

Dimensión afectiva en la educación: relatos escolares en una región intercultural

The Affective Dimension in Education: School Stories in an Intercultural Region

Iván de Jesús Espinosa Torres^a
Leticia Pons Bonals^b

Recibido: 23 de enero de 2019
Aceptado: 20 de octubre de 2019

Resumen: Este artículo aborda relatos de la vida escolar que marcaron la existencia de un grupo diverso de actores sociales que se desenvuelven en la Región V Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, México, caracterizada por la diversidad cultural y la desigualdad social. Asumiendo una perspectiva crítica y tomando como base los planteamientos de la teoría decolonial, se analiza la dimensión afectiva que se encuentra presente en las experiencias escolares. A partir de lo que denominamos *phronésis* metodológica y del reconocimiento de los sujetos como coinvestigadores se definieron las categorías (escuela afectiva, resiliencia y reconstrucción identitaria), las cuales surgen de los relatos escolares contruidos en la región para explicar el interés de los coinvestigadores por atender las desigualdades que prevalecen en esta región intercultural. En las conclusiones se resalta la creciente importancia de la dimensión afectiva en la investigación educativa, así como su potencial para comprender los significados culturales que dan vida a una región intercultural.

Palabras clave: afectividad; experiencia educativa; interculturalidad; regionalización; resiliencia.

^aDoctor en Estudios Regionales, Doctor en Educación y Comunicación Social. Profesor-investigador del Instituto de Estudios de Posgrado en Chiapas. ✉ ivandejesuset@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4941-5608>

^bDoctora en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro. ✉ pbonals@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6323-6297>

Abstract: This paper deals with stories of school life that marked the existence of a diverse group of social actors whose lives develop in the Region V Altos Tsotsil-Tseltal of Chiapas, Mexico, characterized by cultural diversity and social inequality. Assuming a critical perspective and based on the approaches of decolonial theory, the authors analyze the affective dimension of the school experiences. The authors define the categories of the analysis (affective school, resilience, and identity reconstruction) from what they call methodological phronesis, as well as from the recognition of the subjects as co-researchers. The aforementioned categories arise from the school stories constructed by the participants-researchers to address the inequalities that prevail in this intercultural region. The conclusions highlight the growing importance of the affective dimension in educational research, as well as its potential to understand the cultural meanings that give life to an intercultural region.

Keywords: Afects; Educational experience; Interculturality; Region; Resilience.

Introducción

En este artículo se exponen resultados de la investigación Experiencias escolares de convivencia e inclusión de jóvenes de la Región V Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, México¹, cuyo propósito fue reconocer los momentos de la vida escolar que marcaron la existencia de un grupo de actores sociales comprometidos con el cambio social en la Región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, México.

Asumiendo una perspectiva decolonial y una epistemología fronteriza que nos invita a generar nuevos modos de comprender las historias locales (Mignolo, 2013), la investigación se llevó a cabo en un contexto marcado por la marginación, pobreza y vulnerabilidad social de sus habitantes, así como por su carácter intercultural que abarca grupos culturalmente diversos en razón de la etnia (tsotsiles, tseltales y mestizos), la clase económica, el género, la religión, entre otros.

Las particularidades de esta región y de los actores sociales que la habitan son producto de la colonización que sufrió su territorio durante más de tres siglos, así como de sus resabios que se expresan en la “naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas [que mantiene] la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15).

La vida de los actores sociales que colaboraron en esta investigación, a quienes se les reconoce como coinvestigadores, se caracteriza por el conflicto y por las constantes luchas ante posiciones de poder que buscan homogeneizar e imponer en la región formas de comportamiento heredadas de un proyecto político nacional aliado a las fuerzas del proyecto capitalista-colonizador. Estas luchas marcan sus

¹ Investigación financiada por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas, México (COCYTECH).

historias personales y permiten comprender la importancia que han tenido los afectos en las decisiones que les llevaron a ser lo que ahora son.

Los escenarios seleccionados para reconstruir las historias de los co-investigadores son las escuelas, desde el nivel preescolar hasta el nivel medio superior o superior. En éstos se escudriñaron las experiencias vividas que hoy reconocen como posibilidades de (re)configuración de su ser.

La pregunta que guía la redacción de este artículo es la siguiente: ¿cuáles son las experiencias escolares significativas de los actores sociales regionales que en un momento fueron discriminados y esto les llevó a asumir el compromiso social que mantienen hoy en su trabajo cotidiano? En la búsqueda emprendida para darle respuesta se recurrió al pensamiento decolonial, como marco teórico, y a una metodología colaborativa que se desplegó en cuatro fases (primeros encuentros, recuperación de información, interpretación y devolución) para comprender los sentidos del actuar de los coinvestigadores y de la tarea formativa que llevan a cabo hoy día. En este sentido se considera que lo que aquí se expone abona a las reflexiones actuales que buscan decolonizar el conocimiento científico abriendo el diálogo entre posiciones críticas que permiten el acercamiento de los investigadores educativos que se oponen a posiciones positivistas y se interesan en transitar hacia nuevos paradigmas (Santos, 2009) o hacia paradigmas otros (Mignolo, 2013; Restrepo y Rojas, 2009 y 2010). La siguiente cita tomada de Santos (2009) expresa con claridad esta pretensión:

Dada la grandeza de los desafíos que se nos colocan, pienso que sería más correcto adoptar estrategias teóricas que profundicen las alianzas en lugar de estrategias que fragilicen al insistir en la diferencia descalificadora –y al final tan moderna– entre “nosotros” y “ellos”. De cara a las relaciones de dominación y de explotación, profundas y de larga duración, que la modernidad occidental capitalista instauró globalmente, debemos centrarnos en la diferencia entre opresores y oprimidos y no en la diferencia entre los que, desde varias perspectivas y lugares, luchan contra la opresión. (p. 349)

En cuanto a la estructura del texto, se inicia contextualizando la región que habitan los coinvestigadores, destacando su carácter intercultural; posteriormente se despliegan algunas notas sobre el papel que juegan los afectos en la escuela. Con estos elementos teórico-contextuales se da paso a la exposición de la estrategia metodológica que combina técnicas de la investigación cualitativa propuesta desde los paradigmas posmodernos (Guba y Lincoln, 2012) y nuevas rutas trazadas desde el pensamiento decolonial (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018). Al final se exponen los resultados y las conclusiones obtenidas.

1 Contexto intercultural de la investigación

Los actores sociales cuyas experiencias se abordan en este trabajo habitan la Región V Altos Tsotsil-Tseltal del estado sureño de Chiapas, México, ubicado entre los más pobres de este país. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014), el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de Chiapas es de 0.647, y mantiene una brecha de 28.4% con respecto a la capital nacional (Ciudad de México). “Sólo 5.1% de los municipios urbanos en Chiapas (Pichucalco, Huixtla, San Cristóbal de las Casas, Tapachula, Reforma y Tuxtla Gutiérrez) pertenecen a la categoría de muy alto desarrollo humano” (PNUD, 2014, p. 18). En el mismo documento se señala que 70.3% de sus municipios se clasifican como rurales y mantienen IDH bajos.

