, metodológicos, epistemológicos, éticos, morales y filosóficos, pocas veces

conscientes, que orientan su actuar, sus decisiones *in situ* y la concreción del currículo en un contexto en particular.

La importancia de comprender las acciones docentes desde el pensamiento práctico (Hammerness *et al.*, 2005; Pérez *et al.*, 2015; Pozo, 2014; Zeichner, 2010), que involucra el conocimiento en la acción, más el conocimiento reflexivo sobre la acción (Schön, 1998), propicia la mejora en los procesos de intervención educativa. Esto es de especial significado, ya que en Chiapas el profesorado se desempeña en regiones caracterizadas por una compleja realidad cultural, social y política manifestada en situaciones de desigualdad, marginación y pobreza (Aguilar, 2016; Coneval, 2020; Villafuerte, 2015), la cual debe tenerse en cuenta para promover experiencias escolares significativas (Espinosa, 2015; Espinosa y Pons, 2017, 2020). Las diferencias regionales que se presentan al interior de Chiapas evidencian la imposibilidad de pensar en un currículo igual y único para todos.

En investigaciones recientes se destaca la necesidad de rescatar las voces del profesorado para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, mediante procesos de reflexión. En el estudio *Movimiento en el aprendizaje de las rutinas de pensamiento en profesores de educación básica primaria, secundaria y media*, emprendido en una escuela pública en Cundinamarca, se propusieron “develar el pensamiento reflexivo de los profesores y sus implicaciones en las prácticas pedagógicas” (Cifuentes-Garzón, 2018, p. 121), llegando a concluir que es necesario fortalecer la reflexión sobre las rutinas de pensamiento que encasillan el trabajo docente e impiden transformar las prácticas en las aulas.

Este mismo autor afirma después que un proceso de investigación acción permite al profesorado inmiscuirse en una “dinámica de evaluar y transformar sus prácticas de aula. Desde este tipo de investigación el docente contextualiza su ejercicio pedagógico, identifica las problemáticas, las interviene con sentido crítico, hace seguimiento, reflexiona sobre el trabajo realizado y emprende nuevos ciclos” (Cifuentes-Garzón, 2019, p. 20).

El involucramiento del profesorado en procesos formativos que le permitan reflexionar sobre su práctica atiende carencias que se encuentran en los procesos de formación inicial. Al respecto, en el

análisis realizado por Marc (2019) sobre diversos modelos de formación docente detecta ausencias que impiden que la relación teoría-práctica se materialice en los contextos de trabajo docente. De acuerdo con esta autora, para que esto suceda se requiere:

1) un equilibrio, en el currículum, entre investigación académica y práctica docente; 2) un equilibrio entre formación en la universidad y formación en la escuela; 3) la generación de un sólo contexto, y una identidad compartida, que incluya universidad y escuela, investigación y práctica docente; 4) un énfasis importante en los procesos de reflexión sobre la práctica, sin renunciar al rol de las proposiciones teóricas en estos procesos (Marc, 2019, p. 192).

El fortalecimiento de la formación docente mediante procesos de reflexión ha sido objeto de trabajo para la pedagogía crítica desde tiempo atrás, pero ha ido fortaleciéndose hasta llegar al concepto de pensamiento práctico. Marrero (2022) plantea la emergencia de éste, tomando como base el desarrollo de la obra pedagógica de Pérez Gómez, quien en sus primeros trabajos afirmó que “el desarrollo profesional del profesorado exige un constante proceso de actualización y reformulación” (citado en Marrero, 2022, p. 35), para el cual el pensamiento tácito es la clave. Posteriormente se suma la idea del trabajo docente como “teorización de la práctica... el momento de la teoría, del análisis, de la reflexión, de las herramientas con valor de uso para repensar y reformular nuestras teorías y nuestras prácticas” (Marrero, 2022, p. 39); hasta llegar a una definición más completa en la que el pensamiento práctico incluye el “conocimiento en la acción más el conocimiento declarativo y el conocimiento reflexivo sobre la acción” (Marrero, 2022, p. 41).

## MÉTODO

La investigación se efectuó de marzo de 2017 a enero de 2020 con un enfoque cualitativo participativo (Álvarez-Gayou, 2003; Denzin y Lincoln, 2018; Denzin y Salvo, 2020; Flick, 2012; Sandín, 2003; Taylor y Bogdan, 2010; Valles, 1999), con el objetivo de involucrar al profesorado en un proceso de reflexión a partir de la recupera-

ción de sus experiencias personales y profesionales, para planear y ejecutar acciones educativas, conscientes de los problemas que enfrentan y definir las rutas a seguir en la construcción de aprendizajes significativos para sus estudiantes y las comunidades en las que se encuentran insertos, para evidenciar la necesidad de profundizar en el diseño de currículos regionales. Se les incorporó como coinvestigadores (Pons y Espinosa, 2020) y fueron responsables de conducir la reflexión, puesta en práctica y valoración de las soluciones que dieron a los problemas enfrentados.

Los objetivos particulares de la investigación fueron los siguientes:

- acompañar a los coinvestigadores en el desarrollo de procesos de intervención educativa pertinentes a sus contextos educativos detonando su pensamiento práctico;
- recuperar historias individuales y colectivas que develaran aspectos importantes de las subjetividades que intervienen en el currículo;
- profundizar el conocimiento acerca de las condiciones del profesorado y de los contextos en los que llevan a cabo su práctica docente;
- identificar las soluciones prácticas que propone el profesorado para enfrentar situaciones problemáticas, así como fortalecer vínculos y compromisos entre el profesorado participante para el desarrollo de acciones que fortalezcan los currículos regionales a través del pensamiento práctico.

A lo largo del proceso participaron 386 profesores que fueron contactados en cursos de actualización y formación docente organizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otros que realizaban estudios en la Maestría en Educación y el Doctorado en Desarrollo Educativo que ofrece el Instituto de Estudios de Posgrado (IEP) de Chiapas.

Del profesorado participante, 204 fueron mujeres y 182 hombres; sus edades fluctúan entre 20 y 50 años de edad, y fue menor el porcentaje de profesoras mayores de 51 años (13%) y de profesores hombres (9%). En su mayoría, el profesorado está casado o vive en unión libre (67% en el caso de las mujeres y 80% en el caso de los

hombres). Las escuelas en las que laboran se ubican en contextos rurales (37% del total) e indígenas (47%) y menos de la mitad se considera parte de un grupo indígena (44%). Es importante mencionar que 45% del profesorado manifestó que no quería ser docente, por lo que llegó a esta ocupación de manera fortuita.

