



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Campo de conocimiento: PSICOLOGÍA

**Experiencias significativas que construyen la trayectoria docente:
una mirada al interior de una profesora de Educación Media Superior**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

DULCE CAROLINA LAZCANO CAMARGO

TUTORA PRINCIPAL: DRA. LAURA PALOMINO GARIBAY

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. ANA ELENA DEL BOSQUE FUENTES

DR. MIGUEL ÁNGEL MARTINEZ RODRIGUEZ

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Los Reyes Iztacala, Estado de México Octubre, 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

**LA PRESENTE TESIS SE DESARROLLÓ Y CONCLUYÓ CON EL APOYO
DEL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONACyT).**

DEDICATORIA

Siendo niña deseaba hacer algo para “*poder cambiar el mundo*”, y con la fuerza de mi juventud lo intenté. Tiempo después, al asumir con mayor consciencia dicho objetivo, me di cuenta de que esa era una tarea monumental. Cuando me convertí en profesional y me sentí completamente apasionada por el ejercicio de la psicoterapia y la enseñanza, me di cuenta de que era capaz de cambiar la parte del mundo próxima a mí, y eso ya era suficiente para transformar radicalmente mi propio mundo.

Esta tesis se la dedico a todas las personas, que al igual que yo, trabajan desde su profesión y de manera apasionada, en un intento por cambiar la parte del mundo cercana a ellas. Sonrío al imaginar que somos muchos, trabajando desde distintas aproximaciones, pero con un objetivo similar. Principalmente se la dedico a todos mis profesores, a aquellas personas cuyas enseñanzas han trascendido en mí, a aquellos que sin saberlo forman parte de mi centro existencial. Gracias infinitas por su aporte para poder ser hoy la profesional que soy.

Con mucho cariño, esta tesis te la dedico a ti, O.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, agradezco infinitamente por mi vida y todo lo que en ella acontece. Señor, he sido afortunada y siempre he sentido tu mano protectora a mi lado y tu divino amor acompañándome y permitiéndome disfrutar de esta vida tan maravillosa.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, mi amada casa de estudios y fuente de experiencias diversas de mi vida. ¡Soy orgullosamente universitaria!

A mi tutora, la Doctora Laura Palomino, quién aún sin conocerme, decidió recibirme y hacer equipo conmigo para emprender la aventura de construir este proyecto. Le agradezco el inspirarme a través del compartir su sabiduría de vida, sus conocimientos académicos y la belleza de su ser. Por haber sido mi apoyo y dirección durante los meses más difíciles de la maestría y por ser una profesora de vida para mí, de esas que dejan huella.

A la Doctora Ana Elena del Bosque, a quien admiré desde que gocé de sus clases durante la licenciatura y la maestría, quien escucha con respeto, empatía y paciencia, y que siempre tiene una sonrisa, esa que invita a confiar en que todo va a estar bien.

Al Dr. Miguel Ángel Hernández, por compartir conmigo sus admirables conocimientos, por sus aportaciones durante la revisión de este trabajo y por los distintos textos que constantemente me compartió, mismos que me apoyaron para esta gran construcción.

A O. quien es inspiración de vida para mí y muchos alumnos. Gracias por hacer de tus clases un oasis, por hablar de temas vigentes que conquistan, atraer a tus estudiantes, y facilitar en ellos el amor por la literatura y la vida.

A mi esposo Josecito, mi compañero de vida y gran amor. Que es una persona ángel para mí, un enviado directo del cielo. Agradezco tu infinita paciencia y todo el amor que me has demostrado de diversas maneras durante la elaboración de este trabajo de titulación. Gracias infinitas por cuidar mis alas y animarme a volar hacia cielos desconocidos, gracias por apoyar cada una de mis ideas e incluso permitirme desarrollarlas a través de los diálogos que mantengo contigo. No me alcanzan los párrafos para escribir lo mucho que te amo y agradezco tu presencia en mi vida.

A mi amiga, colega y compañera de vida Bárbara, que fue un pilar para concluir esta tesis. Por ser faro en las noches de oscuridad, cuando me sentí perdida y decaída. Por las chispas de energía que

me inyecta siempre, a través de sus picaros y profundos consejos y pensamientos. Por conocerme, animarme, confiar en mí y apoyarme siempre. Barbie, tu presencia es una bendición en mi vida.

A mi madre que no dejo de preguntarme: “¿ya acabaste la tesis?” cada vez que nos veíamos y de quien aprendí a comprometerme, ser responsable y luchar hasta concluir mis proyectos. A mi padre por la confianza y amor que siempre ha depositado en mí. A ambos, por nutrirme como hija y gracias a quienes he sido capaz de desarrollarme como persona y darle vida a esta profesional que se empeña por construir y defender sus ideales.

A mi hermana Gaby por su amor, sus palabras y sus porras. Por ser un gran ejemplo de resiliencia para mí. Y a mi hermano David. A ambos por ser mis compañeros de infancia y ahora mis maestros de vida.

A mi tía Dora Isabel que desde mi infancia aportó aprendizajes nucleares para la conformación de mi centro existencial. Por enseñarme a través de sus experiencias de vida, a amar y valorar la vida y a prepararme con ahínco y compromiso para ser una profesional excepcional, capaz de ofrecer lo mejor que hay en mí a los demás.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	I
AGRADECIMIENTOS	II
PREFACIO	1
EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS QUE CONSTRUYEN LA TRAYECTORIA DOCENTE: UNA MIRADA AL INTERIOR DE UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	4
RESUMEN	4
SIGNIFICANT EXPERIENCES THAT BUILD THE TEACHING CAREER: A LOOK INSIDE A TEACHER OF UPPER SECONDARY EDUCATION	5
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1) INVESTIGAR SOBRE LOS DOCENTES SIN ESCUCHAR DE MANERA DIRECTA Y EMPÁTICA LO QUE EL PROPIO PROFESOR TIENE QUE DECIR SOBRE SÍ MISMO	18
2) HACER VISIBLE LO INVISIBLE: CONSIDERAR Y RECONOCER LA IMPORTANCIA DE LA SUBJETIVIDAD DOCENTE	19
3) LAS EXPERIENCIAS DEL DOCENTE COMO UN SABER DIGNO DE DAR A CONOCER A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN	22
4) LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	23
CONCEPTOS TEÓRICOS FUNDAMENTALES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	26
LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS	26
1) <i>Principio de flexibilidad, subjetividad y transformación:</i>	29
2) <i>Principio de singularidad, irrepetibilidad y pluralidad:</i>	29
3) <i>Principio de incertidumbre y libertad:</i>	30
LA TRAYECTORIA DOCENTE	31
PROPUESTA METODOLÓGICA	33
• <i>Fase 1: Revisión teórica y elaboración del esquema de preguntas</i>	34
• <i>Fase 2: Contacto con la participante y realización de las entrevistas abiertas a profundidad.</i> ...	35
• <i>Fase 3: Transcripción de las entrevistas</i>	36

• Fase 4: Diseño de las categorías y producción de los datos.....	36
CAPÍTULO 1: LA CONSTRUCCIÓN DE LA VOCACIÓN	38
1.1) LAS EXPERIENCIAS FAMILIARES QUE NUTREN EL CENTRO EXISTENCIAL DEL QUE EMERGE LA VOCACIÓN	41
1.2) FORMACIÓN INICIAL: PEQUEÑOS PELDAÑOS HACIA LA LITERATURA	52
1.3) EXPERIENCIAS COMO ALUMNA QUE CONSTRUYEN UNA PERSPECTIVA DOCENTE	58
CAPÍTULO 2: EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA	66
2.1) SER DOCENTE EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	70
1) <i>Uso generalizado de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)</i>	72
2) <i>Tendencia a la globalización económica y cultural</i>	76
3) <i>Un modelo neoliberal</i>	84
2.2) UNA DOCENTE DE LITERATURA Y SUS ALUMNOS: UNA MIRADA AL INTERIOR.....	91
2.2.1) <i>El ejercicio de la docencia desde una toma de consciencia personal</i>	114
2.2.2) <i>La importancia de considerar el mundo interno, en los procesos de profesionalización docente</i>	123
CAPÍTULO 3: AVATARES QUE SE ENFRENTAN DURANTE EL EJERCICIO DOCENTE	125
3.1) SER DOCENTE NOVEL	127
3.2) EL INGRESO A PREPA 9 Y LOS NUEVOS APRENDIZAJES.....	135
3.3) LO INSTITUCIONAL Y LAS RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS DOCENTES	139
1) <i>La presencia del acosador</i>	147
2) <i>La víctima</i>	152
3) <i>Una organización que favorezca, o al menos permita, el desarrollo del proceso</i>	156
CONSIDERACIONES FINALES.....	161
REFERENCIAS	169

PREFACIO

Los procesos educativos pueden explicarse desde distintas miradas y haciendo alusión a diversas situaciones que en ellos intervienen, por esta razón, el concretar un tema a desarrollar para elaborar mi tesis de la Maestría en Educación Media Superior (MADEMS) en la disciplina de Psicología, no fue sencillo. Finalmente decidí contemplar la mirada de una docente de EMS, quién decidido ejercer laboralmente como profesional de la enseñanza y compartir la totalidad de su ser con sus alumnos, a través de encuentros educativos cuyo objetivo siempre ha sido generar aprendizaje.

Soy una docente relativamente joven, llevo poco más de 8 años ejerciendo la profesión, no obstante, la Universidad me ha brindado la oportunidad de encontrarme con colegas cuyos caminos transitados, podrían inicialmente, parecer muy distintos al mío: tal vez por la edad, los años de experiencias, las instituciones donde laboramos o incluso por trabajar en países diferentes; sin embargo, para mi sorpresa, siempre surgen puntos de encuentro o experiencias que al narrar generar coincidencias.

Desde mi mirada, existe una gran riqueza y se aguardan infinitos aprendizajes en las experiencias que se comparten en entornos cuyo clima está dotado de seguridad y confianza. Experiencias que se comunican no con afán de enseñar, sino desde la humildad de abrir el mundo interior, compartir y ser escuchado con respeto. Lo que a su vez, despierta en los interesados, cierta conexión que provoca el despertar de sus propias historias y a través de ello, la reflexión a consciencia en torno a su ser y actuar en el mundo.

Sin embargo, en ocasiones y de manera contraria a lo que se piensa o espera, la docencia es una profesión que se vive en solitario, dado que es difícil encontrar espacios para compartir con otros colegas “*historias de docencia*” o para reflexionar en torno a nuestro quehacer en ambientes respetuosos, libres de juicio, empáticos y comprensivos. A veces la labor de reflexionar la docencia es vista como una tarea individual y no tendría que ser siempre así, porque el aprendizaje, en diversas ocasiones se potencializa a través de la fuerza que proporciona el compartir en grupo y sentirse aceptado, recibido y apoyado por él.

Cuando escribo esto, se recrean en mi interior diferentes momentos compartidos con mis colegas docentes: encuentros de los que he salido nutrida, que han aportado a mi vida y a mi profesión de manera significativa. Tal vez, en un inicio podría creer que nos entendemos y coincidimos justamente por ser profesores, no obstante, en mi descubrir, me he percatado que lo que nos

acontece podría ser comprendido por cualquiera que estuviera interesado en ello, dada nuestra cualidad de seres humanos, y de manera específica, de personas sentipensantes.

Respecto al término *sentipensar* y sus posibles variantes, mismas que se mencionan de manera constante en el presente trabajo, es importante aclarar que es una propuesta del Dr. Salvador Moreno López (2009) como un modo de referirse al sentir (sensaciones y sentimientos) y al pensar (función cognitiva) como un proceso integrado, reconociendo la necesidad de encontrar expresiones unificadoras de procesos que, aunque interactúan todo el tiempo, conceptualmente se presentan por separado. Moreno define el término *sentipensares* como un “neologismo en español que hace referencia a vivenciar sensaciones, sentimientos y pensamientos en un solo proceso integrado” (2018, p.118) y lo diferencia de *sentipensar* que identifica como un verbo, mismo que “hace referencia a procesos en los que interactúan y se integran sensaciones-con-sentido, emociones/sentimientos y pensamientos” (Moreno, 2020).

¿Qué sentipiensan los docentes en torno al ejercicio de su docencia?, ¿dichos sentipensares tendrán alguna relación con el lugar desde donde deciden posicionarse para ejercer su profesión? En un mundo lleno de contrastes y cuyas diferencias a veces generan roces o fricción, me gusta pensar en aquello que nos une como docentes, en nuestro lenguaje común. Así que, respecto al ejercicio de la docencia comencé a cuestionarme ¿qué será lo que nos une como docentes?, ¿compartiremos dudas similares?, ¿existirán dolores o preocupaciones comunes en nuestra profesión?, ¿Qué es lo que nos mueve como docentes?, ¿qué es lo que nos lleva a querer enseñar?, ¿quiénes son los alumnos para nosotros?, ¿cuáles creemos que son nuestras funciones como docentes?...