En la Región Altos de Chiapas, 39% de las localidades son urbanas y 61% son rurales, con menos de 2 500 habitantes por localidad (Gobierno del Estado de Chiapas [GECH], 2013); entre estas últimas se ubican algunas de las localidades más pobres de México, las cuales son habitadas mayoritariamente por pueblos indígenas mayas que mantienen su lengua originaria y constituyen 68% de sus habitantes (GECH, 2013). Destacan los grupos tseltal y tsotsil, que representan 37.17% y 62.29% de los hablantes de lengua indígena de la región, respectivamente (GECH, 2013).

La brecha entre el IDH de los municipios más pobres de la Región Altos (Amatenango del Valle, Chamula, Zinacantán y Mitontic) y el más desarrollado de la entidad (Tuxtla Gutiérrez, ubicado en la Región Metropolitana) es de más de 40%. La brecha del IDH entre estos municipios y el de San Cristóbal de Las Casas, sede administrativa de la región, es superior al 20% (PNUD, 2014; GECH, 2013). Estos datos evidencian las desigualdades que se presentan al interior de la entidad y de la misma Región Altos, siendo el índice de educación el que mantiene las brechas más elevadas (PNUD, 2014; GECH, 2013).

Las desigualdades sociales que caracterizan esta región son improntas del proceso de colonización al que fue sometida la población originaria durante más tres siglos, sometimiento que hoy se expresa en la colonialidad que pervive en las “construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos [...] asumidas como categorías (de pretensión científica y objetiva) de significación ahistórica, es decir, como fenómenos naturales y no de la historia del poder” (Quijano, 1992, p. 12). En la Región Altos esta naturalización ha dado pie a la discriminación de los habitantes de origen indígena, sumándosele, con el paso de los años, otros tipos de discriminación que marcan las desigualdades y jerarquías establecidas entre diferentes, reproduciendo el proyecto capitalista-colonizador que instituye las diferencias como fundamento de la dominación.

Vista a partir de las relaciones que establecen sus habitantes, se considera que los Altos es una región intercultural, en el entendido de que este calificativo sobrepasa el discurso que se reproduce en las políticas públicas de corte nacional y estatal que buscan incidir principalmente en la atención a los problemas de educación y salud que prevalecen, pero que no han alcanzado a impactar en su pretensión.

En las últimas décadas la política educativa nacional ha procurado la cobertura de la educación básica en el país enarbolando el discurso de una educación de calidad para niños y jóvenes; sin embargo, estos esfuerzos que han sido significativos en materia de cobertura, han evidenciado muchas limitantes en infraestructura y sobre todo han pasado por alto las diferencias culturales que prevalecen en la región, llegando a coartar los derechos culturales (Touraine, 2005) que pugnan por el reconocimiento de sus lenguas, sus creencias y su género de vida.

En este trabajo asumimos la diferencia como constituyente de la realidad: de acuerdo con Biset, “cuando nos referimos al estatuto ontológico de la diferencia señalamos que no se trata de pensar la diferencia entre elementos de una realidad ya constituida, sino de la diferencia como constituyente de esa misma realidad” (2011, en Pons y Cabrera, 2018, p. 340). Una realidad que, en el caso de la Región Altos, ha privilegiado las relaciones de dominación que son a fin de cuentas relaciones interculturales, instituidas históricamente tomando como base la diferencia étnica (antes europeo-indígena y, hoy día, mestizo-indígena), económica, de género, religiosa, entre otras.

Dichas relaciones se enraízan en los espacios por los que transitan cotidianamente las personas y entre estos adquiere especial relevancia la escuela, por darse aquí las primeras interacciones interculturales que van más allá de las de tipo familiar, por el tiempo que ocupan las actividades que en ella se realizan, y por ser generadora de expectativas y frustraciones asociadas a la definición del proyecto de vida de los niños y jóvenes, así como de expectativas profesionales para el mundo laboral.

2 Lugar de los afectos en la educación

Las relaciones de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela se han enfocado en la centralidad de la razón como elemento supremo de lo humano. Esta apuesta científicista para comprender los procesos de construcción del conocimiento, de la vida cotidiana en la sociedad y de lo educativo, ha dejado al margen el incesante entrecruce que ocurre entre la razón y los afectos, y ha tenido poco efecto en la generación de aprendizajes significativos para los estudiantes, quienes no encuentran en los contenidos escolares relación con sus contextos de vida. La afectividad supone el conocimiento de nosotros mismos y de los otros

(Maturana, 2001) y es entendida aquí como conversar alternativo, de acuerdo con Ortiz, Arias y Pedrozo (2018), como “un reflexionar afectivo, basado en el amar, en el respeto, en la solidaridad, pero con honestidad y responsabilidad” (pp. 184-185).

Una Experiencia Escolar Significativa (EES) es aquella que parte del establecimiento de un *rapport* pedagógico que necesariamente incluye una relación afectiva entre docente y estudiante, para provocar aprendizajes susceptibles de ser trasladados y aplicados en diversos ámbitos de la vida cotidiana (personal, familiar, comunitario y regional), transformando las relaciones y expectativas de vida de cada estudiante (Espinosa y Pons, 2016, 2017). En contraparte, la ausencia de este *rapport* genera emociones y sentimientos (tristeza, miedo, indignación, ira, por ejemplo) que, con el paso del tiempo, pueden provocar actitudes resilientes que expresan el deseo de cambiar las situaciones vividas en el pasado, emprendiendo, como en los casos aquí investigados, procesos formativos dirigidos hacia otras personas con las que se identifican y comprometen.

En cualquiera de los dos casos, ya sea como EES o como experiencia escolar que detona una actitud resiliente, la dimensión afectiva que media el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto intercultural con fuertes desigualdades sociales es fundamental, pues dota de sentido a la tarea formativa que es, sobre todo afectiva, ya que lo que guía las interacciones sociales son los sentimientos y emociones que acercan a los actores sociales en su vida cotidiana para ser, sentir-se y expresar-se (Le Breton, 1999; Illouz, 2012; Damasio, 2010 y 2014).