El profesorado se involucró en distintas fases de la investigación que fueron definidas de acuerdo con el tipo de acciones a desarrollar. Estas fases no se aplicaron de manera consecutiva, sino que, atendiendo los procesos de reflexión-acción del profesorado, se manejaron como ciclos que permitieron recuperar información a partir de la aplicación de distintas técnicas. A continuación, se presentan las fases que siguió la investigación en las que se involucró este profesorado.

### **Fase de cursos y talleres para el fortalecimiento de trayectos formativos**

Los espacios a los que acudió a formarse el profesorado fueron considerados sedes (Giddens, 2011), esto es, espacios de encuentro cara a cara ubicados en los siguientes 17 municipios: Arriaga, Bochil, Chiapa de Corzo, Comitán de Domínguez, Jitotol, Las Margaritas, Las Rosas, Ocosingo, Palenque, Rayón, Reforma, San Cristóbal de Las Casas, Tapachula, Tapilula, Tonalá, Tuxtla Gutiérrez y Yajalón. En cada municipio se impartieron de tres a cuatro cursos. Los investigadores responsables de esta indagación participaron en la coordinación de los cursos y talleres en varias de las sedes referidas y recuperaron registros, experiencias y producciones de los 18 coordinadores que atendieron otras sedes. Al término de cada periodo de trabajo se efectuaron reuniones para la valoración de lo sucedido, esto permitió el registro y la recopilación de información de los procesos que acontecieron en las distintas sedes.

El propósito perseguido durante esta fase de la investigación fue acompañar a los coinvestigadores en el desarrollo de procesos de intervención educativa pertinentes a sus contextos educativos detonando su pensamiento práctico. Para ello, se efectuaron tanto sesiones pre-

senciales de trabajo, como la intervención directa por los profesores en los contextos de aplicación; en cada encuentro se reflexionó lo realizado, y se buscó incidir en procesos que detonaran el cambio y la transformación educativa.

Los focos temáticos desarrollados por el profesorado fueron los siguientes: estrategias didácticas y pedagógicas, la planeación docente, estrategias de intervención educativa, la gestión escolar, el desarrollo de proyectos educativos, desarrollo de habilidades emocionales, la escuela multigrado, tecnologías de la informática y la comunicación, lengua y cultura. Sobre éstos se ahonda en la fase de la investigación que se expone a continuación.

### **Fase de grupos de discusión y círculos de reflexión**

Se llevaron a cabo de dos a tres grupos de discusión en cada taller (Barbour, 2013; Ibáñez, 1979) y un número similar de círculos de reflexión en los que los coinvestigadores definieron estrategias de actuación y evaluaron resultados. Estos colectivos se conformaron según el número de integrantes de cada grupo de trabajo, sus identidades, los capitales experienciales, culturales, sociales, políticos y económicos, así como la historia de sus integrantes, entre otras cosas, por lo que en ocasiones fue necesario constituir subgrupos de discusión paralelos al interior de cada grupo y realizar círculos de reflexión plenarios al término de éstos; por otra parte, hubo casos donde los grupos de discusión se efectuaron de manera directa con el total de participantes. Para registrar los eventos se llevaron a cabo grabaciones de video o audio y, en ocasiones, se tomó registro escrito, anotando los temas abordados, debido a que los participantes prefirieron no ser grabados.

El propósito en esta fase fue recuperar historias individuales y colectivas que develaran aspectos importantes de las subjetividades que intervienen en el currículo. Las conversaciones, argumentos y discusiones al interior posibilitaron la reflexividad de los focos temáticos identificados y la comprensión de los significados culturales ligados a éstos.

## **Fase de observaciones participantes y análisis de producciones del profesorado**

Se realizaron observaciones participantes (Angrosino, 2012; Rapley, 2014) con el propósito de percibir las interrelaciones, comportamientos, conductas y acciones de los profesores. Coinvestigadores e investigadores participamos y compartimos activamente las actividades de las sesiones. De esta manera, registramos charlas informales, observaciones de las acciones, maneras de participación, comportamientos y conductas. El propósito de esta fase fue conocer y analizar el contenido de los productos diseñados por el profesorado: escritos, proyectos de intervención educativos, planeaciones de clases, diagramas, esquemas, diapositivas y dibujos. Investigadores que asistieron a algunas clases escolares conducidas por el profesorado, así como cada docente, tomaron notas de los resultados obtenidos en el aula, los cuales se compartieron en los círculos de discusión.

## **Fase de encuesta y entrevistas en profundidad**

Se aplicó una encuesta a 329 profesores en la que participaron tanto quienes estuvieron inscritos en los talleres y cursos, como el profesorado colaborador que se integró a la investigación. Las respuestas de 229 profesores se obtuvieron mediante formulario *Google* y las de los 100 restantes de manera presencial, con cuestionario impreso.

El propósito de esta fase fue conocer datos personales de los profesores, sus trayectorias profesionales, académicas y formativas, aspectos de su identidad y adscripción étnica, las características contextuales de los lugares donde ha laborado, sus concepciones acerca del currículo escolar y los obstáculos para su desarrollo, los aprendizajes que consideran valiosos en sus estudiantes y el contexto, así como las adecuaciones curriculares que realizan.

La profundización de esta información se logró mediante entrevistas en profundidad (Kvale, 2011) realizadas de manera voluntaria a 18 profesores y entrevistas semiestructuradas a 57 profesores que quisieron ahondar en las experiencias escolares significativas construidas, así como en las estrategias implementadas para afrontar dificultades y retos en su labor educativa. Las entrevistas se realizaron en las escuelas que fungieron como sedes de los cursos o en los

centros de maestros. Se caracterizaron por reiterados encuentros a manera de diálogo reflexivo y expresión de narrativas que posibilitaron la doble reflexividad toda vez que asumieron el posicionamiento de coinvestigadores.

### **Fase de compartición de experiencias**

Esta fase hizo las veces de proceso de devolución de resultados y permitió aproximarnos a una construcción e interpretación más colaborativa, democrática (Rivas y Leite, 2011) y horizontal (Corona, 2019), al compartir experiencias y relatos entre el profesorado. De esta manera, se generaron espacios para la producción de conocimiento desde la diversidad de los actores educativos y de su interacción a través de la identificación de los sentidos y significados recopilados e interpretados, en un primer momento, por los investigadores, y, en otro momento por los coinvestigadores. Este hecho apostó a la construcción compartida de los relatos (Rivas y Leite, 2011), de las experiencias escolares significativas identificadas y, en general, de los significados inscritos en contextos propios y específicos. El propósito de esta fase fue fortalecer vínculos y compromisos entre el profesorado que asumió un posicionamiento y propuso el desarrollo de acciones políticas.