Pienso con un poco de melancolía que, cuando los docentes paran y se observan a sí mismos, ya ha pasado gran parte de su vida, donada en gran medida a la enseñanza, pero, ¿su profesión se ejerció con consciencia o solo fue vivida como un trabajo más?, ¿Tendrán algún sentido las experiencias acumuladas a lo largo de los años?, Si se le permitiera al profesor hablar sobre las experiencias significativas que han construido su trayectoria docente, ¿Qué elegiría compartir?

A través de este trabajo pretendo retomar dichas preguntas, y otras tantas que fueron surgiendo a lo largo de la investigación; no obstante, me daré por bien servida, si al concluir lo aquí escrito, esto sirve de pretexto para generar dudas que fomenten la reflexión más que para ofrecer respuestas.

Mis intenciones al realizar este trabajo fueron 1) darle voz a una docente de Educación Media Superior que accedió a participar como informante clave y compartir las experiencias significativas

que han construido su trayectoria docente, 2) facilitar un espacio de seguridad y confianza en el que pudiera compartir sus sentipensares, escucharse y ser escuchada, y finalmente 3) fomentar la identificación y/o reflexión personal de quienes decidan leer con interés y empatía, los hallazgos obtenidos mediante la realización y el análisis del presente trabajo.

Los resultados están plasmados aquí, mismos que comparto con especial aprecio dado que son los frutos de la investigación que lleve a cabo durante los años de estudio de mi maestría e incluso meses posteriores a ella. Deseo sea nutricio y aporte a quien lo lea, tanto como para mí resultó el elaborarlo.

Finalmente, me gustaría mencionar que coincido, admiro y respeto a Carl Rogers quien, en diversos escritos de sus múltiples producciones, se preocupaba por aclarar que, los resultados obtenidos en sus investigaciones no gozaban de un carácter terminal ni dogmático, sino que se ofrecían como hallazgos útiles para abrir el debate y continuar desarrollándose. Él mismo lo redacta de la siguiente manera: *“Mis palabras no pretenden ser conclusiones para otros, ni deseo proponerlas como guía, son sólo significados provisionales de mi experiencia”* (Rogers, 1961, p. 243). De tal manera que reconozco que los datos aquí vertidos son susceptibles de ser contrastados con otras interpretaciones y por lo tanto no se asumen como una elucidación última del problema tratado.

Experiencias significativas que construyen la trayectoria docente: una mirada al interior de una profesora de Educación Media Superior

RESUMEN

En el presente trabajo se comparten los resultados de una *investigación de corte cualitativo*, empleando como *método la historia de vida temática* y cuyo objetivo fue analizar la serie de *experiencias significativas* que construyen la *trayectoria docente* de una profesora de Educación Media Superior. La producción de los datos obtenidos, muestra cómo la *vivencia de experiencias significativas* le permite a la docente ir interiorizando y construyendo una serie de aprendizajes que van conformando su propio *centro existencial*, es decir, su *subjetividad*. Dentro de las experiencias significativas se encuentran las relaciones establecidas con *modelos de referencia* como familiares y profesores, momentos de la propia *trayectoria educativa*, el inicio del *ejercicio docente*, la construcción del *estilo de docencia* y la vivencia de algunos *avatares*. Se reconoce al docente en su calidad de *persona*, como aquel profesional que en función a la conformación de su centro existencial adopta un *posicionamiento particular*, que determina la *mirada* desde la cual *decide* ejercer su docencia, mismo que *puede o no ser consciente* pero que les da direccionalidad a sus actos educativos.

Palabras clave: centro existencial, Educación Media Superior, ejercicio docente, experiencias significativas, subjetividad docente, trayectoria docente

Significant experiences that build the teaching career: a look inside a teacher of Upper Secondary Education

ABSTRACT

In the present document, the results of qualitative research are shared, using as *method the thematic life story* and whose objective was to analyze the series of *significant experiences* that build the educational work career of a teacher of Upper Secondary Education. The production of the data obtained shows how the *living of significant experiences* allows the teacher to internalize and build a series of learnings that shape her own *existential center*, that is, her *subjectivity*. Among the significant experiences are the relationships established with *reference models* such as family and teachers, moments of the *educational career* itself, the beginning of the *teaching practice*, the construction of the *teaching style*, and the living of some *avatars*. The teacher is recognized as a *person*, as the professional who, depending on the structure of his existential center, adopts a *particular position*, which determines the *view* from which she or he *decides* to practice his teaching, which *may or may not be* conscious but ends up giving directionality to his educational acts.

Keywords: existential center, Upper Secondary Education, teaching practice, significant experiences, teaching subjectivity, teaching career

INTRODUCCIÓN

Las particularidades de la actual *sociedad del conocimiento* han impulsado la modificación de políticas, reformas y planes que conformaban las características y demandas de la institución educativa a nivel mundial. Dichos cambios y transformaciones manifiestan la necesidad de fomentar la *educación* como una manera de *enseñanza intencionada*, cuyo objetivo es que los alumnos desarrollen cada una de sus dimensiones de manera integral, es decir, que alcancen un deseable conocimiento científico-tecnológico en paralelo al desarrollo de su persona, su consciencia y libertad interior. No obstante, la innovación en el campo de lo educativo no puede plantearse seriamente sin considerar la importancia de la *labor docente* para concretar dichas encomiendas. Por lo que, se plantea la necesidad de reflexionar sobre el docente, su conformación como profesional y la manera en la que decide ejercer su docencia, realizando una invitación a romper con inercias y prácticas del pasado.

El siguiente trabajo propone considerar el *desarrollo docente y la construcción de la trayectoria* no solo desde la parte profesional, sino contemplado *la persona* que le da vida al docente y la manera en la que su propio *centro existencial* se interrelaciona y direcciona las prácticas que elige llevar a cabo en el terreno de lo laboral. Ya que, se considera que no será hasta que el docente deje de verse como un mero ejecutor de programas y se tomen en cuenta su integridad, como una forma de apoyar y comprender su profesión; para acompañarlo y orientarlo en las transformaciones que le son demandadas, que se podrá hablar de un real progreso en la calidad educativa.

Una de las maneras de acercarse al docente y dar a conocer las características de su profesión es a través de la *investigación científica*, no obstante, en diversas ocasiones se desarrollan propuestas que, en afán de respetar una aparente *neutralidad en la educación*, promueven la producción de conocimiento que dista de las vivencias cotidianas de los propios enseñantes, produciendo datos e informes que, al ser conocidos por los docentes, les resultan ajenos.

Por ejemplo, son pocos los abordajes que contemplan el tema de la *subjetividad docente* como un elemento clave que le permite al profesor adoptar un posicionamiento particular desde el cual decide ejercer su docencia, en otras palabras, poco se reconoce al docente como persona y se contempla la manera en la que sus afectos, convicciones, creencias, historia de vida y valores se interrelacionan con quien es como enseñante.

De la misma forma, las *experiencias de los docentes*, entendidas como episodios de su vida en relación al ejercicio de su profesión, han sido consideradas con poca legitimidad académica, evitando indagar sobre acontecimientos que pueden resultar comunes en la vivencia de varios enseñantes, y que, al ser compartidos, podrían facilitar su identificación, reflexión y análisis.

Afortunadamente, desde hace algunas décadas se visibiliza cada vez con mayor eco el requerimiento de validar y desarrollar nuevas formas de producir conocimiento, llevando a cabo abordajes más sensibles y cualitativos, mismos que contemplan la mirada desde diversos ángulos de los elementos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como, de las personas implicadas en ellos. Siendo el desarrollo del presente trabajo uno de estos abordajes.

Los hallazgos aquí presentes, también pretenden aportar opciones para subsanar la actual crisis por la que está atravesando la *formación continua del docente*, ya que, se considera que una de las posibles razones a las que se debe, es al no reconocer a los docentes como personas y comprender su multidimensionalidad para el diseño de dichos programas formativos. Esta comprensión podría contribuir a instrumentar maneras más efectivas de apoyar a los profesionales de la docencia, enriqueciendo, ayudando y replanteando el desarrollo profesional de los maestros, considerando las necesidades manifiestas en el transcurso de su carrera y en sus ciclos de vida tanto personal como profesional, y, por lo tanto, también representaría una mejora a la educación, elevando su calidad desde y con el docente.

Por todo lo anterior, el presente trabajo da cuenta de una *investigación de corte cualitativo*, empleando para la recolección y producción de los datos la *historia de vida temática*, dado que se buscó delimitar el estudio a narraciones parciales o momentos biográficos de la vida de la participante que dan cuenta de las *experiencias significativas* que considera han construido su *trayectoria docente*. La participante fue una docente de Literatura de la Escuela Nacional Preparatoria, que cuenta con más de 26 años de trayectoria profesional y en este escrito es referida con el nombre de “O.” seudónimo que ella misma eligió como una petición para salvaguardar su identidad.

La pregunta que dirigió la investigación fue: *¿cuáles son las experiencias significativas que van construyendo la trayectoria de una docente de Educación Media Superior?* Y el objetivo general fue *dar cuenta de algunas experiencias significativas que han dejado huella en el centro existencial de una profesora de Educación Media Superior y, por lo tanto, considera son parte de la construcción de su trayectoria docente.*

Antecede a la producción de los datos obtenidos, el *planteamiento del problema*, que alude a cuatro situaciones detectadas, mismas que ya han sido mencionadas con anterioridad y a las que se pretende ofrecer una alternativa de solución. El desarrollo de los *conceptos teóricos fundamentales*, donde se especifica que se entiende por *experiencias significativas* y sus características, así como, por la *trayectoria docente*. Finalmente se presenta la *propuesta metodológica*.

Los resultados de la investigación se desarrollan en tres amplios capítulos: 1) La construcción de la vocación, 2) El ejercicio de la docencia en la Escuela Nacional Preparatoria y 3) Avatares que se enfrentan durante el ejercicio docente.

En el *capítulo uno* se evidencia la importancia del *contexto familiar y educativo* en el que O. se desarrolló, y la manera en la que ciertas *relaciones significativas* aportaron enseñanzas que en conjunto le permitieron ir construyendo su *vocación*. A través del análisis se afirma que gran parte del *hacer docente* vive a la luz de *encuentros significativos*, mismos que aportan para la *construcción del centro existencial del docente*.

El *capítulo uno* está conformado por *tres apartados*:

El *primero* se centra en la serie de *experiencias familiares* que desde la infancia de O. fueron nutrieron su *centro existencial*. Es un apartado especial, ya que, presenta los fragmentos más amplios, dado que, se pretenden dibujar con detalles las fotos de la experiencia de O., además de que en su compartir resaltan los momentos de sentimiento fuerte, manifiestos a través del uso de poemas, letras de canciones, narraciones o historias con las que creció.

El *siguiente apartado* recopila las memorias de O. durante el desarrollo de su propia *trayectoria escolar*, resaltando sus encuentros con las letras y la expresión artística. Se considera que sus *experiencias escolares* permitieron ejercitar y consolidar valores adquiridos en su familia, a la vez de interiorizar aprendizajes que en conjunto impulsaron su futura actividad laboral: *la enseñanza de la literatura*.

Finalmente, *se cierra con un apartado* que recopila los recuerdos de O. en relación a sus *modelos de referencia escolar*, es decir, da cuenta de las características de algunos de los *profesores* presentes en su *trayectoria escolar*, con quienes el contacto mantenido o ciertos encuentros dejaron resultaron sumamente significativos y determinante para la futura manera de enseñar de O., así como para la conformación de su *estilo docente*.

Los hallazgos del capítulo uno, sugieren que es necesario reflexionar en torno al *pasado de los docentes* y recuperar sus *experiencias vividas como hijos y alumnos* en los programas de formación continua, dado que, en ocasiones y sin así identificarlo, ciertas experiencias pueden dejar una huella profunda que dirige el *estilo docente*, para bien o para mal. A través de este análisis también se pueden descifrar *experiencias subjetivas* que originan determinadas ideas y pautas que conforman la *plataforma educativa* del docente.

El *capítulo dos*, es considerado la columna vertebral de la presente tesis. Es amplio, dado que se analiza meticulosamente el *ejercicio de la docencia de O. en la ENP*. Se inicia con la descripción de las características de la ENP, algunos datos históricos, así como el proceso por el que tienen que pasar los jóvenes para ser alumnos de dicha institución.