Le Breton (2013) propone el concepto de cultura afectiva para expresar el carácter constituyente, dinámico y situado de los sentimientos y emociones en un contexto:

para que una emoción sea sentida, percibida y expresada por el individuo, debe pertenecer a una u otra forma del repertorio cultural del grupo al que pertenece [...] las emociones son modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, bajo un fondo emocional próximo [...] un repertorio de sentimientos y de comportamientos [que] se adecua a una situación en función del estatus social, la edad, el sexo de los que son afectivamente tocados y de su público [...] Una cultura afectiva [negritas nuestras] forma un tejido apretado en el que cada emoción está colocada en perspectiva dentro de un conjunto [...] Hablar de las emociones en términos absolutos, como el enfado, el amor, la vergüenza, etcétera, implica cometer una forma más o menos sensible de etnocentrismo (pp. 73-74).

De acuerdo con Illouz (2012) “las emociones son aspectos profundamente internalizados e irreflexivos de la acción, pero no porque no conlleven suficiente cultura y sociedad, sino porque tienen demasiado de ambas” (p. 16). Expresan el sentir de una colectividad y por ello develan las relaciones de poder en las que se ven inmersos sus actores sociales, los significados que asumen sus marcas

corporales, las condiciones económicas que viven, lo que son y están siendo en la sociedad de la que forman parte.

La emoción no es acción per se, sino que es la energía interna que nos impulsa a un acto, lo que da cierto “carácter” o “colorido” a un acto. La emoción, entonces, puede definirse como el aspecto “cargado de energía” de la acción en el que se entiende que implica al mismo tiempo cognición, afecto, evaluación, motivación y el cuerpo. (Illouz, 2012, p. 15)

Para Espinosa y Pons (2016), las emociones y sentimientos que se generan en la escuela constituyen la dimensión intercultural-afectiva de la educación, definida como “la relación que se establece entre docentes-estudiantes-comunidad, que reconoce las diferencias culturales que caracterizan a la región, mismas que se convierten en el punto de partida para la reconstrucción de aprendizajes” (p. 61). Pero ¿qué pasa cuando la escuela no brinda estas posibilidades?, ¿qué pasa cuando las prácticas educativas que se verifican en los diferentes niveles escolares de la región se caracterizan en su mayoría por reproducir una visión instrumental que pondera la racionalidad técnica y la relación pedagógica como relación sujeto-objeto, transmisor-receptor?

A pesar que en el discurso escolar se impulse una educación estandarizada con fines de homogeneización, los efectos de las prácticas educativas son diferentes en cada estudiante y al pasar los años permanece en cada uno el recuerdo de las emociones y los sentimientos, satisfactorios o perversos, que les impulsan a tomar decisiones sobre su vida y su actuar en la sociedad. Siguiendo a Maturana (2001), las emociones son “disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominios de acción” (p. 7); de ahí que las historias de los actores sociales que se abordan en este artículo muestren la generación de nuevos dominios de acción que toman como base las emociones vividas en un pasado escolar, la mayoría de las veces discriminador y adverso, para transformarlas en el interactuar con otros.

3 Frónesis metodológica: decolonizando los senderos de la investigación

Si bien el proyecto de indagación partió de un ejercicio de problematización y de un conjunto de cuestionamientos que los investigadores definimos *a priori*, el encuentro con los otros nos llevó a confrontar este punto de partida, abriendo nuestra episteme hacia ese saber práctico, phrónesis, que define, en contexto, cómo actuar atendiendo a los medios disponibles y a los fines perseguidos, en un ejercicio de intelección en el que “la instrumentalidad cede su paso a la deliberación [ya que] la phrónesis no se limita a coordinar los medios adecuados con unos fines

preestablecidos, sino que determina los fines como factibles solo en su concreción” (López, 2001, p. 82).

Recuperando los conceptos propuestos por Aristóteles en su *Ética a Nicómaco* sostenemos que el reconocimiento de la primacía de los saberes prácticos, frónesis, en el proceso de investigación, supera perspectivas metodológicas de corte técnico, universal y abstracto, episteme, así también escapa de posicionamientos instrumentalistas centrados en la aplicación de reglas metodológicas preestablecidas, techné. Más bien, el colocar en el centro de la reflexión las experiencias que construyen actores sociales con rostros, con historias, intereses y expectativas propias, nos llevó a invertir la relación tradicional en la que el estudio de la realidad se ajusta a un método, obligándonos a recorrer un camino inverso en el que la realidad que reconocemos, nombramos, (re)construimos o conversamos con los otros es la que marca las posibilidades para el diseño, la actuación y la intervención metodológica.

Desde esta óptica sostenemos que la investigación cualitativa no se reduce a la elección exclusiva, inequívoca y, en muchos casos, fría, de un “catálogo” de teorías y metodologías presentes en compendios que con recurrencia se reproducen en las aulas escolares, sino de una mirada *in situ*, emergente, creativa y singular que trasciende lo anterior. Por esto, la indagación asumió una mirada abierta que permitió comprender cómo los actores sociales enfrentan y reconfiguran las relaciones que siguen:

...este patrón de poder [que] no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15).

En concordancia con este planteamiento se asumió que los colaboradores de la investigación, quienes enfrentaron un ambiente adverso de vida y actualmente luchan activamente por los derechos de grupos sociales que viven situaciones de exclusión, asumieran el papel de coinvestigadores.

Esta denominación reconoce su papel protagónico en el proceso de generación de conocimientos, así como en la búsqueda de una relación recíproca entre investigadores e investigados en tanto participantes activos del proceso de indagación, productores de preguntas y proponentes de rutas para redefinir y tomar decisiones sobre el trayecto de la misma.

Este encuentro dialógico estuvo marcado por el interés de conocer el saber práctico o frónesis, que llevó a los coinvestigadores a asumir un actuar virtuoso en sus vidas. En el entendido que este actuar no responde ni a la episteme ni a la techné, sino que

... depende de la manera de ser de cada hombre consigo mismo, con los otros y con el mundo [...] se forma a través de la educación, los hábitos, disposiciones, deseos y el ethos cotidiano [...] es el fundamento del que surge toda acción y, como tal, un componente esencial del ser moral que no está esencialmente determinado por el saber, sino por el actuar (López, 2001, p. 82).

El poseer un saber práctico, producto de las experiencias personales, que se utiliza para transformar un contexto adverso, convierte a los coinvestigadores en expertos de la experiencia, de los sucesos locales, de cada situación que, junto con los investigadores, es sometida a autorreflexión y reconstrucción a través del relato.

De acuerdo con lo expuesto, la ruta metodológica seguida fue acorde con los sustentos del denominado “paradigma otro” (Mignolo, 2013) y los llamados paradigmas posmodernos (constructivista, crítico y participativo) definidos por Guba y Lincoln (2012), en tanto la investigación hace un “llamado a la acción –ya sea en términos de transformación interna, como deshacerse de una conciencia falsa, o de una transformación social extensa [asumiendo] un compromiso político y ético” (pp. 51-52).