Los procesos de devolución se efectuaron en las sedes de los cursos y talleres y se hicieron de manera individual y colectiva. La devolución individual se hizo identificando a docentes que expresaron experiencias escolares y proyectos educativos que han trascendido, así como a profesores que se han desempeñado en el contexto con múltiples dificultades. En este proceso se realizó la devolución de las transcripciones de las entrevistas y relatos biográficos y de sus experiencias, tal cual los escribieron, de sus producciones y de sucesos registrados en los talleres y cursos, lo que permitió la reflexividad para llevar el diálogo y las conversaciones más allá de nuestros propios textos, a partir de los significados en juego (ver cuadro 4).

La información recabada en las distintas fases de la investigación se analizó para encontrar cuatro categorías emergentes que identifican la situación problemática que enfrenta el profesorado y que, como resultado de la implementación de acciones que emergieron

del pensamiento práctico desencadenado en las fases de la investigación, les permitieron perfilar orientaciones para el cambio curricular y su adecuación a las necesidades regionales (ver cuadro 5).

■ Cuadro 4. Fases de la investigación.

Fase	Propósito	Resultado esperado
<b>Cursos y talleres para el fortalecimiento de trayectos formativos</b>	Detonar el pensamiento práctico del profesorado para su intervención directa en sus contextos escolares	Identificación de focos temáticos para ser reflexionados
<b>Grupos de discusión y círculos de reflexión</b>	Reflexionar sobre focos temáticos identificados	Conocimiento de historias individuales y colectivas que develaran aspectos importantes de las subjetividades que intervienen en el currículo
<b>Observaciones participantes y análisis de producciones del profesorado</b>	Registrar las acciones, maneras de participación, comportamientos y conductas emprendidas en el aula y la escuela como resultado de las reflexiones	Reflexiones acerca del contenido de los productos diseñados y puestos en práctica por el profesorado: escritos, proyectos de intervención educativos, planeaciones de clases, diagramas, esquemas, diapositivas y dibujos
<b>Encuesta y entrevistas en profundidad</b>	Identificar condiciones contextuales y experiencias significativas de aprendizaje promovidas por el profesorado	Datos contextuales y experiencias escolares significativas
<b>Compartición de experiencias</b>	Devolver resultados de la investigación	Devolución de transcripciones, relatos biográficos y de experiencias escolares significativas

Fuente: elaboración propia.

■ Cuadro 5. Categorías analíticas.

Categoría	Situación problemática	Orientaciones para el cambio (soluciones prácticas)
1. Realidad compleja	Formación deficiente ante una realidad compleja	Formación y actualización acorde al contexto escolar
2. Comunicación entre distintas lenguas	Cómo entablar comunicación en un contexto multilingüe	Aprendizajes para la lecto-escritura intercultural bilingüe
3. Vínculo escuela-comunidad	Conflictos que afectan el vínculo escuela-comunidad	Aprendizajes éticos y actitudinales, para el desarrollo sostenible y para la convivencia
4. Contenidos curriculares descontextualizados	Currículo desacoplado	Aprendizajes pragmáticos, disciplinares y artísticos

Fuente: elaboración propia.

Para la redacción de los resultados que se presentan en este artículo se tomaron extractos de las voces del profesorado que fueron registradas en las distintas fases de la investigación utilizando su nombre de pila, previa autorización. Para cada categoría de análisis, se presenta primero la situación problemática identificada por el profesorado y, como resultado de las experiencias recopiladas en el proceso de investigación, las orientaciones que dan a las acciones prácticas para construir aprendizajes significativos en las regiones de Chiapas en las que trabajan.

## RESULTADOS

### Problemas educativos regionales y soluciones prácticas

Con base en el análisis de las categorías mencionadas antes, se presentan aquí resultados de la investigación, identificando para cada una de éstas un ámbito de incidencia del pensamiento práctico del profesorado. En primer lugar, para enfrentar una realidad compleja se propone fortalecer la formación docente, y para su trabajo en las escuelas se identifican los siguientes tres ámbitos:

- para trabajar en un contexto multilingüe, el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en la lectoescritura bilingüe;
- para lograr el vínculo escuela-comunidad, una formación en las dimensiones ético-actitudinal, sustentabilidad y convivencia;
- para enfrentar un currículo desacoplado, integrar contenidos acordes al contexto escolar que incluyan conocimientos pragmáticos, digitales, disciplinares y artísticos (ver cuadro 6).

A continuación, se explica cada uno de los ámbitos de incidencia del pensamiento práctico identificados por el profesorado.

■ Cuadro 6. Reconfiguración del currículo escolar mediante el pensamiento práctico del profesorado

Ámbito de incidencia del pensamiento práctico	Tipo de aprendizaje a promover	Experiencias escolares significativas construidas por el profesorado
Realidad compleja	Formación docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua y cultura</li> <li>• Competencias educativas</li> <li>• Metodologías y estrategias didácticas</li> <li>• Adecuaciones curriculares</li> <li>• Educación socioemocional</li> <li>• TIC</li> <li>• Gestión, planeación y organización escolar</li> </ul>
Contexto multilingüe	Lectoescritura bilingüe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologías para la recuperación de lectoescritura en lengua indígena</li> <li>• Educación intercultural bilingüe</li> <li>• Lectoescritura en español</li> </ul>
Vínculo escuela-comunidad	Éticos y actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión de acciones y comportamientos</li> <li>• Resiliencia</li> <li>• Habilidades socioemocionales</li> <li>• Valores humanos</li> <li>• Acciones contra adicciones</li> <li>• Participación ciudadana</li> </ul>
	Para el desarrollo sostenible	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentación</li> <li>• Nutrición</li> <li>• Enfermedades</li> <li>• Higiene</li> <li>• Contaminación ambiental</li> <li>• Destrucción del medio ambiente</li> <li>• Energías renovables</li> </ul>
	Para la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones contra la violencia</li> <li>• Cultura de paz</li> <li>• Atención a prácticas discriminatorias</li> <li>• Conflictos étnico-religiosos</li> </ul>
Currículo desacoplado	Pragmáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filtración de agua</li> <li>• Huerto escolar</li> <li>• Técnicas de conservación de alimentos</li> <li>• Talleres de manualidades, electricidad, corte y confección, panadería, bordado y tejido, pintura para casas</li> </ul>
	Digitales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de teléfonos móviles</li> <li>• Aplicaciones para teléfonos móviles</li> <li>• Aprendizaje de informática (procesadores de texto, hojas de cálculos, animaciones visuales)</li> </ul>
	Disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas</li> </ul>
	Artísticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música</li> <li>• Tejido textil autóctono</li> <li>• Canto</li> <li>• Dibujo</li> <li>• Pintura</li> <li>• Danza</li> <li>• Poesía</li> <li>• Manualidades artísticas</li> <li>• Círculos de redacción y lectura</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