El *capítulo dos* está dividido en *dos apartados*:

En el *primero* se describen las características de la actual *sociedad del conocimiento*, para dilucidar las *demandas vigentes del docente*, visto como un profesional que educa a miembros que forman parte de dicha sociedad. A través de los episodios se da cuenta de la manera en la que O. lleva a cabo el ejercicio de su docencia, lo que para ella es importante enseñarle a los jóvenes y la manera en la que lo hace, compartiendo algunas de sus estrategias docentes. También permite un acercamiento a los alumnos de la ENP, vistos a través de la mirada de O., puntualizando en sus necesidades educativas como miembros de una sociedad que a veces confunde, enferma o somete a la vivencia de vertiginosos cambios, haciendo de la incertidumbre una constante con la que es necesario aprender a vivir.

O. como docente en la sociedad del conocimiento lleva a cabo a través de su práctica educativa una *enseñanza holística* y considera como características significativas del *aprendizaje*, que se genera a través de la *relación existente entre ella y sus alumnos*, que es *emocional y en libertad*, también *personalizado* y que cuando resulta interesante y significativo *incentiva la autonomía de los estudiantes*. O. busca sacarle provecho a dicha actualidad y a través de la enseñanza de la Literatura busca generar pasión por el aprendizaje y amor por las letras y el arte, para sacudir el centro existencial de sus alumnos. Finalmente, es una docente que no pretende instruir a sus estudiantes transfiriendo sistemáticamente los contenidos de su materia de acuerdo con esquemas refinados, sino alguien que sabe llevar y dar palabra y que, mediante cultivar la posibilidad del compartirse con sus alumnos, sabe reconocer lo valioso de la *existencia humana*, apreciando las diferencias y generando entornos de *apertura, empatía y aceptación*.

Si bien este primer apartado da cuenta de diversos factores que están presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y además se vinculan con las características de los alumnos y las demandas de la profesión docente, el siguiente ofrece la promesa de dicho trabajo: una mirada al interior de una profesora de EMS.

El análisis vertido en el *segundo apartado* pretende compartir elementos que permitan identificar la *postura existencial de O.*, desde la cual elige direccionar el ejercicio de su docencia. En otras palabras, los episodios permiten ir entretejiendo una serie de experiencias que reflejan los sus *sentipensares* respecto a la percepción que tiene de sus alumnos, la relación que mantiene con ellos, así como, respecto a su función docente, lo que finalmente permite reconocer que es desde la *subjetividad docente* que el profesor adopta un *posicionamiento particular e incluso existencial*, que determina la *mirada* desde la cual *decide* ejercer su docencia, mismo que *puede o no ser consciente* pero que les da direccionalidad a sus actos educativos.

Para llegar a dicho aporte se desarrollan poco a poco los planteamientos que permiten comprender el “*fenómeno de la consciencia humana*” y las características de la *subjetividad, mundo interior o centro existencial de los docentes*. También se genera el debate para analizar si la educación aguarda como fin último la producción o el desarrollo humano de los estudiantes.

El apartado también comparte características del *mundo interior de los alumnos*, sus luchas, temores y dificultades, mismas que en conjunto puede generarles un estado anímico permanente, vago y sosegado de tristeza y desinterés por la escuela y por la vida misma. Lo cual invita a reflexionar sobre las *características de la adolescencia* y sus posibles necesidades, desde las cuales también se reta el trabajo y desempeño de las funciones docentes, ya que no es suficiente el abordaje de determinados contenidos educativos si estos no transforman la vida y percepción de los estudiantes, permitiéndoles consolidar una visión crítica y consciente del mundo en el que viven y adoptar posicionamientos que trasciendan dicha comprensión, facilitando así su *autorrealización*.

También se desarrolla un subapartado en el que se propone el *ejercicio de la docencia desde una toma de consciencia personal*, superando el “*sentido común*” de lo que se espera de la labor docente para dar paso a la *reflexión en relación al ser del docente*. Proceso que facilita el reconocimiento y apreciación del *sí mismo* y la manera en que se interrelaciona con lo que como docente se lleva a cabo antes, durante y después de las clases e incluso, dentro y fuera del aula escolar.

Se concluye el segundo apartado con un *análisis* que permite *explicitar los valores que conforman parte del centro existencial de O.* y se evidencia su vinculación con las percepciones que tiene respecto al ejercicio de su docencia. Dichos valores descubiertos son la biofilia, devoción, esperanza, gratitud, felicidad, amor, preocupación por cultivar la vida interna y pasión por el ejercicio de la docencia.

Para cerrar, se propone fomentar la *reflexión docente* considerando la *conformación de su centro existencial*, lo cual favorece el *desarrollo de su consciencia personal y profesional*. Al mismo tiempo se vislumbra la necesidad de considerar las *posturas particulares de vida o posicionamientos existenciales de los docentes*, en los procesos de formación continua; dado que, desde dichos posicionamientos, los profesores conforman los anteojos a través de los cuales observarán la docencia, su ejercicio pedagógico, a sus alumnos, los propósitos de su enseñanza, el conocimiento que se considera valioso adquirir para enfrentar la vida, la selección de ciertos principios educativos y demás cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, lo cual, en gran medida, orientará y direccionará su práctica profesional.

Finalmente, el *capítulo tres* concentra la serie de *avatares* a los que O. se ha enfrentado durante el desarrollo de su trayectoria docente. Dicho capítulo se divide en *tres apartados* a través de los cuales O. comparte las experiencias más difíciles e incluso dolorosas, que le ha tocado atravesar durante el ejercicio de su profesión.

En el *primer apartado* se abordan las primeras experiencias que O. tuvo al inicio de su trayectoria docente, si bien, estas pueden resultar sumamente particulares, es cierto que son varios los profesores que al ser considerados “*docentes noveles*”, dado que están iniciando su carrera profesional, coinciden en reportar la vivencia de un periodo de adaptación y reconocimiento de la docencia, que se caracteriza por ser muy demandante, confuso o incierto, por lo que finalmente dicho periodo puede generar distintos tipos de malestar docente.

El *segundo* apartado se evoca a compartir y analizar el ingreso de O. al bachillerato universitario y los retos que implicaron para ella, el unirse a la institución justo cuando se estaba dando la modificación de los planes de estudio.

Finalmente, *se cierra el capítulo con un apartado* muy delicado e impactante, en el que O. comparte la vivencia de momentos de sentimiento fuerte caracterizados por experiencias no gratas, que permiten ver el malestar que siente hacia determinadas condiciones institucionales, donde percibe

que se han violentado sus derechos como trabajadora del bachillerato universitario. Además, se comparten situaciones que retratan lo ariscas que pueden resultar ciertas relaciones con autoridades, jefes o compañeros docentes. Lo que finalmente, favorece el desarrollo de un análisis en relación a la experiencia del *mobbing*, entendida como toda aquella condición de violencia psicológica o acoso que puedan atentar contra la personalidad, la dignidad o la integridad del docente, poniendo en peligro su empleo, estabilidad laboral y salud física y mental.

El análisis del capítulo tres sugiere la reflexión en torno al malestar que muchos docentes pueden estar viviendo al interior de las instituciones donde trabajan y plantea la necesidad de reflexionar en torno a las condiciones laborales y los acontecimientos que pueden generar y mantener un ambiente violento de trabajo. Situaciones que, en conjunto, pueden estar resultando tan comunes que someten a los académicos a una *normalización* de conductas, comportamientos y actividades que obstaculizar su desarrollo personal y profesional, favoreciendo la aparición de los *ciclos degenerativos de la eficacia docente*.

Se concluye el trabajo con una serie de *consideraciones finales*, que invitan a los docentes lectores o miembros de la comunidad educativa, a reflexionar en torno a sus propios procesos de conformación docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los docentes son personas en ocasiones reconocidas y en otras tantas severamente juzgadas, esto se debe a lo complejo de su labor, ya que recae sobre su persona la tarea de *educar* y a su vez, “*la educación es considerada como un medio para que el estudiante se acerque a lo que se considera la mayor perfección humana posible en el estado adulto*” (León y Aguado, 2017, p.57), lo cual genera una gran expectativa en relación al ejercicio de su profesión.

Adicional a ello, la manera de ser y ejercer la docencia ha ido sufriendo transformaciones a lo largo del tiempo, dado que, los modos de producir el conocimiento, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, así como las formas de relacionarse como seres humanos, lo han hecho también. En gran parte se ha intentado que dichos cambios respondan a las modificaciones ante las cuales la propia institución educativa ha sido sometida, principalmente, desde finales del siglo pasado cuando políticas, planes y proyectos que la dirigían, se reivindicaron para alcanzar los estándares de calidad y de formación humana a nivel mundial.

Dichas modificaciones han buscado ofrecer respuestas a las demandas actuales de la vigente *sociedad del conocimiento*, misma que a grandes rasgos se caracteriza por 1) el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), 2) una fuerte tendencia a la globalización económica y cultural y 3) el reinado de un modelo neoliberal (Márquez, 2017). Lo que a su vez ha complejizado los dilemas humanos, dado que, las personas son sometidas a una condición de constante de cambio y desarticulación, provocando que cada una de ellas intente dar sentido a sus propios propósitos vitales, en un profundo marco de incertidumbre, y una aparente apertura, en todo su esplendor, a la libertad. Ante este panorama, diversos organismos internacionales han planteado la necesidad de fomentar la *educación* como una *manera de enseñanza intencionada*, donde más allá de la formación a nivel cognoscitivo se trabaje para formar personas, entendidas como seres humanos que inciden en la sociedad y que son capaces de transformarla.

Sin embargo, algo sucede que, a pesar de todos los esfuerzos de transformar la institución educativa a través de políticas, reformas y constantes evaluaciones, al interior de las aulas, continúan vigentes hábitos y costumbres arcaicos. Si bien, esta dificultad puede tener múltiples explicaciones, una de ellas podría ser el ejercicio de la docencia sin consciencia ni vinculación con las demandas de la actual sociedad del conocimiento, dado que, no es hasta que el docente es consciente de dichos

cambios y se evoca en actualizar sus propias prácticas de enseñanza, que lo solicitado institucionalmente puede tener mayor posibilidad de concretizarse (Imbernón, 2001).

Michel y Chávez (2016) coinciden con esta visión al afirmar que, la ausencia de una cultura participativa construida desde sus cimientos, es decir, desde la dinámica que tiene lugar dentro del salón de clase, hace que todas esas políticas educativas se queden en buenas intenciones totalmente alejadas de la práctica cotidiana. Los autores retoman los cuatro pilares de la educación elaborados por Jacques Delors y propuestos a través de un informe de la UNESCO en 1996, para efectos de recordar: 1) *aprender a conocer*, 2) *aprender a hacer*, 3) *aprender a convivir* y 4) *aprender a ser*. Si bien, estos pilares han sido directrices y diversas instituciones formativas los han hecho parte de sus modelos educativos, es ampliamente reconocido que algunos docentes aceptan, entiende y se comprometen a desarrollar a través de sus prácticas los primeros dos, considerando que es parte de su función docente enseñar a sus alumnos *a conocer* y *a hacer*, privilegiando dichos pilares y alienando los restantes, que en ocasiones perciben no son parte de sus tareas educativas. Lo cual ocasiona, como lo afirman los autores, que los alumnos desarrollen un deseable conocimiento científico-tecnológico, pero un trágico subdesarrollo de su persona, su consciencia y libertad interior; y hacen referencia a la siguiente cita de Erich Fromm (1981, citado en Michel y Chávez 2016, p.11): “(...) *si bien estamos viviendo técnicamente en la era atómica, la mayoría de los hombres –incluido aquellos que están en el poder– viven aún emocionalmente en la edad de piedra*”. ¿Continuará vigente dicha frase de Fromm en la actualidad?

Para muestra, basta reflexionar un momento sobre las noticias que han sacudido a nuestro país iniciando el año 2020, cuando la ciudad de México fue conmocionada ante informes que desataron distintas posturas y análisis de lo acontecido. Un alumno de 11 años de edad, quien cursaba el sexto año de primaria en un colegio privado ubicado en Torreón, Coahuila, disparó a varios de sus compañeros y a su profesora, para finalmente quitarse la vida. El saldo, dos fallecidos: la profesora y el estudiante; y varios heridos, algunos manifestando un estado delicado de salud. Este acontecimiento revivió los hechos del pasado 18 de enero del 2017, donde un estudiante de 16 años de edad, perteneciente a un colegio privado al sur de Monterrey, Nuevo León, disparó a su profesora y compañeros para finalmente suicidarse luego de perpetrar el ataque.