En este sentido, hacemos confluír la afirmación de Denzin (2018, p. 1)² acerca de que “los paradigmas híbridos están emergiendo junto a nuevas geografías de conocimiento y nuevas epistemologías de la descolonización”, con la afirmación hecha por Restrepo y Rojas (2009), la cual lleva a reconocer la necesidad de alejarse de diseños globales que aspiran a la universalidad. Esta apuesta desborda las perspectivas canónicas sobre el cómo construir conocimiento, sus efectos y posibilidades de transformación en un contexto regional específico. El paradigma otro:

...refiere una ética y una política: la de la pluriversalidad. En oposición a diseños globales y totalitarios en nombre de la universalidad (que fácilmente corren el riesgo de hacer a un particular eurocentrado representar lo universal), la pluriversalidad constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo. La pluriversalidad es la igualdad-en-la-diferencia o, parafraseando el eslogan del Foro Social Mundial, la posibilidad de que en el mundo quepan muchos mundos (Restrepo y Rojas, 2009, p. 13).

A partir de esta mirada se perfilaron cuatro fases que marcaron el trayecto seguido de reflexión colectiva, las cuales se exponen a continuación.

² Traducción personal de “Hybrid paradigms are emerging alongside new geographies of knowledge and new decolonizing epistemologies” (Denzin, 2018, p. 1).

a. Fase 1: Primeros encuentros, re-conociéndonos

¿Quiénes son los participantes?, ¿quiénes somos los investigadores?, ¿es posible trascender la idea de informante o de participante en los procesos de indagación?, ¿cómo nos reconocemos y, a partir de esto, establecemos relaciones con quienes investigamos? Estas son algunas de las interrogantes que emergieron antes y durante la primera fase en la que comenzamos a establecer vínculos a partir del contacto con los posibles participantes.

El diálogo fue un elemento sustancial para reconocer a los coinvestigadores. Para ello asistimos a reuniones en centros educativos, organizaciones civiles, eventos académicos (congresos, conferencias y conversatorios), conciertos musicales, exposiciones comerciales y plazas públicas; fueron en estos espacios donde empezamos a construir puentes de comunicación, dialogando sobre el proyecto de investigación, informando sus fines, estableciendo acuerdos y aclarando posibles dudas, exhortando a los interesados a formar parte del mismo. Algunos invitados no aceptaron por razones diversas, pero otros se mostraron entusiasmados por hacerlo y con ellos se dio inicio al trabajo.

Los siguientes encuentros permitieron establecer confianza, también enfrentar resistencias, tomar acuerdos y llevar a cabo negociaciones multidireccionales que colocaron en el juego las percepciones y representaciones que cada uno expresaba en el cruce de miradas, palabras, gestos, posturas corporales, movimientos, etcétera. Aunque la dimensión ética estuvo presente a lo largo del proceso de investigación, fue en esta etapa, en el encuentro con el otro, en la que cobró más significado, debatiendo el fin y sentido de la investigación y de sus posibles resultados, así como el papel de los investigadores y de los coinvestigadores en la misma.

En la Tabla 1 presentamos a los coinvestigadores que nos acompañaron, y continúan acompañándonos, a lo largo del proceso de indagación.

Tabla 1. Coinvestigadores

Coinvestigador	Edad* (años)	Tiempo de residencia en la región* (años)	Profesión/ Oficio	Auto identificación
Fabi	29	29	Profesora de educación preescolar	Mestiza, feminista, cristiana, aspirante a integrar

				organizaciones civiles de apoyo a niños en situación de calle
Samantha	21	21	Licenciada en Ciencias Sociales	Mestiza, feminista, pertenencia a grupo católico, activista social por los derechos de las mujeres
Juan	28	28	Comerciante de artesanías textiles	Indígena tsotsil, cristiano
Nano	31	31	Técnico en salud comunitaria y activista social por la defensa de los derechos de la comunidad gay	Mestizo, homosexual, activista social por la defensa de los derechos de la comunidad LGTTB
Vico	34	34	Licenciado en Desarrollo Sustentable, actualmente es comerciante de helados y músico a nivel semi-profesional	Mestizo, metalero (músico), promotor de <i>heavy metal</i>

*Edad de los coinvestigadores al momento de establecer los primeros encuentros con ellos (en 2016).

Fuente: Elaboración propia, a partir de registros realizados durante el trabajo de campo (primer semestre de 2017).

b. Fase 2: recuperación de sentidos y significados en el campo de investigación

Una vez identificados a los coinvestigadores que participarían en el proceso de indagación, establecidos los primeros diálogos mediante diversos encuentros y convenidos los acuerdos para continuar la investigación, procedimos a recuperar los sentidos y significados emanados de sus experiencias escolares en la Región Altos. Esta fase se desarrolló a lo largo del año 2017 en paralelo con la Fase 3.

En la Tabla 2 se señalan las técnicas, los escenarios y el número de registros recabados durante el trabajo de campo realizado en los lugares de trabajo cotidiano

de los coinvestigadores. En los diversos encuentros se procuró la reflexividad, la dialoguicidad y la participación dinámica para recuperar los relatos que permitieron la (re)configuración axiológica y política de los coinvestigadores, enfatizando en el saber práctico, frónesis, que les llevó a tomar decisiones acerca de su vida y su actuar con otros.

Tabla 2. Técnicas y escenarios de investigación

Técnica/estrategia	Escenario(s) de realización / entornos	Núm. de registros
Entrevistas en profundidad individuales	Escuelas, domicilios de los coinvestigadores, cafeterías y espacios de acción política de los participantes, por ejemplo: plazas públicas	24
Fotobiografía	Domicilios de los coinvestigadores y en cafeterías	12
Etnografía visual / etnografía en la era digital del internet	Desde el equipo de cómputo de los investigadores	14
Observaciones colectivas	Plazas públicas, centros educativos que fungían como espacios de encuentro para el diálogo, restaurantes y cafeterías, espacios laborales de cada uno de ellos, organizaciones civiles y en algunos casos en sus domicilios particulares	18

Fuente: Elaboración propia, a partir de registros realizados durante el trabajo de campo (2017).

El uso de diversas técnicas de recolección de información fue clave en esta fase, destacando las siguientes:

Entrevistas en profundidad. Se llevaron a cabo a través de encuentros reiterados cuya finalidad fue hacer posible para los coinvestigadores evocar la diversidad de experiencias y develar los sentidos y significados de los procesos educativos que han acontecido en la Región Altos. Estas entrevistas fueron audiograbadas para su posterior transcripción, pusieron el énfasis en “entender el significado de los temas centrales en el mundo vivido de los sujetos” (Steinar, 2011, p. 34).