### *Situación problemática: formación deficiente ante una realidad compleja*

El profesorado considera que, ni en su formación inicial, ni en los cursos-talleres de actualización que imparte la SEP de forma periódica, encuentran respuestas a las carencias que enfrentan, ya que lo que se les enseña se aleja de la realidad educativa, como lo expresa Ana a continuación:

muchas veces viene el compañero que nos capacita en el curso, nos da teorías y cosas que aquí no aplican pues, que no funcionan, nos dicen teorías y cómo debemos hacerle para que el rezago educativo desaparezca como magia, cosas que no funcionan... ¡No!, lo que queremos aquí, y lo hemos platicado con los compañeros maestros, es que tengamos espacios para construir en conjunto, como este taller, para compartir, para que aprendamos todos a partir de lo que hacemos, cómo le hacemos, para qué le hacemos así, cosas que nazcan de las escuelas donde estamos, de nuestra realidad, de la de los niños, de las comunidades... no que nos vengan a repetir lo que está en los libros de texto o en los planes de estudio.

Expresan que estos cursos son útiles para participar en sistemas de promoción vertical, ascensos como directivos (director técnico, supervisor escolar o jefe de sector) o para carrera magisterial/promoción horizontal, pero que poco han impactado en su práctica educativa.

### *Orientaciones para el cambio: formación y actualización de acuerdo con el contexto escolar*

El profesorado reconoce que la formación y actualización docente es un eje sustancial y necesario para mejorar su práctica educativa y coadyuvar a abatir las problemáticas educativas en la entidad; se entiende como un medio para “aprender técnicas y estrategias”, “orientarme cómo planear mis clases para que impacten en mi comunidad”, “enseñarme sobre la cultura y la lengua que hablan mis niños”, “aprender de mis compañeros cómo le hacen, cómo enseñan

en diferentes lugares”, o para, “manejar los libros de texto adecuadamente”, “analizar los nuevos planes y programas de estudio”, “aprender trabajos por proyectos”, “planear las clases con grupos multigrado”, “entender bien qué son las competencias en educación”, entre otros.

Las áreas que los profesores reconocen como prioritarias para fortalecer su formación son: lengua y cultura, competencias educativas, metodologías basadas en proyectos educativos, metodologías innovadoras, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas, educación socioemocional, tecnologías de la información y la comunicación, reflexión de la práctica educativa situada y del ser docente, además de gestión, planeación y organización escolar.

*Situación problemática: cómo entablar comunicación en un contexto multilingüe*

Trabajar en un contexto en el que la lengua y la cultura es distinta de la del profesorado constituye la problemática más referida, ya que la comunicación y el diálogo son sustanciales en los procesos de formación, como lo expresan a continuación Eulalio y María:

el idioma ch’ol es muy difícil de entender y aprender, o al menos para mí. Al laborar en un entorno donde la gente habla casi todo el tiempo este idioma, las clases son complicadas por la diferencia de idiomas y su manejo en ambas partes, los niños no hablan bien el español y yo no comprendo todavía el ch’ol, después de cinco años trabajando allí.

En mi grupo tengo niños hablantes de tseltal, de tsotsil y de castilla [español]. Unos hablan sólo una lengua, otros hablan sólo español. Yo hablo sólo español, entonces... ¿cómo le hago para las clases?, si los libros vienen en español, con contenidos avanzados que no entienden, me las tengo que ingeniar para que aprendan algo que realmente les sirva aquí.

No sólo el profesorado hablante de español enfrenta el problema, sino el que habla una lengua originaria distinta de la de la localidad, como en el caso de Pablo, quien expone lo siguiente:

Yo soy un profesor indígena, nací en San Andrés Larrainzar, Chiapas, soy hablante de tseltal por parte de mi madre y por parte de mi padre sé hablar tsotsil también, pero me tocó trabajar en una comunidad tojolab'al, allí no entendía qué decían mis alumnos y padres de familia. También, aunque sé hablar castilla [español], tsotsil y tseltal, hay veces no entiendo bien cuando llego a una comunidad porque hay variantes dialectales, incluso en lugares cercitas de una comunidad a otra.

Las situaciones problemáticas que se derivan del desconocimiento de los significados culturales, la lengua y las variantes dialectales incluyen las siguientes: desconocimiento e incertidumbre para el desarrollo de técnicas didácticas, métodos, perspectivas epistemológicas y filosóficas acordes con la localidad; confrontación de la cultura escolar y la del profesorado con la cultura local; la consideración de la escuela como un centro, el único en algunos casos, para la castellanización.

*Orientaciones para el cambio: aprendizajes para la lectoescritura intercultural bilingüe*

El profesorado considera importante la generación de aprendizajes en torno a la lectoescritura en español en localidades en las que el multilingüismo está presente, pero existe un interés por recuperar a la par la lengua y la cultura local. El profesorado que ha tenido éxito en esta tarea comenta experiencias en las que ha utilizado una lengua originaria (tsotsil, tseltal, zoque y ch'ol), para incentivar a los estudiantes a valorar su cultura y establecer procesos de comunicación oral y escrita en su propia lengua, previamente al uso del español. Estas experiencias son limitadas y el profesorado se muestra ávido de conocimientos que les permitan actuar en los contextos educativos en los que su lengua no coincide con la que se habla en las localidades. Se trata de desarrollar una educación intercultural bilingüe que respete la cultura originaria y promueva la bilingüidad.

### *Situación problemática: conflictos que afectan el vínculo escuela-comunidad*

El profesorado manifiesta dificultades para establecer nexos con las familias de sus estudiantes y los habitantes de las localidades por diversas causas entre las que destacan las migraciones temporales de los adultos en busca de trabajo, dejando a los pequeños al cuidado de sus abuelos u otros familiares y, en otros casos, migraciones forzadas a causa de conflictos políticos y religiosos que enfrentan a los pobladores. Cuando estos conflictos son muy fuertes, los grupos dominantes establecen acuerdos para que los hijos y las familias antagonicas no ingresen a la escuela, sumándose a los anteriores la existencia de prácticas de discriminación étnica, racial, sexo-genérica, de personas con capacidades diferentes, entre otras.

Esto se refleja en la inasistencia, falta de motivación y bajo rendimiento escolar del estudiantado, así como en la escasa participación de las familias en las actividades escolares, la cual se limita, en el mejor de los casos, a colaborar con aportaciones económicas para la compra de algún bien o servicio necesario para la escuela, para el traslado de los libros y materiales de la sede regional a la comunidad; pueden asistir a reuniones para la entrega de las calificaciones o asambleas para definir mejoras al plantel, pero este vínculo no trasciende hacia un cambio curricular que redunde en la transformación de las relaciones ni en las condiciones de vida de las comunidades.