¿Qué está pasando con los alumnos?, ¿pueden los docentes hacer algo para ayudarlos? e incluso ¿qué sentipiensan los trabajadores docentes al tener conocimiento de dichas noticias? Ya que, resulta pertinente hacer notar que, en ambos casos, los docentes fueron víctimas directas del ataque

de los estudiantes. Si bien no bastaría un solo ángulo para mirar y explicar dicha problemática, además de que pueden existir diversas opiniones al respecto, se citan los acontecimientos, dado que, como docentes no es posible hacer caso omiso a una necesidad creciente por parte de los alumnos: la de trabajar dentro de las aulas los pilares que tienen que ver con *aprender a convivir* y *aprender a ser*.

La integración de los cuatro pilares hace evidente la necesidad de recordar que tanto docentes como alumnos son personas: no máquinas, no robots; sino personas sentipensantes, capaces de aprender no solo a conocer o a hacer, sino también con la necesidad de aprender a convivir con los otros y aprender a ser. Tanto los docentes como los alumnos traen a clase -y a veces a cuestras- sus historias de vida y claro que éstas se hacen presentes en su cotidianidad, resultando oportuno y necesario notarlas, reconocerlas y hablar de ellas, es decir, considerarlos dentro del aula educativa no solo como aquellos que están ahí para enseñar o para aprender, sino personas con ciertas demandas, intereses, preocupaciones, formas muy particulares e incluso peculiares de posicionarse para enfrentar vida.

Investigadores como Angulo, González, Santamaría y Sarmiento (2007) afirman que tanto filósofos, como psicólogos, pedagogos y demás profesionales relacionados con la educación, coinciden en identificar y resaltar la importancia de la *psicoeducación*, como un *enfoque actual o forma de educar* que no sólo se relaciona íntimamente con las demandas actuales en materia de educación sino *que garantiza*, como lo afirma Pizano (1998, citado en Orozco, 2002) *abrir la consciencia estudiantil a campos esenciales de la experiencia humana, lo cual favorece una futura transformación en pro del bienestar nacional*. Pero, ¿cómo es posible pensar en torno a la psicoeducación si los docentes desconocen o no se identifican con dicha forma de educar?

¿Qué entiende el docente por educación? Es un punto de partida para conocer desde donde los profesores dirigen sus acciones y la toma de decisiones en relación a su ejercer, ya que esto puede provocar diferencias significativas en el tipo de enseñanza y aprendizajes que busque promover en sus alumnos. Por ejemplo, Arozamena (1997) realiza una crítica a aquella educación que privilegia un modelo basado en la disciplina que exige la obediencia y el orden en vez del amor por el trabajo, por lo que no promueve el desarrollo humano, la creatividad y la participación colectiva. Para el autor, dicha manera de educar coloca “*ataduras*” o “*camisas de fuerza*” a los alumnos, mismas que solo un fuerte trabajo interno y la toma de consciencia les podrá quitar. De 1997 al 2020 han pasado ya 23 años, sin duda alguna, los modelos educativos han cambiado, pero, ¿los docentes lo

han hecho junto con ellos? Recientemente, autores como Michel y Chávez (2016) reconocen que *la educación* solo cumple la misión para la cual fue creada, cuando *favorece que el alumno entre en contacto con sus carismas e intereses personales*, es decir, *identifique su vocación y potencie su desarrollo humano*; ya que de esta manera se forman miembros activos y transformadores de la sociedad a la cual pertenecen.

Para este momento, es claro que compartimos una demanda de instituciones cada vez más humanas, y reconocemos la labor docente como relevante para el cumplimiento de dicha necesidad, pero, ¿de qué manera estamos trabajando para hacer eso posible? Algunos educadores dan continuidad a conocimientos carentes de significado y aplicación en la vida diaria de sus estudiantes, promoviendo la imitación, la repetición de fórmulas y la actividad mecánica sin sentido; estas acciones, carecen de ética y son incompatibles a la profesión docente, además de que genera que los alumnos sepan, entiendan y se interesen por cosas muy distintas a las que los profesores les buscan enseñar (Serrano, 2007). Finalmente, afirma que para calificar una actividad de educativa es primordial que prepare a los alumnos para la solución de problemas en su vida cotidiana y favorezca el desarrollo de las distintas dimensiones que integran su persona, lo cual puede ser asumido por el profesor como un gran reto, ya que va más allá de la eficiente transmisión de conocimientos.

La posibilidad de innovación en el campo de lo educativo no puede plantearse seriamente sin un nuevo concepto de docente que vive y es parte de una institución que requiere romper con inercias y prácticas del pasado, ajustándose y dando respuesta a las nuevas necesidades que emergen en la presente sociedad del conocimiento, transformación que, a su vez, se asume como requerimiento intrínseco a su profesión. La docencia no se trata de aprender un oficio en el que predominan estereotipos técnicos, metodologías concretizadas en el seguimiento de ciertos pasos, el diseño de una planeación carente de sentido, tanto para el que la dirige como para quien la recibe; sino de aprehender los fundamentos de una profesión, sabiendo con certeza para que se llevan a cabo determinadas acciones, por qué se adoptan ciertas actitudes en concreto y siendo capaces de reflexionar cuándo y por qué será necesario hacerlo de un modo distinto (Imbernón, 2001).

En resumen, para este momento se espera que sea claro que, aunque las políticas, reformas, planes y programas escolares se han transformado pugnando por una actualización de la institución educativa, los alcances propuestos no serán concretizados si no se considera al docente como un profesional necesario e importante, encargado de ejecutar dichas encomiendas, y por lo tanto,

alguien que puede requerir apoyo y orientación a través de la cual le sea posible reflexionar y tomar consciencia sobre sí mismo y la manera en que ha decidido ejercer su docencia. Porque, ¿cómo podría un docente favorecer el desarrollo de las distintas dimensiones que integran a la persona del alumno, sin contemplar primeramente el desarrollo de su propia persona? Evidentemente esta forma de educar requiere pensar desde otra mirada al docente, no solo como un profesional, sino también contemplar su dimensión personal; para con ello facilitar su identificación con las nuevas competencias profesionales que le son demandadas.

Ahora bien, cabe aclarar, que lo anterior no es una crítica al quehacer de muchos docentes, al contrario, se reconoce que la gran mayoría de los educadores, hacen lo mejor que pueden con lo que saben, es decir, muchas de sus fallas y errores al momento de educar, pueden devenir de su desconocimiento o falta de consciencia sobre dicha situación, perfilando como una creciente necesidad la de generar espacios que fomenten la reflexión del docente sobre su práctica, permitiéndole incorporar aspectos antes no vistos sobre su ejercicio docente.

Generalmente se espera que dichos espacios surjan como parte de la “profesionalización docente”, es decir, a través de la serie de cursos, talleres o diplomados que el docente requiere tomar como parte de su formación continua orientada a la enseñanza, no obstante, en diversas ocasiones, en dichos espacios se busca “capacitar” al docente, es decir que escuche, aplique y aprenda lo que se supone requiere hacer, pero, no se facilita que hable, comparta o narre parte de sus vivencias cotidianas al interior del aula, y que a través de dicho ejercicio, se encuentre a sí mismo y evalúe ya sea de forma personal o en compañía de otros de sus colegas, su proceder.

Por lo tanto, a manera de organizar las ideas anteriormente citadas y con fines de sintetizar las dificultades a las que a través de la realización del presente trabajo se busca ofrecer una alternativa, se desarrollaran los siguientes puntos:

- 1) Si bien existen diversas investigaciones en relación a los docentes, muchas de ellas hablan *sobre* dicho profesional, más no escuchan de manera directa y empática lo que el propio profesor tiene que decir sobre sí mismo.
- 2) La subjetividad de los enseñantes ha sido un tema relegado en los procesos de investigación y poco o nulamente considerado como una dimensión interrelacionada con la manera en que el docente decide llevar a cabo su práctica educativa.

- 3) Las experiencias del docente no se reconocen como un saber digno de dar a conocer a través de la investigación.
- 4) En cualquier nivel educativo, pero de manera especial en la Educación Media Superior, la formación docente es sumamente necesaria, no obstante, algo está sucediendo que los objetivos de dicha formación distan mucho de lo deseado previo a su implementación, es decir, aunque se busca dirigir y apoyar al docente para profesionalizarse y mejorar su práctica, la información ahí recibida no está conectada con la vivencia cotidiana de los docentes al interior de las aulas, es más, se repite lo mencionado en el punto 1, se busca dar instrucciones al docente pero no se facilitan espacios para escucharlos.

1) Investigar sobre los docentes sin escuchar de manera directa y empática lo que el propio profesor tiene que decir sobre sí mismo

Muchas de las investigaciones en torno a los docentes se han desarrollado tratando de respetar una aparente neutralidad científica en la educación (Conçeição, 2011, p. 3), lo que promueve la producción de conocimiento que en ocasiones dista mucho de las vivencias cotidianas de los propios enseñantes, es decir, de manera paradójica a su intención, esta *ideología elitista de la ciencia* (Freire 1992; citado en Conçeição, 2011) exige una neutralidad científica que puede producir datos e informes, mismos que al ser conocidos por los propios docentes, les resultan ajenos, sintiéndose poco identificados con ellos.

Ante esto, desde hace algunas décadas se visibiliza cada vez con mayor eco el requerimiento de llevar a cabo abordajes sensibles y cualitativos de los fenómenos investigados, particularmente de aquellos que están relacionados con las experiencias del ser humano, así como, hacer consciencia respecto a una aparente *racionalidad técnica* en las ciencias de la educación, buscando validar y desarrollar nuevas formas de producir conocimientos (Conçeição, 2011).

En algunas ocasiones, leer sobre las funciones o el ejercicio docente, puede hacerlo parecer como una serie de requisitos que se deben cumplir para ser un “*buen docente*”, no obstante, ¿dónde queda el mundo interior del propio docente?, ¿qué hay de sus propia y peculiar manera de ver y entender la vida y cómo dicha mirada se interrelaciona con su proceder como profesional de la enseñanza?, ¿qué sentipiensan los docentes respecto a sí mismos?, ¿de que eligen hablar cuando se les invita a compartir experiencias significativas que han construido su trayectoria docente?

Más allá de la buena intención de hablar “sobre” los docentes, haciendo alusión a lo que justo dicha preposición significa: estar en un punto “más alto” que ellos o “verles desde arriba”, el presente trabajo busca simplemente acercarse de manera respetuosa y empática a una profesora de educación media superior y escuchar lo que ella misma necesita contar sobre su trayectoria docente, reconociéndonos a ambas como iguales, en nuestra calidad de seres humanos, de personas.

2) Hacer visible lo invisible: considerar y reconocer la importancia de la subjetividad docente

Dominado por una aparente objetividad que surge para intentar describir lo que en un inicio fuera una experiencia subjetiva (Frankl, 1987, p. 17), el docente ha sido marginado a hacerse presente sólo a través del cumplimiento de una serie de actividades categorizadas y sistematizadas, que en muchos casos no admite el reconocimiento de una persona que vive, experimenta y se sentipienza en el terreno de lo cotidiano al ejercer su propia docencia. Aún con aparentes buenas intenciones en la búsqueda de “la verdad” se ha dejado de escuchar esa voz que puede dar cuenta directa de su vivir y proceder dentro de la docencia, esa voz que al ser escuchada empáticamente es capaz de recuperar y evocar recuerdos y memorias que emergen a través de su discurso. Tan desacostumbrado está el docente a que le pregunten ¿y qué siente usted?, ¿cómo experimenta su propia docencia?, que incluso llega a creer que lo que tenga que decir no es importante y por lo tanto carente de validez para los demás.

Al respecto, Domínguez alude: “Aunque el docente ha sido considerado un profesional fundamental cuya presencia constituye uno de los ejes de la acción educativa, el estudio y comprensión de su persona, es decir, la dimensión subjetiva de su existir, han sido soslayados en el ámbito de la educación, a pesar de que la docencia es una profesión fuertemente matizada por los aspectos personales y subjetivos” (2011, p. 27). La autora explica que para reconocer a la persona del maestro es necesario mirarlo como alguien que es parte de un complejo de circunstancias, intereses, afectos y convicciones que son producidas tanto por su vida privada como por su profesión (2011, p. 26). Ya que como lo afirma Ivor F. Goodson (2003) “*A la hora de comprender algo tan intensamente personal como lo es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona*”.