Fotobiografía. Algunos de los encuentros se destinaron a evocar los recuerdos de los coinvestigadores, tomando como base fotografías previamente seleccionadas por ellos. De esta manera, “los individuos desarrollan sus propios intentos de ajuste en la comunicación intrapersonal, cuando generan nuevas imágenes personales de la realidad por medio de autonarración fotobiográfica” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 119). Los entrevistados realizaron el ordenamiento cronológico de las fotografías y se procedió al diálogo a manera de entrevista en profundidad, posteriormente,

seleccionaron cinco fotografías y las jerarquizaron. A partir de este ejercicio expusieron los sucesos más significativos en su vida en cierta temporalidad.

Etnografía visual. Se realizó el seguimiento de los materiales publicados por los coinvestigadores en los muros de Facebook, siguiendo algunos de los planteamientos de la etnografía en la era digital, propuestos por Markham (2018). A través de esta técnica se interpretaron imágenes, videos y textos escritos por ellos y por sus interlocutores. Estos elementos evidenciaron principalmente las acciones que realizan como parte del compromiso social que caracteriza su actuar axiológico y político en la actualidad. En el proceso interpretativo reconocimos la relevancia de estos medios, así como de entornos virtuales y digitales que representan una extensión de su cotidianidad, ya que son utilizados por ellos para difundir sus opiniones, promover acciones, establecer contactos de diversa índole, debatir y difundir algunos eventos.

Observaciones colectivas: con el consentimiento de los coinvestigadores los seguimos en situaciones de su vida cotidiana (Flick, 2007) y particularmente en procesos políticos en los que participan en la región. Estas observaciones se efectuaron en diversos escenarios itinerantes en los que los coinvestigadores se desplazaban: plazas públicas, centros educativos que fungían como espacios de encuentro para el diálogo, restaurantes y cafeterías, espacios laborales de cada uno de ellos, organizaciones civiles y en algunos casos en sus domicilios particulares. Se realizó el registro de corte etnográfico en una libreta de notas.

c. Fase 3: interpretación de la información recabada en los registros

Conforme la información era reunida, se procedía a su relectura y reescucha en los casos que se obtuvo material audio y video grabado; se realizó su transcripción en el procesador de textos para su ingreso en el software de análisis cualitativo Atlas.ti.

La fase interpretativa se intensificó durante los últimos meses del año 2017. Fue un proceso que implicó distanciamientos, inmersiones, vaivenes, marchas y contramarchas que hicieron posible la construcción de categorías interpretativas de la realidad regional expresada desde la subjetividad de los coinvestigadores con relación a la nuestra.

Durante esta fase se puso el acento en la triangulación como un proceso permanente, para:

...protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y de someter a control recíproco relatos de diferentes informantes [para este caso, coinvestigadores]. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores

pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas (Taylor & Bogdan, 1986, p. 92).

La triangulación incluyó categorías interpretativas, teoría y trabajo en equipo (Denzin en Flick, 2007) desdoblándose de los ámbitos de indagación individuales hacia la construcción de significados colectivos compartidos por los co-investigadores.

d. Fase 4: La devolución en los procesos de investigación

Aunque las devoluciones en forma de transcripciones las efectuamos en diferentes momentos de la investigación, a manera de reiniciar el diálogo con cada coinvestigador en el encuentro, en esta fase, desarrollada durante el primer semestre de 2018, se intensificó este proceso ya que se revisaron junto con ellos los resultados del ejercicio de categorización e interpretación de la información recabada en las fases anteriores.

De acuerdo con Rivas y Leite (2011), esta fase de devolución de resultados es relevante en tanto permite la construcción compartida de los relatos y la interpretación, buscando propiciar la implicación de los actores sociales en la interpretación y (re)configuración de la investigación.

En este sentido, los procesos de devolución efectuados provocaron el surgimiento de posicionamientos políticos y permitieron incorporar valoraciones, así como perspectivas que en algunos casos habíamos pasado por alto. Hasta el momento de redactar este trabajo las devoluciones se han hecho de forma individual, quedando pendiente aún la creación de grupos de discusión, debido a las situaciones particulares de cada coinvestigador; no obstante, se acordó y se dejó la puerta abierta para realizar esta actividad posteriormente.

Por el momento se han construido las categorías que permiten comprender los procesos educativos que los coinvestigadores vivieron durante sus trayectos escolares, desde el preescolar hasta el bachillerato y la educación superior, enfatizando en aquellos momentos que conciben como claves para definirse. Estas categorías han destacado emociones y sentimientos que definen la escuela y potenciaron el actuar de los coinvestigadores.

4 Resultados

Las emociones experimentadas por los coinvestigadores devienen en sentimientos hacia la escuela, las prácticas educativas, los profesores y sus compañeros. Resaltamos en este apartado los afectos que mediaron la relación de los

coinvestigadores con sus profesores a partir de los cuales definen la escuela como un espacio de motivación y protección (los menos) o como un espacio de indolencia. Posteriormente, se abordan actitudes resilientes que hicieron que los coinvestigadores se replantearan la tarea educativa y su papel como parte de colectivos que luchan por la transformación social.

a. Una escuela afectiva vs. una escuela indolente

El reconocimiento de la escuela como un espacio afectivo que motivó el aprendizaje y ofreció seguridad y protección a algunos coinvestigadores está enmarcado por el actuar de sus profesores, a quienes recuerdan por haber formado parte de su vida, en etapas tempranas de su infancia (preescolar y primeros años de primaria) o después, durante su adolescencia (secundaria). Así, Vico destaca las relaciones de amabilidad, la paciencia y el amor por la profesión de una de sus profesoras de preescolar: “Tuve una maestra en particular que es la que más me hizo mella. Fue la maestra Olivia, de jardín de niños, que fue muy amable conmigo, muy, muy amable” (comunicación personal).

También Fabi rememora algunas de las prácticas educativas realizadas por sus profesores de los primeros años de primaria:

La primaria, en un tiempo, se me hizo algo muy tedioso, ¡pero en primero y segundo año fue muy bien! El maestro era muy lindo, me tuvo mucha paciencia para enseñarme ¡Amaba lo que hacía! Yo recuerdo que tenía problemas para leer y aprendí bien. Recuerdo que lo hizo con tal amor que, cuando vine a ver, ¡aprendí a leer! Pero si me preguntas tercero o cuarto año no me acuerdo quienes fueron mis maestros, trato de... pero no me acuerdo. (Comunicación personal)

Nano, por su parte, expresa que se sentía protegido con su profesor de biología en la secundaria:

Me sentía protegido porque era con todos, o sea, no hacía distinción, no importaba si eras indígena, no importaba si eras rico, si eras pobre, si eras niño, si eras niña; él llegaba y te decía: “no te vayas a ofender, pero te doy un abrazo”, y era el hombre más tierno del mundo. (Comunicación personal)

En los tres fragmentos transcritos se devela la importancia de los afectos y el reconocimiento que recibieron algunos coinvestigadores de parte de sus profesores, pero son los sentimientos de rechazo y desánimo los más recurrentes en las historias escolares, evidenciando la existencia de una escuela indolente. Nano, por ejemplo, expone los sentimientos de impotencia que padeció en el bachillerato debido al acoso escolar que vivió por su condición sexogenérica: “el aprender a callarme y el aprender a cerrarme sentimentalmente” (Comunicación personal).