### *Orientaciones para el cambio: aprendizajes éticos y actitudinales, para el desarrollo sostenible y para la convivencia*

Las soluciones que emergen como resultado del pensamiento práctico del profesorado se dirigen al fortalecimiento de ciertos aprendizajes entre los que destacan: los éticos-actitudinales, para el desarrollo sostenible y para la convivencia.

Los aprendizajes éticos y actitudinales promueven la reflexión continua de las acciones que realizan los estudiantes en el aula, la escuela y su comunidad. En las experiencias construidas por el profesorado resaltan los principios filosóficos que guían el actuar en la vida cotidiana escolar, algunas de las interrogantes que posibilitan y problematizan lo anterior son: ¿qué se hace?, ¿por qué se hace?, ¿cuáles

son los efectos de lo que se hace?, ¿se puede realizar mejor?, ¿cuáles son los beneficios?, ¿cuáles son las consecuencias?... de esta manera se consolida un sistema de valores que orienta el comportamiento y las actitudes dentro y fuera de la escuela.

Debido a las condiciones de vulnerabilidad en que se ubican las escuelas en las regiones, los aprendizajes éticos y actitudinales más frecuentes están referidos a actitudes resilientes en los estudiantes, manejo de habilidades socioemocionales, superación personal, vivir los valores humanos, acciones de fomento contra las adicciones como el alcoholismo, la drogadicción y el tabaquismo, así como la participación ciudadana.

Por otra parte, los aprendizajes para el desarrollo sostenible son propuestos porque incluyen mejoras a la alimentación y nutrición, abordan enfermedades asociadas a situaciones de higiene y salud que se viven en las comunidades, también las alteraciones del medio ambiente, por ejemplo, la tala inmoderada, contaminación de cuerpos de agua en los que los habitantes se abastecen para su consumo, mal manejo de desechos (basura). La siguiente experiencia relatada por Lucía muestra la importancia de esto:

Siempre nos preguntábamos con los demás compañeros profesores, ¿qué más les puede aportar la escuela a nuestros estudiantes?, ¿para qué les puede servir?, deben de aplicar en sus casas y comunidad lo que aprendan aquí... entonces, nos reunimos y vimos que como es una comunidad donde hay mucha pobreza... hay mucha desnutrición, la gente aquí no tiene siempre para comer, así que implementamos la huerta escolar y nos ha dado muy buenos resultados.

Estos aprendizajes contribuyen a promover la autosuficiencia regional, el reconocimiento del medio ambiente para el bienestar humano, el uso de energías renovables, prácticas de reciclado y reutilización de materiales, acciones para la mejora de salud, la nutrición y el autocuidado, realización de campañas de reforestación y acciones que posibilitan mejorar la vida de las personas en su entorno promoviendo el desarrollo sostenible.

Asimismo, el profesorado valora los aprendizajes para la convivencia ya que favorecen el diálogo intercultural y generan nuevas maneras de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el en-

torno, poniéndose en juego diversas habilidades cognitivas, emocionales y sociales, que abonan a la construcción de relaciones inclusivas y equitativas, disminuir y resarcir situaciones de violencia física, psicológica y simbólica entre el estudiantado. Al respecto, Jacinto expone lo siguiente:

En la comunidad tenemos el problema muy marcado del machismo. Aquí la mujer prácticamente no tiene voz ni voto, se debe hacer lo que el hombre diga, lo que el marido quiere. Esto se mira en el aula, las niñas son retraídas, cohibidas, casi no hablan, agachan la cabeza ante los hombres... poco a poco hemos desarrollado proyectos en la escuela donde construimos espacios para la convivencia entre niños y niñas, ya que las niñas se apartan de los niños, se segregan en automático, les dan los espacios de juegos a hombres y se van... hacemos juegos, dinámicas de integración, los incluimos en los proyectos de la huerta escolar, los concientizamos, participan opinando y, sí, lento, pero vemos que las cosas van cambiando de poquito en poquito.

#### *Situación problemática: currículo desacoplado*

Es común escuchar entre el profesorado lo que dice la SEP aquí no funciona. La crítica a los planes y programas de estudio, así como al currículo escolar oficial es un asunto crucial que expresa la falta de correspondencia entre los contenidos escolares y los procesos de vida del estudiantado. El profesorado reconoce esto y se cuestiona qué hacer:

Sólo les enseñamos a nuestros alumnos que respondan su libro de texto, pero, ese libro ni siquiera le entienden bien, ¿o sí?, entonces... que hagan cuestionarios, que hagan planas, que se aprendan de memoria conceptos y los repitan... ¿esto para qué le sirve?... y si no lo hacen, les ponemos castigos, que limpien el salón, que vayan a acarrear agua, que levanten las basuras de la escuela... así muchos más. Pensemos y reflexionemos esto compañeros maestros, ¿qué queremos para nuestros estudiantes, para que avancen y se desarrollen?, ¿cómo podemos hacerlo? (Agustín, grupo de discusión).

El carácter homogéneo del currículo y su diseño centralizado no se corresponde con los contextos socioculturales en los que se aplica, lo que provoca que los contenidos no sean pertinentes para las localidades y regiones dificultando su operatividad.

el currículo es generalizado y aquí es Chiapas, no es igual que todo México. Entonces, si es así, ¿por qué nos mandan un currículo que aquí no funciona, no sirve, no corresponde con lo que vivimos?... para hacerlo libre se necesita hacer un verdadero diagnóstico y adecuar los contenidos, cosa que desde mi espacio he visto que no se hace o se hace muy poco. Muchos docentes prefieren apoyarse sólo en los libros, que tampoco aplican aquí, pero, podemos hacer otras cosas... como proyectos escolares. Cuando se realizan las reuniones del Consejo Técnico Escolar es muy difícil iniciar la concientización y cambiar la forma de pensar de varios docentes, ¡es preocupante!, se necesita hacer mucho y más... Seamos docentes comprometidos y también docentes que no sólo estamos por la quincena... (Roberto, grupo de discusión).

El profesorado señala severos problemas en la comprensión de los contenidos escolares por sus estudiantes, al contrastarlos con lo que conocen y con el nivel de aprendizaje que deberían tener, según el plan de estudios, y cuestionan los contenidos curriculares que carecen de significado en la región y ocasionan confusión al estudiantado.