Para definir qué se entiende por persona, se recupera los aportes de Patiño, para quien “*una persona es un ser de relación que se construyen a sí misma en la medida en que es capaz de establecer*

relaciones con los demás, con el mundo y con el Ser Trascendente y cuya dignidad es inalienable”. Por lo tanto, en el presente trabajo, se reconoce que la persona es una realidad dinámica constituida por su *intencionalidad*, ya que “de esta apertura básica de la persona a lo otro, que no es ella, brotan una serie de dinamismos que la llevan a ser mejor y más plenamente humana”. Para la autora, dichos dinamismos fundamentales de la persona son “la creatividad, la búsqueda de la verdad con espíritu crítico, la capacidad de autodeterminarse responsablemente, la solidaridad, la integración de su dimensión afectiva y la apertura a lo ilimitado, que no es otra cosa más que la necesidad de encontrar un fundamento último a la existencia” (1997, p. 19).

A través de aceptar dicha concepción se “hacer visible lo invisible”, ya que en lugar de segmentar o fragmentar al docente visto únicamente desde su parte profesional, se intentan alumbrar y comprender varios aspectos interrelacionados con su persona, lo cual permite dar cuenta de diversas dimensiones existenciales, situaciones que aunque aparentemente laterales porque no están centradas en lo laboral, comparten información respecto a los afectos, convicciones, valores, costumbres y sentipensares del enseñante, que ofrecen al investigador no solo una imagen más vívida y completa del docente, sino el fluir entre él y su entorno, interrelaciones que tienen lugar en el proceso de una vida (Domínguez, 2011, p. 27).

Evidenciar la complejidad del trabajo docente incorporando el entretrejado de aspectos que se interrelacionan y se implican para llevar a cabo su labor cotidiana, permite demostrar que la docencia no se origina a través de una sola relación causa- efecto, por el contrario, se explica a través de un intrincado entretrejado de diversos elementos interrelacionados entre sí y de los que difícilmente se puede dar cuenta minimizándolos a aquello que puede ser básico o superficial. Este esfuerzo por objetivar la docencia responde a un intento colosal por lograr una aparente sistematicidad, indagando en aspectos que supuestamente se pueden explicar con mayor claridad; no obstante, como exalta Osorio-Pérez coincidimos en pensar que “mientras más crítico se pretender ser al exterior, más ciego se vuelve el interior” (2015, p. 55). Tal vez en el afán de iluminar los aspectos generales o superficiales de la docencia, se han relegado dimensiones subjetivas de la misma, sin embargo, se está perdiendo información digna de ser investigada y que además ocupa un lugar privilegiado en el accionar cotidiano del enseñante. Esto me recuerda a una famosa historia sufí de Mulla Nasrudin, maestro iluminado, (citado en Dossey, 1986, p. 101 y 102) que refleja el sentido de dicha estrategia. Mulla estaba buscando a cuatro patas en una calle la llave que había perdido, y un amigo se le acercó para preguntar: «¿Perdiste aquí la llave Mulla?». «No», dijo Nasrudin, «la he perdido en mi casa». «Entonces, ¿Por qué estás buscando aquí?», preguntó el

amigo. «Porque aquí hay más luz», respondió Nasrudín... ¿Dónde se perdió la llave de los aspectos más íntimos que pueden dar cuenta del proceder docente? Coincidimos con lo que expone A. Abraham “lo que queremos señalar no es la inutilidad de dichos estudios [o investigaciones], sino su abstracción, su total desinterés por la persona real y concreta del enseñante, ese ser humano específico” (1982, p. 12).

Esta visión se relaciona con las aportaciones de Rogers (1987) quien menciona que para que un enseñante logre crear condiciones favorables que faciliten el aprendizaje desde una perspectiva que integre lo intelectual-emocional, es requerimiento indispensable que primeramente se perciba a sí mismo como una persona unificada e integrada, esto quiere decir, que es lo que es y no solamente un rol o una simulación. Y a razón de darse a la tarea de experimentar y comprender su propio mundo interior, pueda conocer e integrar su sí mismo; ejercicio que posteriormente le facilitará entender el mundo interno de sus propios alumnos. Pero, ¿cómo puede un docente alcanzar dicho objetivo despojado de su centro existencial?

En el desarrollo de la presente investigación ofrezco e incito a los lectores a mantener una mirada empática hacia lo labor que realizan los docentes, a verlos más allá de la profesión o del cumplimiento de sus funciones, a darse la oportunidad de ver y entender cómo la persona le da vida al docente y la manera en que el desempeño de sus funciones se interrelaciona con la conformación de su centro existencial, que hace referencia al *centro de valores* que la persona considera *vitales* para su *existencia* e implican una *experiencia total de su ser*. Ya que, se presenta como una propuesta: que es desde la *subjetividad docente* que el profesor adopta un *posicionamiento particular*, que determina la *mirada* desde la cual *decide* ejercer su docencia, mismo que *puede o no ser consciente* pero que le da direccionalidad a sus actos educativos.

¿Quién mejor para hablar de la docencia que el propio docente?, ¿Quién mejor para dar cuenta de lo que sucede dentro de las aulas que el que ha estado ahí por años y ha sentido en carne propia la serie de transformaciones que han agitado el sistema educativo del que es partícipe? Su voz es válida e importante, y resulta necesario escuchar sus experiencias y compartirlas con otros. Ya basta de favorecer la visión de un profesional disociado entre su labor profesional (la cual pareciera debe ser objetiva) y su humanidad (para la que debe reservar toda su subjetividad), pareciera incluso que este ejercicio le da al docente el carácter de “profesional”, aplaudiendo la alienación de su persona, exigiendo que, al entrar al aula, deje afuera su enfermedad, sus sentipensares, su preocupación y desempeño de manera impecable las labores para las que fue contratado. ¿Será esto

posible? Y así vamos simulando, un “intercambio educativo” entre ese alumno del que se desconoce el nombre y ese docente que cuida no invitar a su persona al aula, no demostrar su humanidad, completamente alienado de una de sus dimensiones más importantes.

Es relevante dar cuenta de los sentipensares de los docentes en los procesos de investigación ya que a través de estos emerge su subjetividad. Este ejercicio es también una gran oportunidad de “hacer visible” lo que pareciera ser “invisible”, reconocer la condición humana del docente, misma que se interrelaciona con su condición laboral, es decir, dar cuenta de su existencia como persona, y de la serie de afectos, convicciones, creencias, historias y valores que lo hace ser quien es como enseñante. Ejercicio que nos ofrece no sólo una imagen más completa y vivida del docente, sino que dan cuenta del fluir de interrelaciones entre su sí mismo y la construcción de su realidad (Domínguez, 2011).

3) Las experiencias del docente como un saber digno de dar a conocer a través de la investigación

Si bien, este es un apartado que se desarrollará con mayor precisión más adelante como parte de los conceptos teóricos fundamentales, por ahora es importante acotar que las experiencias de los docentes, entendidas como sus vivencias en relación al ejercicio de su docencia, han sido relegadas a una condición poco valorada en los procesos de investigación, ¿como si de ahí no se pudiera obtener información digna de compartir con otros! Martínez (2011a) denuncia que uno de los principales problemas se debe a considerar dichas experiencias con poca legitimidad académica, dado que se promueve la creencia de que pertenecen exclusivamente al terreno de lo individual. Sin embargo, nuestra condición de seres humanos favorece el encontrarnos y coincidir a través del compartir algunas de nuestras experiencias de vida. Por ejemplo, un grupo de docentes de distintas edades, niveles formativos o incluso áreas, puede compartir un lenguaje común al coincidir con los otros a través de las experiencias profesionales, que si bien, pueden no ser iguales, al ser narradas y escuchadas generan puntos de encuentro y unión.

Existen acontecimientos clave que varios enseñantes atraviesan durante gran parte del ejercicio de su docencia, situaciones que concentran información digna de ser compartida, no obstante, la voz del docente ha sido marginada por una serie de transformaciones científico tecnológicas que intentan regularse por una aparente verdad, la cual, en muchos casos no admite el relato de la

persona, es decir, el hablar acerca de su experiencia en el terreno de su cotidianidad, ya que esa voz que emerge a través de su oralidad, se anula (Martínez, 2011b).

Es importante considerar las experiencias del docente como elementos dignos de mención y análisis, ya que además de brindar información relevante para quienes escuchan dichos relatos, también les permite a los profesores, al momento de evocarlas, reflexionar respecto a sus propias prácticas, integrando así, elementos de sus sentipensares y llevando a cabo sus labores con mayor consciencia en su proceder.

4) La formación docente en la Educación Media Superior

Osorio-Pérez (2016) ofrece una crítica a través de la cual abre el debate para considerar que, si no hay una mejora en el nivel de educación, una de las posibles razones, se debe al déficit de calidad en el ejercicio de la docencia y a una formación docente carente de reflexividad, como ya se mencionaba en puntos anteriores.

Díaz-Barriga y Hernández (2010) reconocen que en el caso de Latinoamérica y particularmente de México, los docentes que están a cargo de la enseñanza en instituciones de educación media superior con frecuencia son profesionales que provienen de diversos campos disciplinares, y que han incursionado en la enseñanza, ya sea por un interés personal o como una opción laboral. No obstante, aunque pueden conocer a profundidad el campo disciplinar desde el cual brindarán sus clases, en algunos casos carecen de educación formal para ejercer la docencia, enfrentándose a diversos retos de enseñanza para los cuales no siempre están preparados, resultando un desafío salir airoso y cumpliendo cabalmente los objetivos para los cuales fueron contratados.

Dicha situación busca ser subsanada con los programas continuos de formación y profesionalización docente, ya que se consideran elementos clave para lograr una educación de calidad. Sin embargo, ¿qué se busca que aprendan los docentes?, ¿cómo se han definido los contenidos que mínimamente el docente “debe de” conocer para ejercer su profesión?, ¿cuáles son los factores que serían importantes considerar al momento de diseñar programas de profesionalización docente?, ¿hay algo más allá de lo evidente que con frecuencia no se considera como relevante cuando se reflexiona en torno al docente y su ejercicio? Es claro que existe una marcada diferencia entre lo que idealmente se espera de los procesos de formación docente y lo que en la práctica cotidiana se logra alcanzar (Osorio-Pérez, 2016).

Esta apreciación coincide con lo que autores desde años atrás ya han buscado dar cuenta. Por ejemplo, Moreno (1992) comparte datos que fomentan la reflexión en torno a las respuestas que obtiene de las interrogantes ¿en qué medida cambian los maestros como resultado de su participación en cursos de profesionalización? o ¿en qué grado utilizan en su trabajo diario lo que han aprendido? Sus aportaciones se sustentan en los hallazgos obtenidos al evaluar a los profesores de una reconocida Institución Educativa de México, quienes, tras haber concluido una cantidad considerable de cursos, talleres y seminarios con el objetivo de formarse para una mejor realización de su trabajo como docentes, demostraron cambios observables mínimos en su práctica educativa en relación al tiempo y los recursos invertidos. En este sentido, el autor pronuncia: “Aunque el profesor estaba capacitado para redactar objetivos, usar nuevos métodos de enseñanza- aprendizaje o para elaborar diversos instrumentos de evaluación; seguía trabajando básicamente de la misma forma en que lo hacía antes de asistir a los cursos” (p. 103). Los hallazgos de Moreno (1992) toman relevancia cuando afirma que, aunque se busca formar profesores con cierta capacidad teórica, metodológica y técnica con la expectativa de que esto mejore su labor docente, se está careciendo de contemplar en los programas la formación para el desarrollo de habilidades en las dimensiones personales y afectivas del propio docente.

Al respecto Gómez (2008) coincide con Moreno, cuando reconoce que los cursos de capacitación con frecuencia, centran su atención en dotar a los docentes de estrategias o buscan incidir en aspectos de índole instrumental sin considerar las distintas dimensiones del docente, asumiendo que basta con que el docente asista al curso, taller o capacitación para que su práctica se vea modificada, idealmente orientándola hacia un resultando más eficaz. No obstante, tanto la experiencia docente como la investigación sobre los procesos de enseñanza, indican lo contrario, demostrando que sin importar el número de cursos u horas que el profesor invierta, si el conocimiento nuevo no resulta significativo aumenta la probabilidad de que el docente no lo asimile y sea simplemente descartado (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Resulta curioso afirmar que al hablar de los programas de formación docente se vislumbre una situación ante la cual se obtiene justo el mismo resultado que se critica en la formación de los alumnos, donde se busca a veces “retacar” su cabeza de datos, conocimientos e información, pero dicho contenido no facilita la asimilación e integración personal de lo aprendido, dado que, carece de utilidad práctica ante los problemas que enfrentan los chicos en su vida cotidiana, generando en ellos hastío y cansancio. ¿No se hace presente dicha situación en algunos docentes cuando son partícipes de programas de profesionalización?, ¿a qué se deberá dicho fenómeno?