Pero la desigualdad sexo-genérica no es la única presente en la región. Destaca también la desigualdad establecida tomando como base la diferenciación étnica-lingüística producto de una educación “bilingüe” que en México, y particularmente en Chiapas, no ha tenido los efectos deseados. Las causas son multifactoriales y van desde una exigua formación docente para el bilingüismo, hasta las condiciones culturales y lingüísticas de la región que no han sido atendidas con pertinencia educativa. Al respecto, Juan expresa las dificultades que enfrentó en su tránsito por la escuela primaria al encontrarse con profesores indígenas que renegaban de su lengua o desconocían la lengua local, ya que pertenecían a un grupo étnico distinto al de la localidad, lo que generó emociones de enojo y sentimiento de frustración:

¡Me enojaba porque no entiendo nada en la clase! (...) Fue muy difícil porque en la primaria llegaban maestros que hablaban español, me sentía frustrado. Varios solo hablaban castilla [refiriéndose al castellano/español], pero también saben hablar su lengua indígena como nosotros, pero no sé por qué no les gusta hablar su lengua indígena. La mayoría de los niños que asisten a la escuela no hablan español, su lengua materna es tsotsil, a muchos niños eso nos dificultó. En mi caso, a mí sí me dificultó mucho. Solo entendía nada más por los gestos y las señas que hacían los maestros. (Comunicación personal)

Juan tuvo que migrar y dejar su pueblo natal para estudiar la secundaria en San Cristóbal de Las Casas, en donde las cosas se complicaron más para él, ya que siendo hablante de tsotsil se enfrentó a un mundo escolar donde esta lengua era desconocida. Él siente que su situación no fue atendida por los profesores:

Ningún maestro se acercaba, ningún maestro te preguntaba... Yo tenía esa inquietud que algún maestro se te acercaba, te preguntaba: ¿cuál es tu problema?, ¿por qué tu calificación está baja?... o cosas así... pero ningún maestro se acercó, lo miraba los maestros muy bravos, llegaban muy enojados, la maestra de matemáticas es bravísima, tenía un carácter muy fuerte, decía ¡lo tienen que hacer en cinco minutos todo! y yo decía ¿cómo se hace? Explíquenos y este pues así no entendí... estás reprobado me decía... (Comunicación personal)

El miedo y la inseguridad que provocaban los profesores en la escuela son referidos por Samantha en el siguiente fragmento:

Era yo muy tímida, el que mis papás hubiesen peleado mucho hizo que yo fuera una niña muy tímida, y súmale la actitud y comportamiento de los maestros. ¡Ufff! Y que ni siquiera quisiera hablar en clases ¡no! Preguntaban: ¿alguien tiene alguna duda?, y a pesar de que tuviera alguna duda no alzaba la mano ¡no!, creo que eso fue como lo principal en lo que me pudo afectar. (Comunicación personal)

Estas expresiones, comunes entre los coinvestigadores, han construido un imaginario de la escuela como un espacio de prohibiciones y limitaciones forzosas, de reglas que hay que acatar para obtener un documento que acredite el ingreso al

nivel educativo inmediato superior, en el que el orden administrativo y burocrático se coloca por encima de los afectos. Nano sintetiza, en el siguiente fragmento, las características de esta escuela:

Una **escuela decrepita** [negritas nuestras], ¿por qué decrepita? porque viene recuperando acciones que en su momento se manejaban [refiriéndose a prácticas de la escuela tradicional], que después de tener ciertas reformas y se daban cuenta de que no les funcionó quieren retomar el: ¡te callas!, ¡te sientas! y si se puede reglazo mejor. Una **escuela amorfa** porque no se le ven ni pies ni cabeza, simplemente los niños lo ven bien, pero está mal, pero para que no se vea mal le vamos a dar la vuelta, pero va a seguir siendo lo mismo. **Una escuela inculta, una escuela sin valores** [...], una escuela con falta de conocimiento porque no se centran en quienes son sus alumnos, no les importa nada de eso... Por ejemplo, en el COBACH [Colegio de Bachilleres de Chiapas] era la limitancia, era el restringirte, era el quitarte y era el ¡no, no sirves!, ¡no eres bueno! (Comunicación personal).

La indolencia mostrada por los profesores hacia las situaciones de vida de sus estudiantes es recurrente en las escuelas de esta región en las que se mantiene viva la impronta del colonialismo. Ante la interrogante “¿te llegaron a discriminar?”, Juan enfatiza que sí, y expone “valía yo muy poco en la escuela”, refiriéndose a su condición étnica y sus escasas habilidades para expresarse en castellano:

Sí. Me sentí discriminado por ser indígena... pero [los profesores] no decían nada, no les importaba que estaba yo allí, pero sí lo sentía, ni caso me hacían. Les llegaba a dejar mi tarea, tampoco me revisaban bien, creo que por lo mismo que yo no hablaba bien español... lo sentí bien feo... de mis compañeros habían salido de una escuela mucho mejor que yo... valía yo muy poco en la escuela. (Comunicación personal)

La escasa empatía del profesorado fue un factor recurrente que alejó a los coinvestigadores del gusto por el aprendizaje escolar. Fabi expone, en el siguiente fragmento, una situación de incompreensión por parte de un maestro que le negó una oportunidad para ser evaluada:

¿Por qué? Si estoy enferma, por eso había faltado, y él me dijo, sí hija, pero tienes que hacerlo, no es mi problema, yo tengo que cumplir con mis calificaciones y si tú estás mal no es mi problema. Ese maestro era muy duro en su forma de tratarnos, se veía como un maestro machista, llegaba ¡órale hijos de la chingada ya vine a dar mi clase!, y todos así espantados estábamos, cuadraditos con él, no te permitía que le preguntaras si tenías una duda... (Comunicación personal)

También evoca sucesos que derivaron en sentimientos de rechazo en la educación secundaria, ante la presencia de varios profesores con prácticas educativas tradicionales y autoritarias centradas en una visión técnica y disciplinar de los contenidos de estudios y del distanciamiento de las características de los estudiantes:

No me sentía en un espacio donde yo podía desarrollarme o hacer lo que yo quisiera. Sentía que la escuela tenía que pasarla e ir por obligación. Tenía yo que darle cuentas a mi papá porque tenía que ser mejores que ellos, pero en la escuela, que yo me sintiera ¡vine a la escuela, qué chido!, para nada. En la escuela tampoco se daban cuenta lo que pasaba en mi casa... (Comunicación personal)

Los castigos físicos también eran recurrentes en los tiempos en que Vico cursó la educación primaria:

Lo que me desagradaban mucho de la primaria fue que los profesores llegaban muy estresados, su forma de dar las actividades como que “Ay, ¿qué hago?” O te aventaban el borrador, con sus anillos te pegaban. Una vez, me tocó un profesor que sí me jaló el cabello y le dije ¡no me va a volver agredir!, ¡no me va a volver a tocar! (Comunicación personal)

Lo que los coinvestigadores recriminan a la escuela es la falta de empatía porque sus profesores fueron incapaces de establecer un *rapport* pedagógico. De acuerdo a la investigación realizada, la empatía que caracteriza a este *rapport* es un componente que posibilita el establecimiento de relaciones interculturales que, si bien involucran elementos cognitivos, se definen a partir de los afectos. Son estos los que facilitan o dificultan las relaciones interculturales en la región.