La reproducción acrítica de los contenidos prescritos, la enseñanza enciclopédica de contenidos, la memorización, el libro de texto como recurso casi exclusivo para el aprendizaje se vive como parte de la cultura escolar que limita la actuación del profesorado, promueve la reproducción de didácticas tradicionales y obsoletas, como lo expresan el siguiente testimonio de Asunción:

El supervisor y otras autoridades educativas que llegan a revisar, más bien a fiscalizar, y visitar mi escuela, nos sancionan si no abordamos lo que dice el libro de texto. Entran al salón y piden al azar unos libros de texto de los estudiantes, si miran que no se han realizado consecutivamente las actividades del libro te sancionan y

llaman la atención feo. No escuchan las razones ni argumentos del porqué preferimos hacer otras actividades que realmente les sirven a los niños... No hay orientación didáctica, ni pedagógica, solamente imposición de las cosas.

*Orientaciones para el cambio: aprendizajes pragmáticos, disciplinares y artísticos*

Las adecuaciones curriculares llevan al profesorado a privilegiar aprendizajes pragmáticos, aquellos que se aplican al contexto para solucionar un problema. Estos aprendizajes trascienden la mirada teórica al relacionarla con acciones prácticas como el diseño de un plan de trabajo, la colaboración en equipos, el empleo de recursos del entorno, la integración de comunidades de aprendizaje entre estudiantes de diversos grados, ritmos y estilos de aprendizaje.

Los temas que el profesorado propone para detonar estos aprendizajes fueron: filtración de agua, el huerto escolar, elaboración de conservas y técnicas de conservación de alimentos, talleres de manualidades empleando materiales reciclados, electricidad, corte y confección, panadería, bordado y tejido, así como elaboración de pinturas para casas.

Por su parte, los aprendizajes digitales son valorados por el profesorado interesado en promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que son accesibles en el entorno escolar. Entienden que las localidades en las que trabajan no son espacios aislados, están interconectadas con el entorno global y en continuo proceso de cambio. La migración de varios de los habitantes de las localidades, el desarrollo de los medios de comunicación y los requerimientos de algunas instituciones para la elaboración de solicitudes de gestión de obras para las comunidades son algunos de los ejes que detonan la necesidad del acercamiento a la tecnología. Las experiencias que devienen en aprendizajes de este tipo, de acuerdo con el profesorado, han sido: el uso de teléfonos móviles y sus diversas aplicaciones, uso de equipos de cómputo cuando se tiene acceso a ellos en las escuelas.

En cuanto a los contenidos disciplinares, junto con la enseñanza del español que ya se refirió antes, destaca una preocupación por

las técnicas de enseñanza adecuadas para las matemáticas, ya que se considera que son claves para comprender otros temas, “todo es que aprendan español y las matemáticas, que nos dan tanto dolor de cabeza, de allí lo demás se va dando y además es lo que más les va a servir”. El profesorado coincide que el uso del libro de texto emitido por la SEP, con fines repetitivos, memorísticos y tradicionales como el dictado, la copia y repetición de algoritmos matemáticos y situaciones de conteo, no es lo mejor y están en constante búsqueda de conocimientos para innovar estas prácticas.

Además de los aprendizajes pragmáticos, los relacionados con las TIC y la enseñanza de las matemáticas, el profesorado valora los aprendizajes artísticos y que posibilitan la expresión de afectos, emociones y sentimientos, desarrollo de la creatividad, la integración de aprendizajes y habilidades motrices en los que se manifiestan formas complejas del pensamiento. El profesorado considera que estos aprendizajes son significativos y pocas veces se abordan de manera sistemática en las escuelas. Al respecto, las experiencias destacan la música, tejido textil autóctono, canto, dibujo, pintura, talleres de danza, poesía, manualidades, círculos de redacción y lectura en los que se realizan presentaciones literarias.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las soluciones prácticas que implementa el profesorado en escuelas ubicadas en las regiones de Chiapas reconocidas como problemáticas muestran la importancia que adquiere el pensamiento práctico para desempeñarse en entornos regionales complejos, caracterizados por la precariedad económica, y en los que están presentes constantes conflictos lingüísticos, religiosos, políticos o étnicos (Rivera *et al.*, 2011) y en las que el currículo oficial pierde significado.

Dos conclusiones principales se derivan del trabajo realizado con el profesorado de Chiapas: primero, la necesidad de reorientar los procesos de formación permanente del profesorado atendiendo a las peculiaridades del entorno en el que trabaja, lo que implica un nuevo enfoque epistemológico que detone y recupere su pensamiento práctico. Segundo, la necesidad de reelaborar un currículo flexible pertinente al contexto, lo que nombramos como currículo regional,

un currículo que toma como base el conocimiento de las realidades regionales hipercomplejas en las que actúa o actuará en un momento de su trayectoria profesional.

La inserción del profesorado en procesos formativos que los lleven a reflexionar acerca de las realidades y problemas que viven es el punto de partida para el desarrollo de procesos de intervención educativa pertinentes a sus contextos educativos detonando su pensamiento práctico. Esta formación debe permitirles aplicar metodologías didácticas que promueven la solución de problemas (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje-servicio, proyectos integradores, entre otros), fortalecer competencias educativas y socioemocionales, incorporar el uso de las TIC disponibles en cada región, asumiendo el reto de transitar hacia las Tecnologías Aplicadas al Conocimiento (TAC) y, fundamentalmente, hacia las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación social (TEP); así como proveerles de elementos para la gestión, la planeación y la organización escolar.

La formación del profesorado debe permitirles dar respuesta a las preguntas que rondan el quehacer docente: ¿cuál es el sentido que tiene la escuela para las familias y para la localidad?, si la vida de los estudiantes y sus familias, en su mayoría, gira en torno a actividades agrícolas y pecuarias incipientes para su subsistencia, ¿con que aprendan a leer, escribir y realizar operaciones aritméticas básicas (suma, resta y multiplicación) es suficiente?, ¿cómo establecer procesos de comunicación eficaces en contextos caracterizados por la diferencia de códigos lingüísticos entre la escuela, sus estudiantes y las familias?, ¿cuál es la utilidad de los contenidos que los estudiantes aprenden?, ¿cuáles son las principales necesidades y problemáticas locales que la escuela puede contribuir a solucionar?

A lo largo de la investigación, la búsqueda de respuestas a estas preguntas tomó como punto de partida la reflexión sobre su propia vida, y cuando las historias individuales se compartieron con colegas, se reconstruyeron historias colectivas que les permitieron desentrañar las subjetividades que intervienen en el currículo, así como las posibilidades de generar soluciones prácticas a los problemas que enfrentan. Estas reflexiones tomaron en cuenta también conocimientos que han construido sobre los contextos y significados culturales que prevalecen en las distintas regiones por las que transitan como

profesores, y les ofreció una gama de posibilidades para actuar de acuerdo con el contexto.

En lo expuesto por el profesorado que participó en esta investigación se descubre el compromiso de reconstruir el currículo oficial diseñado centralizadamente, para acercarlo a las realidades regionales (Espinosa y Pons, 2017), enfrentando para ello una serie de limitantes de índole político-administrativo.