Una de las razones a las que se debe la actual crisis por la que está atravesando la formación docente, es el no reconocer a los docentes como personas y comprender su multidimensionalidad para el diseño de dichos programas formativos. Esta comprensión podría contribuir a instrumentar maneras más efectivas de apoyar a los profesionales de la docencia; enriqueciendo, ayudando y replanteando el desarrollo profesional de los maestros, considerando las necesidades manifiestas en el transcurso de su carrera y en sus ciclos de vida tanto personal como profesional; y, por lo tanto, también representaría una mejora a la educación, elevando su calidad desde y con el docente (Domínguez, 2011, p. 28). Tal como lo manifiesta Miranda (2010, citado en Osorio-Perez 2015, p.55) “ninguna transformación educativa de envergadura se puede lograr sin modificar la formación y actualización de los profesores”, sin embargo, no será hasta que el docente deje de verse como un mero ejecutor de programas o reformas y se tomen en cuenta su propia persona y sus experiencias significativas en torno a su profesión, que se podrá hablar de un real progreso en la calidad educativa.

Es una necesidad imperante replantear el enfoque centrado en saturar al docente de teoría, metodología, técnicas o estrategias de enseñanza, por uno más amplio que no descarte la relevancia de dichos conocimientos pero que les permita a los profesores reflexionar sobre su propia práctica y vincular la información con problemas reales que enfrentan de manera cotidiana en su contexto educativo particular (Díaz- Barriga y Hernández, 2010). También, resulta necesario facilitar espacios para darle voz a los propios docentes, permitirles expresarse y compartir sus experiencias de docencia, favorecer el diálogo entre colegas de distintas edades, años en labor e incluso diferentes campos disciplinarios. Es decir, contemplar las distintas dimensiones que integran la formación docente y no solo centrarse en aspectos que tienen como prioridad que el profesor conozca y almacene nueva información como si fueran un conjunto de prescripciones o guías con las que debe cumplir.

CONCEPTOS TEÓRICOS FUNDAMENTALES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En realidad, son muchos los cuestionamientos que motivaron la realización de la presente investigación, se advierte también que, a lo largo de este trabajo, en diversos párrafos, están presentes diversas interrogantes que van surgiendo en relación al desarrollo de las ideas plasmadas, ello como una invitación abierta para entablar un diálogo entre quien comparte los hallazgos de dicha tesis y quien los lee. Se sugiere que antes de continuar con la lectura, usted mismo busque dar respuestas desde su propia experiencia a dichas preguntas. Con fines de sistematización, es importante aclarar que la pregunta de investigación que guía dicho trabajo es: *¿cuáles son las experiencias significativas que van construyendo la trayectoria de una docente de Educación Media Superior?*

Las experiencias significativas

Las *experiencias* le dan forma a las *historias de vida de las personas*, cuando hablamos de las *experiencias del docente*, de alguna manera se alude a sus propias experiencias de vida, solo que se acotan o delimitan, seleccionando aquellas en relación al ejercicio de su profesión. Es necesario mencionar que el tema de “*las experiencias del docente*” ha sido relegado en las investigaciones educativas, afortunadamente existen autores (Conçeição, 2011; López de Maturana, 2010; Martínez, 2011a; Martínez, 2011b; Navia y Castañeda, 2010 y Santiago y Fonseca, 2016) que se han dado a la tarea de documentarlas y comenzar a abrir camino para hablar de ellas.

De inicio, intentar definir el concepto de *experiencia* puede resultar complejo y polémico dado que generalmente gira en torno a él un amplísimo uso coloquial, además de que alude a momentos extremadamente personales, únicos e irrepetibles (Martínez, 2011a). No obstante, en el presente trabajo se ha decidido considerar el valor de las experiencias del docente como un tema de interés científico, dado que, una sola experiencia significativa suministra a la psique del docente que la experimentó, una serie de datos, información, recuerdos, detalles, aprendizaje (entre otros muchos elementos), que le permiten asumir cierto posicionamiento personal desde el cual dirigirá su ser y actuar en relación al ejercicio de su práctica educativa (McNamara, 1979, p.157). Por lo que resulta prudente, verlo, notarlo y reflexionar en torno a ello, a miras de obtener información digna de compartir con otros colegas docentes y capaz de generar debate.

Es cierto también que, compartir a otros una experiencia de vida no es del todo sencillo dado que, “puede ser como intentar conservar un puñado de agua, a la vez que sentimos se nos escapa, porque toda experiencia, si nos toca profundamente, tiene algo de inasible, de impronunciable y cualquier intento de expresarla va acompañado de un sentimiento de incompletud, de incapacidad para exponer los matices y los efectos íntimos con los que fue vivida” (Contreras y Domingo, 2011a, p.4, citado en Martínez, 2011a). Sin embargo, esto no debe vivirse como una imposibilidad, al contrario, justamente eso que se escapa o que no se consigue decir es de lo que más se necesita hablar y reflexionar, dado que ha sido relegado por años y sin así notarlo puede dirigir gran parte del ser y actuar de los docentes, sin que estos hayan reparado en ello. Por ejemplo, cada docente construye su docencia con base en sus propias experiencias de vida. Esto puede resultar funcional si dichas experiencias aportan al conocimiento pedagógico, pero también puede representar un serio problema, si se contraponen a él o incluso lo contradicen, convirtiéndose en un óbice para el desarrollo profesional. Pero, ¿cómo lo sabremos si es un tema relegado de la investigación e incluso de la formación docente?

En otras palabras, el enseñante puede saber qué hacer e incluso el cómo hacerlo, pero en su mundo interno existe la huella de distintas experiencias de vida (de manera general) y docentes (de forma particular), cuya información puede sobreponerse o ser la base sobre la cual se edifican dichos conocimientos pedagógicos; ya que, esas experiencias pudieron haber sido nucleares para conformar lo que el docente comprende en torno al aprendizaje o la enseñanza (o demás cuestiones implicadas con la educación) y por lo tanto dicha información puede dirigir su práctica sin que el docente sea consciente de ello. Se vuelve necesario construir espacios para facilitar que el docente sentipiense en torno a sus experiencias y sea él mismo quien deduzca la manera en que dichos episodios de su vida se han interrelacionado con el ejercer de su profesión

En el presente trabajo las *experiencias del docente* hacen referencia a esas *vivencias o episodios de vida que impactan en el centro existencial del profesor y le permiten experimentar, sentipensar y aprender, no solo sobre “cosas” de la docencia, sino particularmente sobre su ser y actuar en relación a la docencia*. Sin embargo, es importante aclarar que, aunque se ofrece una definición con fines académicos, las experiencias del docente son tan ricas y diversas que pueden escapar de dicha conceptualización e ir más allá, ya que, al hacer referencia a algo tan elemental para la vida, nunca podrán aprisionarse en una sola conceptualización (McNamara, 1979).

Ahora bien, es necesario puntualizar sobre las *experiencias significativas*. Existen dos términos centrales que se emplean en la psicoterapia Gestalt y que hacen referencia a la manera en que las personas perciben y por ende interpretan su propia vida: los conceptos de *figura-fondo*. En el presente trabajo se emplea el uso del *fondo* para referirse a todos los acontecimientos que podrían considerarse como experiencias de vida del docente, esto implica que son tan generales que abarcan el tiempo que ha durado su propia existencia; mientras que la *figura* hace referencia justo a ese puntito de vivencias que el docente identifica como “experiencias especiales” dignas de contar, (o sea, significativas). Tanto fondo como figura se mantienen interrelacionados, por lo tanto, se nutren y complementan. Por ejemplo, al narrar una experiencia significativa, es decir, una figura, el hablante puede ir incorporando a través del ejercicio de sentipensar, más y más elementos informativos pertenecientes al fondo, mismos de los que no se había percatado cuando la experiencia solo estaba guardada para sí mismo, por lo tanto, lograría “*ampliar la figura*”, o, dicho de otra forma, ser más consciente sobre ese evento, el impacto que género, e incluso lo trascendente que puede ser, haciéndose presente en el ejercicio de su docencia.

En resumen, todo lo que le sucede al docente durante su vida podría ser apreciado como una amplia gama de experiencias que conforman el fondo, no obstante, de todo ese bagaje de información hay “eventos especiales”, o sea, figuras, que cuando el docente tiene la oportunidad de hablar sobre sí mismo elige compartir. Es decir, justo esa figura se privilegia por sobre los demás elementos que conforman el fondo, ya que gozan de un carácter nuclear o especial y por eso son llamadas experiencias significativas.

Las *experiencias significativas* pueden coincidir con las que Maslow (1962) denominó como “*experiencias cumbre*” mismas que le brindan identidad a la persona, ya que al ser vividas producen una profunda impresión (dejan huella) y tiene consecuencias permanentes en la vida de quien la vivió, gozando de posibilidades trascendentes. MacNamara (1979) también afirma que son experiencias a veces misteriosas, ambiguas, ilógicas, únicas pero que implican una enaltecida actividad de todos los sentidos guiados por una mente esclarecida.

Para cerrar dicho apartado, se tomará como base tres de los cinco principios de la experiencia propuestos por Larrosa (2011, citado en Martínez, 2011a), a los que se aportará con el objetivo de describir con mayor precisión, lo que para el presente trabajo se consideran los *principios que rigen las experiencias significativas*:

- 1) ***Principio de flexibilidad, subjetividad y transformación:*** las experiencias significativas pertenecen al mundo interno de la persona, es decir, pertenecen a lo que García y De Castro (2011) denominan como *centro existencial de la persona*, que es el *centro de valores que la persona considera vitales para su existencia e implican una experiencia total del ser que involucra afectos, sentimientos, emociones, percepciones, ideas, intenciones e interpretaciones del sí mismo, los otros y la realidad*. Por lo tanto, cuando una persona comparte sus experiencias significativas es capaz de reflexionar en torno a sus palabras, ideas, sentimientos, proyectos, intenciones, saber, poder y voluntad; logrando transformarse. En resumen, el docente es capaz de transformar su centro existencial, al compartir sus experiencias significativas, sentipensarse en torno a ellas y ser escuchado de manera empática por otro (en este caso, el investigador).

- 2) ***Principio de singularidad, irrepitibilidad y pluralidad:*** cada persona tiene sus propias experiencias significativas, por lo tanto, éstas son consideradas únicas e irrepitibles. Por ejemplo, en el caso de los docentes, pueden dar clases a alumnos de una misma materia y grado, no obstante, aunque en algún grupo hayan vivido alguna experiencia significativa, si pretenden replicarla con otro, esto no será posible ya que el carácter de significativo depende de un intrincado número de elementos. Esta situación ejemplifica el *principio de irrepitibilidad*. Por otra parte, un mismo evento, compartido por distintas personas, puede generar en ellas diferentes tipos de experiencias: para algunos puede pasar totalmente desapercibido, mientras que para otros puede ser una experiencia nuclear, esto responde al *principio de singularidad*. No obstante, en el caso particular de las experiencias significativas, estas son susceptibles de ser compartidas por los demás, trascendiendo el principio de singularidad y dando pie al de *pluralidad*. Esto podría explicarse debido a que en muchas ocasiones las experiencias significativas coinciden con lo que Mahrer (1989, citado por Michel y Chávez, 2015) denominó *momentos de sentimiento fuerte (MSF)*, que corresponden a una *escena de vida donde la persona se sintió sacudida por un sentimiento que la arrolló de manera particular*, ya sea por su carácter sublime (bello o agradable) u horroroso (feo, desagradable), es decir, una experiencia de vida que hizo figura en el río de un abundante fondo. Y entonces, dicha experiencia significativa, al ser compartida y escuchada por otros, facilita en estos últimos su identificación. Dada nuestra cualidad de seres humanos, todos podemos ser sacudidos por momentos de sentimiento fuerte, si bien no originados por la misma experiencia,

susceptibles de ser entendidos y compartidos desde la empatía. Michel y Chávez, (2015, p. 185) facilitan el compartir dichas escenas de vida o experiencias significativas a través de lo que ellos denominan: “*foto de la experiencia*”. *Una escena de vida que ha sido congelada o inmortalizada para ser vista y descrita a otros, rescatando justo la huella de ese sentimiento fuerte a través del cual diferentes personas pueden sentirse identificadas y coincidir.*

- 3) ***Principio de incertidumbre y libertad:*** No se puede saber de antemano, cuáles serán las experiencias significativas de las personas, sin embargo, se apela a que a través de la luz de una comunicación empática y sincera se pueden descubrir dichos eventos, que, si bien tienen su origen en la vivencia de la propia persona, cuando se recuerdan y platican provocan sentipensares tanto en la persona que lo narra cómo en quien le escucha; y ofrecen la libertad o gran oportunidad de ser resignificados, dicho de otra forma, de “ampliar la figura” integrando distintos elementos del fondo que antes no eran vistos. Dicha libertad se ejerce en conjunto con el principio de transformación.