Las situaciones empáticas se presentan cuando se establece una relación de comprensión entre actores sociales que han vivido situaciones similares posibilitando colocarse en el lugar del otro y advirtiendo posibles riesgos o beneficios que pueden derivarse de esa disposición particular. El eje de lo empático es atravesado constantemente por la dimensión afectiva que aproxima a dos o más personas bajo la misma frecuencia de sentido y significado de eventos particulares.

En el ámbito educativo estas relaciones interculturales se establecen principalmente entre profesores y estudiantes, quienes forman parte de colectivos sociales marcados por la desigualdad social. Las posibilidades de establecer o no un *rapport* pedagógico están influenciadas por los afectos que devienen de estas condiciones de desigualdad.

b. Resiliencia y (re)construcción identitaria

Las experiencias escolares de los coinvestigadores se convierten en significativas para ellos cuando, a partir de éstas, se detona un actuar que toma como punto de partida la identificación con otros, con quienes se procura el afecto del que ellos carecieron. Siguiendo a Breithaupt (2011), esto inicia como un ruido empático que se traduce en mecanismos de toma de partido en situaciones de conflicto que dan paso a una actitud resiliente.

Una situación ejemplificadora de esto es la expuesta por Nano quien, en respuesta a situaciones de exclusión vividas en su infancia y juventud, hoy orienta y apoya la lucha de grupos homosexuales. La opción de formarse como técnico en salud comunitaria le brindó esta posibilidad.

Allí se empiezan a dar oportunidades para trabajar en centros estatales, en asociaciones civiles, con Marie Stopes México, tener preparación como enfermero con mis cuidados generales de enfermería y más enfocado a la sexualidad, a trabajar con jóvenes, a trabajar enfermedades de transmisión sexual, prevención en embarazos no deseados, uso adecuado del condón, VIH-SIDA, posturas de DIU's, anticonceptivos intradérmicos y se me abre la posibilidad de tener más capacitaciones. Y que podemos ir modificando esa construcción que nos dieron de machismo, de feminismo, de un hembrismo marcado, de un patriarcado malo, pero que tenemos que hacer una deconstrucción en la cual nosotros sepamos que nuestras decisiones tienen algo bueno, pero también algo malo y que nosotros sepamos que es el momento del yo quiero, no para complacer a los demás porque nunca vamos a quedar bien con alguien, sino del “yo quiero, necesito y apporto”, que es lo importante. (Comunicación personal)

En su relato, Nano expresa la detonación de un proceso que, de manera consciente o inconsciente, conforma una relación empática basada en la comprensión, la simpatía y la compasión hacia otros que, como él, pueden ser susceptibles de discriminación, violencia y desigualdad en la región. Según Breithaupt (2011), lo que Nano hace es generar una cultura de la empatía, consistente en “la decisión de tomar partido por uno (y no por el otro), legitimada racional y emocionalmente por medio de estrategias narrativas” (p. 225). Continuando con el relato se evidencia la manera en la que este coinvestigador legitima su posicionamiento:

Veo la situación de que los jóvenes teníamos que empoderarnos y darnos a entender que nuestras malas decisiones podían coartar nuestra vida y empieza mi parte sobre el activismo social que es sobre sexualidad, que fue así como comienzo, y ya para 2012 yo ya estaba con más temáticas de VIH [...] Y que me doy cuenta que el activismo en VIH era lo más importante. ¿Por qué? Porque yo tuve una pareja, desafortunadamente tuvimos... no nos protegimos, confíe... y no es como martirizarme como el típico slogan yo con VIH y voy a morir, ¡no, no, no!... Es “yo VIH puedo”, es una forma de vida. Me empiezo a informar sobre mi orientación, sobre grupos de apoyo, sobre asociaciones civiles que en ese tiempo estaban trabajando AC, como un colectivo de diversidad sexual, llamado centro de jóvenes el punto de Marie Stopes del cual fui becario por cuatro años y me doy cuenta que me puedo educar y re-educar a mi familia. (Comunicación personal)

La resiliencia, que en este caso encuentra su raíz en experiencias escolares adversas, se acompaña de un proceso dinámico de construcción identitaria dado a partir de las interacciones que suceden en la vida cotidiana (por ejemplo, Nano con los jóvenes)

en la que reciben influjos procedentes no sólo del ámbito escolar, sino del familiar, local y global.

En el siguiente fragmento del relato de Fabi se observa cómo el ser catalogada como mujer indefensa la lleva a reconstruirse identitariamente como defensora de los derechos de niños que, al igual que ella durante su infancia, reciben algún tipo de maltrato:

No me gustaba que me dijeran ‘bonita’. No me sentía como una niña bonita, me sentía... Yo lo que quería era ser hombre, que me viera como muy masculina; y bonita para mí significaba para mí “eres débil” Yo quería ser masculino para algún día crecer y golpear a mi papá para defender a mi mamá [por las condiciones de violencia familiar que vivía]. Ningún hombre me va a decir cosas que no soy, y, menos decirme que soy ¡una puta, una facilota!... Cuando actuaba así me sentía poderosa, me sentía como ¡la mamá de los pollitos, aquí la chingona soy yo!, con las chicas, no sólo con los hombres; ahora digo, que creo que fue la forma de sacar mi frustración de lo que vivía en mi casa. (Comunicación personal)

Este empoderarse le permite a ella autodefinirse hoy día como activista defensora de los niños en situación de calle, también como feminista con propensión hacia lo masculino y como cristiana, además de profesora de preescolar.