Como resultado de su colaboración en las distintas fases de la investigación y de las experiencias construidas en diversas regiones, el profesorado identifica cuatro ámbitos de aplicación de su pensamiento práctico que le permiten reconstruir los currículos en cada una de las regiones por las que transita. Se trata de currículos flexibles, moldeables para cada situación, que toman como base el pensamiento práctico del profesorado que, para el caso de este trabajo, ha experimentado y compartido. Estos ámbitos son los siguientes:

A) Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura bilingüe, teniendo en cuenta que el estudiantado en cada escuela habla al menos dos lenguas distintas.

Las experiencias compartidas por el profesorado en este ámbito muestran cómo, en un contexto en el que las escuelas han venido actuando como centros para alfabetización en español, se carece de una formación que les permita impulsar metodologías de enseñanza del español como segunda lengua, lo que contribuye a acrecentar la crisis identitaria que viven varias localidades relacionadas con los significados que atribuyen al hecho de ser indígenas.

En este sentido, es apremiante, además, que se fortalezcan los procesos formativos del profesorado; así también que los procesos de asignación de las plazas docentes tomen en cuenta el conocimiento del profesorado de la lengua originaria de la región. En otro nivel, es importante que las estadísticas nacionales y estatales sobre hablantes de lenguas originarias en México y en específico en Chiapas se actualicen, pues los últimos datos se refieren a 2010, teniendo en cuenta que el censo de 2020 no se realizó completo a causa de la pandemia generada por la Covid-19.

Las estrategias implementadas por el profesorado en este ámbito se centran en el desarrollo de metodologías para la recuperación de la lengua indígena que hablan sus estudiantes; no obstante, éstas se limitan a los casos en que coincide que el docente hable o conozca dicha lengua, así como en la implementación de ejercicio de lectoescritura en español.

- B) Fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad mediante el desarrollo de contenidos ético-actitudinales, para el desarrollo sostenible y para la convivencia.

El fortalecimiento de este vínculo requiere de la transformación del profesorado en investigador de su propia práctica, para ser capaz de reconocer el entorno en el que actúa (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1994), habilitarse en la teorización y construcción de saberes y conocimientos útiles y valiosos para su ejercicio educativo, superando el papel de técnico de la educación o ejecutor acrítico de los planes y programas de estudio.

Asumiendo lo que Korthagen *et al.* (2001) y Korthagen (2010) denominan un enfoque realista que resalta el pensamiento inductivo, la unión teoría-práctica, el tránsito de la *episteme* hacia la *phronesis*, así como el reconocimiento de las emociones y sentimientos (Damasio, 2010, 2014) ligados al proceso educativo, lo que nos introduce en la dimensión cultural, afectiva, ética y social para el ejercicio de la práctica educativa intercultural, la cual está ligada a la trayectoria biográfica del profesorado (Clandinin *et al.*, 2006; Clandinin y Connelly, 2000; Rivas y Leite, 2014), que le permite generar conocimientos, implicarse en el contexto y asumir vínculos afectivos, empáticos y de compromiso con estudiantes y habitantes de la comunidad. Cuando los profesores llegan a conectar su dimensión biográfica, su identidad profesional y su sentido de vida, estableciendo una íntima relación entre lo personal y lo profesional (Korthagen, 2010, 2017), encuentran y consolidan de manera paulatina su misión educativa, incrementan ampliamente su bienestar profesional en un sentimiento de *fluir* (Csikszentmihalyi, 2013) y también las posibilidades de detonar su pensamiento práctico (Pérez, *et al.*, 2015). En este sentido, la posibilidad de construir experiencias escolares significativas en las escuelas está ligada a

las experiencias personales, profesionales y sociales (Pons *et al.*, 2019; Pons y Cabrera, 2013) del profesorado y a la manera en que se identifican con el contexto y sus actores para establecer vínculos afectivos empáticos y de compromiso, lo que conforma su pensamiento práctico.

Esta dimensión coloca en el currículo los aprendizajes ético-actitudinales referidos por el profesorado como aquellos que permiten a su estudiantado dialogar sobre sus acciones y comportamientos, involucrarse en procesos de resiliencia, desarrollar habilidades socioemocionales, fortalecer los valores humanos y la participación ciudadana o enfrentar las adicciones. Se suman a estos aprendizajes otros que buscan la conservación de la vida en el planeta y el desarrollo sostenible, ya que invitan a que “los estudiantes reflexionen y piensen críticamente acerca de sí mismos y del mundo que heredarán” (Pinar, 2014, p. 39), como son aquéllos relacionados con la alimentación y la nutrición, las enfermedades y las prácticas de higiene, la contaminación ambiental y el uso de energías renovables, así como aquellos que promueven la convivencia (Maturana, 2002) y permiten accionar prácticas contra la violencia, los conflictos étnico-religiosos y la discriminación, así como promover la cultura de paz, atendiendo a las particularidades de cada región.

- C) Acoplamiento del currículo mediante la incorporación de aprendizajes pragmáticos, digitales, disciplinares y artísticos.

El cuestionamiento sobre la verticalidad de los planes y programas de estudio, así como el carácter estandarizado del currículo que impide su aplicación en realidades regionales específicas es una constante preocupación entre el profesorado. Y es a través del diálogo y el trabajo colaborativo realizado con colegas que realizan valoraciones sobre cómo acoplar el currículo en función de la cultura, creencias, hábitos y consumos regionales. Para ello, la experiencia, la intuición y la reflexión (Dreyfus y Dreyfus, 2005; Schön, 1992, 1995; van Manen, 2003, 2008, 2016) son elementos sustanciales que reconocen como orientadores de su práctica educativa en la región en que laboran. De aquí se desprende la relevancia acerca del modo en que el profesorado reflexiona e interpreta su intervención en el aula a

partir de su conocimiento en la acción, su reflexión de la acción y su reflexión sobre la acción (Dewey, 1989; Schön, 1998), lo que desencadena fisurar o desestructurar la rutina de la práctica educativa, así como la actuación mecanizada que en varios casos rige el comportamiento docente. Esto implica enfrentar las tensiones de poder y control que se viven en el contexto escolar para construir experiencias escolares significativas (Espinosa, 2015; Espinosa y Pons, 2017, 2020) que permiten a cada estudiante relacionar lo aprendido y continuar aprendiendo sobre la marcha, de acuerdo con sus necesidades inmediatas y los recursos que tiene a la mano; se trata de relacionar lo que hacen en la escuela con su realidad, reconocer la relevancia de los aprendizajes alcanzados con su realidad específica y una utilidad aplicable que supera la pregunta frecuente del estudiantado, ¿y esto para qué me va a servir?