Acotando, las *experiencias significativas* son descubiertas por los docentes desde la dimensión de su flexibilidad y forman parte de su centro existencial; aunque singulares e irrepetibles son capaces de ser compartidas por otras personas (pueden ser colegas, alumnos o cualquier otro ser humano) dado que al ser vivencias que evocan momento de sentimientos fuertes facilitan el reconocimiento y la identificación entre distintas personas a través de la empatía; finalmente, son vivencias poco reconocidas hasta que no son evocadas en entornos caracterizados por una sana intimidad, lo que favorece que al ser contadas puedan ser resignificadas, transformando así a la persona y permitiéndole ejercer su libertad de cambio.

Por todo lo anterior, en el presente trabajo se pretende *dar cuenta de algunas experiencias significativas que han dejado huella en el centro existencial de una profesora de Educación Media Superior y, por lo tanto, considera son parte de la construcción de su trayectoria docente.* La manera de evocar dichos acontecimientos, pretende facilitar al lector una reconstrucción u ordenamiento que le permita identificar el cómo dichas experiencias se interrelacionan con el ser docente de la profesora y de qué manera estas huellas se hacen presentes y están manifiestas en su labor cotidiana al interior del aula educativa, es decir, cómo estas experiencias van construyendo su trayectoria docente y se hacen presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para lograr dicha hazaña se diseñaron los siguientes objetivos: 1) Recuperar y evidenciar un aspecto marginado del ejercicio docente: ¡su persona!, manifiesta a través de su centro existencial, haciendo de esta manera, visible lo invisible y 2) Compartir experiencias significativas que integran la trayectoria docente de una profesora de Educación Media Superior (EMS), con otras personas interesadas e implicadas en los procesos educativos y que se encuentran construyendo su propio caminar a través de la enseñanza. Por lo tanto, para alcanzar dichos intereses, primeramente, se buscó 1) Facilitar un espacio de sana intimidad entre una docente de Educación Media Superior y la investigadora, a través del cual la participante pudiera darle voz a sus sentipensares en relación a las que, a su parecer, han sido las experiencias significativas que han construido su trayectoria docente. Posterior a la recolección de dicha información 2) Analizar y compartir las experiencias significativas que han construido la trayectoria docente de una profesora con 25 años de experiencia profesional, para finalmente 3) Fomentar la reflexión en personas que al leer dicho análisis pudieran sentirse identificadas y extrapolar los hallazgos para encontrarles aplicación en su propia experiencia personal.

Por lo tanto, para continuar es necesario desarrollar lo que aquí se entiende por *trayectoria docente*.

La trayectoria docente

Las trayectorias docentes son un medio admirable para demostrar cómo crecen y cambian los enseñantes, que procesos viven a lo largo de todo su proceso laboral, cuales son las etapas que van superando y cómo estas les ayudan a madurar de forma gradual, contribuyendo a su desempeño y beneficiando tanto a los estudiantes como a la comunidad educativa de la cual son parte (Navia y Castañeda, 2010, p. 152). Por lo tanto, inicialmente se puede afirmar que las trayectorias docentes son *dinámicas* y dan cuenta de una *evolución* constante por la que atraviesa la labor del docente. Al respecto, Navia y Castañeda (2010) afirman que la docencia es un espacio que, para ser dominado, primero debe de ser habitado, y esto se logra a través del tiempo de ejercer la docencia que le permite al enseñante moldear y configurar su oficio.

Durante la trayectoria docente, el profesor acumula una serie de experiencias significativas en torno a su profesión, mismas que al ser compartidas a otros, aportan información de distintos niveles en relación a fenómenos concernientes a la educación, como el mundo del docente, lo que hace, cómo lo hace, así como sus percepciones, sentipensares, acciones y aspiraciones como profesional y como persona. Las autoras citan a Fullan y Hargreaves (2004) quienes sostienen que en las trayectorias docentes se da cuenta de las necesidades, experiencias, género y etapa, tanto de la

carrera, como de la vida de los docentes, explicando en gran parte su desarrollo profesional. Esto coincide con López de Maturana (2010) quien afirma que efectivamente, las trayectorias docentes permiten conocer cómo se construye la profesionalidad docente y a través de su análisis se puede compartir el testimonio de las experiencias vitales de los profesores, resaltando aquellos acontecimientos que han marcado un hito en su vida profesional.

Navia y Castañeda aseveran que a través de las trayectorias docentes se puede dar cuenta de un saber experiencial que da seguridad a los docentes y los autoafirma en sus prácticas como profesionales de la educación, además de que afirman que al compartirlas pueden resultar de utilidad para otros colegas. Las autoras lo expresan de la siguiente manera: “Las experiencias [significativas] se dan en el tiempo, en una trayectoria subjetiva, pero que puede ser transmitida como apertura a una experiencia diferente, útil para sus compañeros (...) a condición de que ellos hagan su propia experiencia docente” (2010, p.8), es decir, cuando una experiencia significativa es reflexionada se puede aprender de ella y al compartirla, acerca a quienes la escuchan a esa complejidad del trabajo en educación.

En conclusión, las trayectorias docentes son una oportunidad para darle mirada a la construcción de la profesión y brindan aprendizajes tanto en el terreno de lo individual, ya que permiten a los maestros reconstruir nuevos proyectos, reinterpretar de manera diferente su historia pasada y comprometerse desde otro lugar con su historia personal (siempre por reinventar y que no se reduce a una trayectoria profesional objetiva e inamovible); como en el terreno de lo colectivo. Por lo tanto, recuperar, describir y reflexionar en torno a las trayectorias docentes como fenómenos dignos de investigar en la educación, demuestra la serie de cambios que vive un docente en ejercicio, la trascendencia de sus experiencias (mismas que pueden ser resignificadas) y sirven para compartir información histórica con otros agentes educativos, generando datos de utilidad para retroalimentar el ejercicio profesional de quienes ya están en servicio o incluso para diseñar futuros programas de formación inicial o profesionalización docente.

Finalmente, el trabajo que se presenta a continuación pretende ofrecer una mirada al interior de una docente de Educación Media Superior, es decir, reconocerla como ser humano y persona. Es el resultado de haber facilitado un espacio para que ella misma descubriera y compartiera aspectos significativos de su mundo interno, particularmente aquellas experiencias que considera significativas en la construcción de su trayectoria docente.

PROPUESTA METODOLÓGICA

Para cumplir con los objetivos del presente trabajo, se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo, a través de la cual se busca analizar las experiencias significativas que construyeron la trayectoria de una docente de EMS, explorando dicho fenómeno desde la perspectiva de la participante y analizando la forma en que ella percibe y experimenta el contexto que la rodea, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y sentipensares (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 390).

Para la recolección y el análisis de los datos se empleó la *historia de vida*, ya que ha probado ser un excelente método para comprender las experiencias humanas y, en este caso, facilita la construcción de la trayectoria docente. Pujadas (1992) entiende por historia de vida el relato autobiográfico obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en las que se recogen tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia.

McKernan (1999, citado en Sandín, 2003) diferencia entre tres tipos de historias de vida:

- 1) *Historias de vida completas*: cubren la extensión de la vida de la persona.
- 2) *Historias de vida temáticas*: comparten muchos rasgos con las anteriores, pero delimitan la investigación a un tema, asunto o período particular de la vida de la persona, explorándolo a fondo.
- 3) *Historias de vida editadas*: pueden ser completas o temáticas. Su rasgo clave es que se intercalan con los comentarios y explicaciones de otra persona que no es el sujeto principal.

Respecto a la presente investigación se empleó la *historia de vida temática*, dado que se busca delimitar el estudio a narraciones parciales o momentos biográficos de la vida de la participante que se vincule con la construcción de su trayectoria docente.

El uso de las historias de vida como parte de la investigación en educación permite averiguar que conocen los profesores sobre la enseñanza, cómo está organizado su conocimiento, así como la transformación de éste a través de la experiencia (Colás, 1997, citado en Sandín, 2003). Asimismo, las historias de vida cuya temática es la construcción de la trayectoria docente, permiten descubrir experiencias en torno a acontecimientos profesionales, que más tarde se pueden utilizar para formular preguntas o establecer inferencias sobre el grupo al que se hace referencia (en este caso, los profesionales de la enseñanza).

Finalmente, Sandín (2003) cita las aportaciones de Santamaria y Marinas (1995) para quienes el término de historia de vida no solo se refiere a la transmisión de datos sino a la construcción, análisis y producción de los mismos, actividades en las que participa el propio investigador, ya que es quien asiste y permite la elaboración de una memoria que quiere dar a conocer a partir de su propia demanda.

Siguiendo los lineamientos de dicha estrategia, se empleó la *entrevista abierta a profundidad*, en la que más que una serie de preguntas y respuestas se intentó generar un ambiente íntimo que facilitara la conversación entre la participante y la investigadora. Si bien se diseñaron preguntas en torno a ciertos temas prioritarios y detonantes del discurso de la participante, estas se adaptaron y siguieron el cauce por el que la participante decidió dirigir sus aportaciones, buscando profundizar en la información y procurar generar el suficiente rapport para facilitar una conversación empática entre iguales. Como lo manifiestan Navia y Castañeda (2010) las entrevistas realizadas a docentes permiten conocer situaciones, relaciones, experiencias significativas y marcos de referencia pedagógicos interrelacionados con el ejercicio de su profesión.

Finalmente, como lo reconoce López de Maturana (2010), coincidimos en afirmar que el conocimiento obtenido a través del diálogo, contemplando la gestualidad y emotividad que se hace presente, así como el tipo de relación interpersonal y profesional que permite acercarnos íntimamente a la vida de la docente, ver el mundo a través de sus ojos y participar vívidamente en sus experiencias permite que, en este caso, la investigadora se convierta también en un instrumento de la investigación.

Con fines de sistematicidad la investigación se conformó por las siguientes fases:

Fase 1: Revisión teórica y elaboración del esquema de preguntas

Esta fase se llevó a cabo durante el primer semestre de la MADEMS, el cual corrió de agosto a diciembre del 2018 y en el que se realizó una recopilación de textos significativos a partir de los cuales se originó el tema a investigar, los objetivos y la pregunta de investigación. Con dichos datos se diseñó un esquema que permitirá mostrar la interrelación entre temas y subtemas para posteriormente, y con base en dicha información, elaborar una serie de preguntas abiertas y detonantes que permitieran abordar los diferentes contenidos.

Fase 2: Contacto con la participante y realización de las entrevistas abiertas a profundidad.

Dicha fase abarcó los meses de enero a junio del 2019.

Para la selección de la participante se eligió una de las escuelas que forman parte del bachillerato de la UNAM, se hizo contacto con algunos profesores para conocer aspectos generales de su trayectoria, hacerles saber de la investigación y solicitar su apoyo, así como para escuchar sus dudas e intereses. Finalmente se seleccionó a un solo profesor (en este caso, profesora), en función a los años de experiencia, la disponibilidad de tiempo para llevar a cabo las entrevistas y el interés manifiesto en ser parte de la investigación, Philip Slater (1977, p. 106) dice que “*Una coincidencia es una dirección que hemos decidido no tomar en serio*”, lo cierto es que, desde el primer momento se estableció una relación empática entre la investigadora y la participante, situaciones que en conjunto resultaban necesarias para cubrir los objetivos de dicho trabajo.

Respecto a la participante, es importante aclarar que ella decidió ser nombrada como “O.” Tiene 54 años de edad, lleva poco más de 26 años laborando en la institución educativa de bachillerato perteneciente a la UNAM como docente de Literatura y Lengua Española, y unos cuantos años más de experiencia docente, ya que inició trabajando en una escuela particular.

En total se llevaron a cabo cinco entrevistas, cuyas conversaciones fueron registradas con una grabadora marca Sony y que sumando conformaron 11 horas y 47 minutos totales de grabación. El escenario era elegido por la participante al inicio del encuentro, en algunas ocasiones, era la sala de maestros de la institución, cuando ésta estaba vacía, en otras, dado que se coincidía con el horario de salida laboral de la participante se optaba por ir a algún sitio para compartir los alimentos.