Esta reconfiguración lleva a los coinvestigadores a reconocerse como sujetos con características propias formando parte de colectivos que luchan en la Región Altos cubriendo diferentes frentes. Samaniego (2005) señala que:

En la actualidad toda identidad es necesariamente construcción intercultural, ya que implica interacción entre capas que se superponen –al menos toda identidad es dialéctica entre lo local y lo global, entre el yo y el otro–; identidad que se delinea sobre la base de las distintas intensidades que la conforman, consciente o inconscientemente, voluntarias o impuestas, porque tensionalmente éstas se dinamizan, siendo imposible su existencia y su entendimiento al margen de las distintas representaciones y mundos que las imbrican. (p. 8)

En el devenir de cada actor social, la diversidad de saberes/conocimientos, de experiencias y de formas de vida presentes en la región les lleva a identificarse con grupos de filiación identitaria, con los que persiguen fines políticos y en donde ponen en juego elementos afectivos que funcionan como puentes de comunicación para evitar aquellas situaciones que vivieron en las que la falta de estos afectos construyó muros y distancias.

5 Conclusiones

Cuatro conclusiones sintetizan los hallazgos de esta investigación. La primera alude a la relación estrecha que se establece entre emociones y sentimientos que marcan las historias escolares, por un lado, y la toma de decisiones, asumidas años después, para definir una vida profesional que busca procurar una relación afectiva hacia aquellas personas con las que se identifican los coinvestigadores. Estos procesos de identificación se relacionan con las diferencias que prevalecen en la región intercultural investigada, caracterizada por la impronta del colonialismo ejercido sobre los pueblos originarios, la presencia de movimientos sociales de diversa índole, de procesos migratorios, de desplazamientos forzados, etcétera.


En esta región las escuelas son escenarios reproductores de un proyecto capitalista-colonizador que mantiene resabios de relaciones de poder instituidas en el pasado, las cuales se mezclan con nuevas formas establecidas en razón de diferencias culturales emergentes abarcando “el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (Canclini, 2004, p. 34).

Y es esta región en la que los coinvestigadores tuvieron experiencias escolares (la mayoría de las veces de exclusión y discriminación) que les llevan a reconocer la dimensión afectiva como definitoria de su actuar. Los relatos compartidos por ellos justifican la toma de posición que asumen de manera individual y formando parte de colectivos que hoy luchan por la defensa de sus derechos.

La segunda conclusión alude a la creciente importancia que asume la dimensión afectiva en investigación educativa que, si bien por mucho tiempo mostró desinterés por las emociones y sentimientos como objeto de investigación, hoy revaloriza el papel que tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto nos lleva a reconocer la dimensión de lo humano y la necesidad de emprender investigaciones que, retomando a Sousa Santos (2003, p. 82), confluyan en un “paradigma de un conocimiento prudente para una vida decente”, lo que nos exhorta a continuar investigaciones en las ciencias sociales y humanas que profundicen sobre el papel de las emociones y los sentimientos en espacios educativos como núcleos afectivos que disponen a la acción. En este sentido es pertinente incorporar esta mirada en los estudios en, desde y sobre la interculturalidad, reconociendo la relevancia de los afectos en los procesos interculturales.

La tercera conclusión se refiere a la comprensión y/o intervención educativa en ámbitos locales, lo que nos lleva a reconocer la existencia de regiones educativas interculturales, que asumen características sociales, culturales, históricas, políticas, económicas y geográficas particulares. Las particularidades de las relaciones que establecen los sujetos que habitan una región (y se movilizan a otras) en específico

están dinamizadas por sistemas regionales con carácter glocal, que singularizan a los procesos interculturales in situ.

Finalmente, se concluye que las influencias mutuas que se generan al momento de establecer relaciones de horizontalidad en el proceso de investigación amplían las posibilidades de comprender los significados culturales y los sentidos que guían el actuar de las personas. En este sentido, el reconocimiento de los protagonistas de la investigación como coinvestigadores, como expertos que viven los procesos que son de interés del investigador, la experiencia, el suceso o fenómeno que constituye su mundo, favoreció la ruta seguida a lo largo de la investigación. 

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Aristóteles (1955). *The Nicomachean Ethics* (trans. J.A.K. Thomson). London: Penguin.
- Breithaupt, F. (2011). *Culturas de la empatía*. Madrid: Katz editores.
- Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Damasio, A. (2010). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: CRÍTICA.
- Damasio, A. (2014). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Colección Booket.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications. Edición de Kindle.
- Espinosa, I. & Pons, L. (2016). Experiencias escolares significativas. Dimensión intercultural-afectiva y pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana de Educación* 2, 47-70. Recuperado de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=7613
- Espinosa, I. & Pons, L. (2017). Valor pedagógico de las narrativas escolares. Configuración de currículos regionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 7-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=27050422002>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2013). *Programa regional de desarrollo 2013-2018. Región V Altos Tsotsil-Tseltal*. Tuxtla Gutiérrez. Chiapas: Gobierno del Estado de Chiapas. Recuperado de http://www.ped.chiapas.gob.mx/ped/wp-content/uploads/ProgReg/2013-2018/2013_PRD_5_Altos_Tsotsil_Tseltal.pdf

- Guba, E. & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin y Lincoln (coords.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa II*, (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- Illouz, E. (2012). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad* 10, 67-77. Recuperado de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/208/145>
- López, M. (2001). La aplicación gadameriana de la phrónesis a la praxis. *Revista interdisciplinaria de filosofía*, 6, 79-98. Recuperado de <http://www.revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1624/1570>
- Markham, A. (2018). Ethnography in the Digital Internet Era: From Fields to Flows, descriptions to Interventions. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (p. 650) Los Ángeles. Edición de Kindle.
- Maturana, A. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen ensayo.
- Mignolo, W. D. (2013). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Ortiz, A.; Arias, M. & Pedrozo, Z. (2018). Metodología “otra” en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *FAIA*, 7(30).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Índice de desarrollo municipal en México. Nueva metodología. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD). Recuperado de <http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/UNDP-MX-PovRed-IDHmunicipalMexico-032014.pdf>
- Pons, L. & Cabrera, D. (2018). Educación intercultural en una comunidad escolar. *Revista del Congreso mesoamericano de investigación UNACH*, 2018 (pp. 337-344). Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas,. Recuperado de <http://www.desarrollo.idt.unach.mx/congresoMesoamericano/revista/2018/mobile/index.html#p=342>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13 (29), (pp. 11-20).
- Restrepo, E. & Rojas, A. (2009). *Introducción crítica al pensamiento decolonial*. Bogotá: Universidad Javeriana.

- Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *La inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Rivas, J. & Leite, A. (2011). La devolución en los Procesos de Construcción interactiva de los relatos de vida en educación. En F. Hernández, J.M. Sancho y J.I. Rivas (eds.), *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto* (pp.75-80). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Samaniego, M. (2005). *Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: un proceso incierto*. Barcelona: CIDOB. Recuperado de [file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/CondicionesMSamaniego%20\(1\).pdf](file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/CondicionesMSamaniego%20(1).pdf)
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.