Ante un currículo oficial desacoplado de la realidad que vive el estudiantado, el profesorado comparte experiencias de aprendizaje en las regiones que incorporan aprendizajes pragmáticos y dan respuestas a problemáticas de interés comunitario como el desarrollo de huertos, procesos de filtración de agua, técnicas de conservación de alimentos, talleres de electricidad, panadería, tejido, entre otros. Asimismo, reconociendo el desarrollo de los recursos digitales, se promueven aprendizajes para el uso de diversas aplicaciones en teléfonos móviles e informática. En el ámbito disciplinar se diseñan estrategias de aprendizaje de las matemáticas y en el ámbito artístico, clases de música, dibujo, danza y poesía que recuperan las expresiones locales y externas.

Estamos conscientes de que la formación docente que toma como base la reflexión y acción permanente por parte del profesorado implica un cambio que no puede darse de manera inmediata, requiere un tiempo considerable y romper con modelos predominantes que se centran en la mirada técnica del currículo. La construcción de currículos regionales coloca además en el centro de la educación la relación profesorado-estudiantado-comunidad que se construye en la práctica y en el contexto mismo y, que, a fin de cuentas, es resultado de la experiencia que el profesorado construye

en sus trayectorias profesionales, al pasar de una escuela a otra, de una región a otra; como lo plantea Pinar (2014), el currículo como lugar implica la reconstrucción permanente del profesorado en este tránsito.

Esta manera de pensar la formación y el ejercicio de la profesión docente se confronta con la política educativa que mantiene un currículo homogéneo y estandarizado que debe aplicarse por igual en todas las regiones. El resquebrajamiento de esta propuesta formativa que está basada en una racionalidad técnica y que deja de lado aquello que el pensamiento práctico devela como importante (las subjetividades, aprendizajes, afectos, conocimientos y experiencias del profesorado), es uno de los retos más grandes que enfrenta la educación hoy día.

## REFERENCIAS

- Aguilar, T. (2016). Desigualdad y marginación en Chiapas. *Revista Península*, XI(2), 143-159.
- Álvarez-Gayou, J. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bohem, B. (1997). El enfoque regional y los estudios regionales en México: geografía, historia y antropología. *Relaciones*, XVIII(72), 16-46.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Carr, W. (1994). Whatever Happened to Action Research? *Educational Action Research*, 2(3), 427-436. <http://doi.org/10.1080/0965079940020310>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cifuentes-Garzón, J. E. (2019). Aprendizaje del marco de la enseñanza para la comprensión en profesores: un abordaje desde las trayectorias de pensamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57), 3-23. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a2>

- Cifuentes-Garzón, J. E. (2018). Movimiento en el aprendizaje de las rutinas de pensamiento en profesores. *Praxis & Saber*, 9(19), 121-139. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n192018.7924>
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Murray, O. A., Pearce, M., y Steeves, P. (2006). *Composing Diverse Identities. Narrative inquiries into the interwoven*. Nueva York: Routledge.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020. Chiapas*. Ciudad de México: Coneval.
- Contreras, D. J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61-81.
- Corona, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Bielefeld: Bielefeld University Press/CALAS.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). Fluir (flow). *Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Damasio, A. (2014). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Planeta.
- Damasio, A. (2010). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K., y Salvo, J. (2020). *New directions in theorizing qualitative research. Theory as resistance*. Gorham: Myers Education Press.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dreyfus, H. L., y Dreyfus, S. E. (2005). Peripheral Vision: Expertise in Real World Contexts. *Organization Studies*, 26(5), 779-792. <http://doi.org/10.1177/0170840605053102>
- Espinosa, I. J. (2015). *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento cívico y transformación social en una región intercultural*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, México.

- Espinosa, I. J., y Pons, L. (2020). Dimensión afectiva en la educación: relatos escolares en una región intercultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (30), 84-107. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i30.2683>
- Espinosa, I. J., y Pons, L. (2017). Valor pedagógico de las narrativas escolares. Configuración de currículos regionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(1), 7-41. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.156>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata y Paideia Galiza Fundación.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- Guilherme, M., y Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y transculturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XX(40), 13-36.
- Hammerness, K., Darling-hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-smith, M., Mcdonald, M., y Zeichner, K. (2005), How teacher learn and develop. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 512-556). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ibañez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XX.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://censo2020.mx/>
- INEGI (2016). *Panorama sociodemográfico de Chiapas 2015*. Aguascalientes: INEGI.
- INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. <https://inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018. Chiapas*. México: INEE.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405 <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>

- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., y Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Marc, S. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje. Aulas emocionalmente positivas*. Madrid: Narcea.
- Marrero, J. (2022). Conocimiento y pensamiento práctico docente. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 29-44. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15193>
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Océano-Dolmen Ediciones.
- Pérez Gómez, Á. I., Soto, G. E., y Serván, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.
- Pons, L., y Cabrera, J. C. (2013). La formación docente ante una reforma educativa: estudio en escuelas de nivel medio superior en Chiapas, México. *Olhar de Professor*, 16(2), 251-276.
- Pons, L., y Espinosa, I. J. (2020). Protagonistas de la investigación educativa. Investigador-investigado en construcción recíproca. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(1), e068. <https://doi.org/10.24215/18537863e068>
- Pons, L., Espinosa, I. J., Contreras-García, J. B., y Estrada-Soto, D. (2019). Profesores(as) que marcan la diferencia. Experiencias escolares en contextos históricamente silenciados. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 15-35. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-7840>
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rebeca, B. (2007). La geografía regional: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Investigaciones geográficas*, (64), 116-133.
- Rivas, J. I., y Leite, A. E. (2014). Vida y experiencia escolar. Biografías escolares. En J. I. Rivas, A. E. Leite y E. Prados (coords.), *Profesorado*,

- escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 59-74). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rivas, J. I., y Leite, A. E. (2011). La Devolución en los Procesos de Construcción Interactiva de los Relatos. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (coords.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 75-80). Barcelona: ESBRINA.
- Rivera, C., García, M. C., Lisbona, M., y Sánchez, I. (2011). *Diversidad religiosa y conflicto en Chiapas. Intereses, utopías y realidades*. México: UNAM/CIESAS.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1995). Knowing-In-Action: The New Scholarship Requires a New Epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 27-34. <http://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- Schön, D. A. (1992). The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice. *Journal of Interprofessional Care*, 6(1), 49-3, <http://doi.org/10.3109/13561829209049595>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. Nueva York: Book Print.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Nueva York: Routledge.
- Van Manen, M. (2008). Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action. *Peking University Education Review*, 6, 2-20.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Villafuerte-Solís, D. (2015). Crisis rural, pobreza y hambre en Chiapas. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIII(1), 13-28.
- Zeichner, K., (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149.