Los ejes temáticos que guiaron las entrevistas en cada sesión fueron los siguientes:

Sesión 1: El docente como persona y sus historias de docencia

Sesión 2: La práctica educativa o el ejercicio docente

Sesión 3: Los alumnos de la Educación Media Superior

Sesión 4: Retos y demandas del sistema educativo del siglo XXI

Sesión 5: Retos y transformaciones del ser docente

No obstante, es importante aclarar que como se mencionaba con antelación, si bien había una serie de preguntas y un eje temático por sesión, los encuentros pretendían convertirse en una

conversación íntima entre iguales, en donde la investigadora seguía la dirección que la participante decidía tomar.

Fase 3: Transcripción de las entrevistas

Quienes han realizado entrevistas a profundidad y se han dado a la tarea de transcribir dicho contenido, pueden dar fe y testimonio de lo tardado de dicho proceso, pero que dignamente al ser concluido refleja un hermoso trabajo artesanal.

Dicha fase se llevó a acabo de julio del 2019 a enero del 2020 y consistió en:

1er momento: Escuchar las entrevistas.

2do momento: Transcribir las entrevistas.

3er momento: Leer la transcripción de las entrevistas.

4to momento: Realizar una selección de la información.

Para finalmente dar paso a la última fase.

Fase 4: Diseño de las categorías y producción de los datos.

La última fase tuvo lugar en los meses de enero a junio del año 2020, aunque, para este momento es importante aclarar que la revisión teórica, es un proceso que se mantuvo activo durante todas las etapas de la presente investigación y fue a través de esa búsqueda incesante de información, que en conjunto con los datos obtenidos a través de las entrevistas se diseñaron las categorías a interpretar.

Finalmente se organizaron los datos obtenidos en unidades de análisis que facilitaron la generación de categorías para dar paso a una codificación axial, es decir, descubrir las categorías más relevantes del fenómeno a analizar y agruparlas en categorías más generales según la similitud de temas.

Obteniendo finalmente, las siguientes categorías:

- 1) Construcción de la vocación docente.
- 2) El ejercicio docente.
- 3) Avatares que se enfrentan durante el ejercicio docente.

Esta tesis está principalmente dirigida a aquellos docentes que trabajan con amor, que les apasiona su profesión y que encuentran satisfacción en acompañar a otros que como ellos están aprendiendo sobre la vida y la existencia humana.

También está dirigida para aquellos que iniciaron el camino de la docencia con emoción e ideas novedosas o para aquellos que llegaron por curiosidad y aparentes coincidencias, pero que en el camino se enfrentaron con desazones y una realidad a veces desalmada que los llevó a desenamorarse de su profesión y sentirse invadidos por la frustración y la negatividad constantes.

Deseo que, a través del recorrido por esta trayectoria docente y la recopilación de algunas experiencias significativas, quien lea se permita resonar con sus propias experiencias a fin de reflexionar sobre su propio quehacer.

CAPÍTULO 1: LA CONSTRUCCIÓN DE LA VOCACIÓN

Las personas somos seres de relación, por lo tanto, la construcción del mundo interno de la profesora no es el resultado de esculpirse a sí misma, sino que es (dentro de muchos otros elementos interrelacionados entre sí) una integración de las huellas que los otros han dejado en ella, a partir de experiencias significativas vividas a través del encuentro.

La familia y la escuela forman parte del contexto social y cultural en el que crecerá inserta la persona y dichos entornos determinarán el ambiente en función al cual desarrollará los dinamismos fundamentales que conformarán su centro existencial (creatividad, búsqueda de la verdad, autodeterminación, responsabilidad, solidaridad, integración de la dimensión afectiva, apertura a lo ilimitado, darle sentido a la existencia, conectarse con lo sagrado, etc.) Pero, ¿qué es lo que existe en dichos entornos que se vuelve tan significativo para la conformación del centro existencial o mundo interno de la docente?: ¡Personas!, personas con quienes a través del encuentro se forjan relaciones específicas que aportan, transforman, enseñan, orientan, motivan (y sin así saberlo), sientan las bases de una incipiente vocación.

De estos encuentros con los otros surge la intersubjetividad, es decir, se nutre el mundo interno de ambas personas. Parte de este centro existencial es la consciencia, para Jarquín (2015) la consciencia se caracteriza por ser receptiva más no pasiva y el autor lo ejemplifica con una bella metáfora: “*La consciencia no es una vasija que recibe agua sin más, sino un vientre dispuesto a la fecundación*”, es decir, existe en ella el aspecto activo de la intencionalidad. Por lo tanto, la persona nutre su conciencia por aquello que (sin saberlo en un inicio, pero tras la vivencia de la experiencia que después identificará como significativa), impacta en ella de forma especial a través del *contacto* con los otros (personas) y con lo otro (mundo), integrando su centro existencial.

Para Ramos (2009) *el contacto* es la forma en la que la persona se encuentra nutrida por el mundo exterior y cita a Irving y Miriam Polster para quienes el contacto es la relación individuo-ambiente, misma que se caracteriza por ser mutua, recíproca e inevitable. En el caso del presente trabajo se manejan como sinónimos mundo exterior, ambiente o contexto social y cultural, ya que hacen referencia a eso que está fuera del mundo interno de la participante, pero con lo que se mantiene en interacción constante o en contacto, obteniendo de ahí experiencias nutricias para su interior. Para Goodman (Citado en Ramos, 2009) el contacto permite la asimilación de lo que en un inicio resulta para la persona algo desemejante o diferente a ella: un No-Yo, y posterior a él y en relación a los distintos modos de internalización, algo de ese No-Yo se vuelve semejante, es decir se hace propio,

aportando para la transformación de la persona en un yo distinto del yo anterior. Por consiguiente, se puede afirmar que a través del contacto la persona se transforma así misma, haciendo parte de su mundo interno lo que de dicho contacto elige interiorizar. En ocasiones este contacto puede llevarse a cabo a través del encuentro que se da entre dos personas que mantienen una relación especial y aquí se pretende compartir estos eventos a través de fotos de experiencias significativas, es decir, la descripción de encuentros caracterizados por la vivencia de un momento de sentimiento fuerte.

Antes de iniciar, es preciso hacer una última acotación con respecto al contacto. De la serie de experiencias que ha vivido una persona durante su existencia y en relación a las aptitudes que de ellas ha adquirido para asimilar experiencias nuevas o intensificantes, se conforma lo que Ramos (2009) denomina como *las fronteras del contacto*. En el presente capítulo se pretende retomar la conformación de las *fronteras de la familiaridad*, es decir, el seguimiento de ciertas costumbres o tradiciones que las personas replican porque a través de su ejercicio se sienten miembros de determinada familia; y las *fronteras de los valores*, que son todos aquellos valores que se aprecian en el ambiente del cual la persona forma parte, y que aprende a extraer o a rechazar porque supone que los necesita para vivir mejor, apreciándolos como vitales para su existencia dado que conforman su concepción de vida. Para la psicoterapia Gestalt, aquella *intención organísmica* que mueve siempre a la persona a hacer o no contacto y que determina el tipo de contacto que mantiene siempre es relacional. Al respecto Spagnuolo (2002) afirma que “*No podemos comprender nada si no es a través de nuestra experiencia, pero que al mismo tiempo nunca somos “sólo” nosotros mismos, sino que “somos” también el fenómeno en el cual estamos insertados*”. Por lo tanto, el ambiente provee una serie de posibilidades determinadas a través de la experiencia y dado que las personas nacen insertas en él, cuentan con una serie de opciones delimitadas dentro de las cuales elegirán aquellas con las que la conformación de su ser resuena más.

Todos estos aspectos tienen que ver con la construcción del mundo interno de la docente, es decir, su centro existencial, lugar donde se fecunda su vocación y que le permiten llegar a ser quién es. *¿Cuáles fueron y son las relaciones significativas que a través del encuentro motivaron la vocación de la participante?, ¿Qué aprendizajes elaboró a través del contacto con el ambiente en el que creció inserta?, ¿De qué manera dicho contacto y los encuentros que en él se fueron dando, le aportaron para la construcción de su mundo interno?, ¿Cómo es que dichos encuentros fueron delimitando sus fronteras de familiaridad y de valores?* El desarrollo del presente capítulo pretende dar respuesta a dichas preguntas, no obstante, se invita al lector a mantener las interrogantes

presentes para que sea él mismo quien deduzca la información. Para lograr dichos alcances, se compartirán fragmentos de la historia de vida de O. identificados como experiencias significativas que tuvieron lugar al interior de su familia o en las distintas etapas de su proceso de formación escolarizada. ¡Cuando ni siquiera imaginaba que llegaría a ser profesora de literatura! Dado que se pretende compartir fotos de las experiencias significativas y estas se caracterizan por ser momentos de sentimiento fuerte, se han intentado conservar los detalles de la experiencia y no solo fragmentos de la misma, situación que invita al lector a hacer efectivo el principio de pluralidad.

1.1) Las experiencias familiares que nutren el centro existencial del que emerge la vocación

*“Lo importante no es lo que **han hecho de nosotros**, sino lo que hacemos con lo que **han hecho de nosotros**”*

Jean-Paul Sartre

“Estamos hechos de las relaciones que tenemos con los demás”

¿El docente nace o se hace? Algunos autores plantean que la vocación es indispensable para el ejercicio de su profesión, lo cual no es exclusivo del quehacer docente, ya que cualquier profesión requiere de formación, empeño y pasión para generar una buena praxis. Para Gracia *“Solo quien hace las cosas con verdadera y profunda vocación sentirá un profundo amor por eso que hace y la docencia no puede hacerse sin amor, sin dar amor y sin recibir amor”* (2007, p. 814).

Para Sánchez, (2003) el término vocación procede del vocablo latino «voco» que hace referencia a «llamar», identificándolo como un concepto tradicionalmente ligado con “una llamada interna”, algo que proviene del interior de la persona y la llama a inclinarse o manifestarse a favor de alguna profesión o carrera concreta, y cita a Ortega y Gasset para quien, la vocación es un deseo firme por algo e incluso la experiencia de cierta complacencia en su ejercicio. Esto coincide con las aportaciones de Gracia (2007) quien afirma que la vocación no es un propósito ni un proyecto, sino algo previo a todo eso, algo que se impone desde dentro de las personas con una fuerza irresistible de modo que si no se sigue puede frustrar la vida misma. Por lo tanto, se afirma que la vocación surge del centro existencial de la persona y está estrechamente vinculada con su ser. El autor continúa su reflexión vinculando la palabra vocación con el término alemán «bestimmung» que significa destino, es decir, la vocación es ese destino íntimo, eso que la persona tiene que llegar a ser si es que de verdad es sincera consigo misma. Ahora bien, dado que nuestra concepción de persona resalta su carácter de intencionalidad, se coincide con el autor, cuando éste acota que lo que hombres y mujeres tiene que ser, no les es impuesto sino propuesto; pues implica que, en cada instante de su vida, la persona se encuentra ante diversas posibilidades de ser y que es ella misma quien bajo su exclusiva responsabilidad tiene que resolverse por una de ellas; y para resolverse elige, es decir, descubre cuál de sus acciones posibles en cada instante es la que da más realidad a su vida, la que posee más sentido para él o ella, la más suya. Recuperando las aportaciones de Sánchez (2003) mencionadas con antelación, esta llamada que hacia un tipo de vida sentimos, esa

voz o grito imperativo que asciende desde nuestro centro existencial, es la vocación. No impuesta pero inevitablemente propuesta. ¿Quién o qué lo propone? el ambiente en el cual crecemos insertos y de donde elegimos hacia qué inclinarnos.

Para Castaño (1983, citado en Sánchez 2003) la vocación está conformada por dos dimensiones: 1) *la dimensión psicológica*, que hace referencia a los factores intrínsecos de cada persona: los deseos personales, la motivación, autorrealización, los valores y los sentipensares. Y 2) *la dimensión social y cultural*, que considera distintas variables que están en el contexto de la persona, con las cuales establece un contacto y vienen determinadas desde la propia familia, la escuela y mundo externo en general en el que la persona se encuentra inserta.

Un camino para entender cómo se construye la vocación de un profesor es ir directamente a su historia de vida, ya que ésta puede dar cuenta de experiencias significativas que facilitan la comprensión de su mundo interno. Es importante aclarar que el curso vital no se expresa a través de una relación causa-efecto, sin embargo, si permite comprender un poco acerca de la construcción del presente dado que el ayer y el hoy ofrecen continuidad (y por supuesto, también discontinuidad), de propósitos y sueños (López de Maturana, 2010).

La esencia vocacional surge desde edades tempranas, en el caso de O. al recordar algunas de las experiencias significativas se remonta hasta la historia de sus bisabuelos y abuelos, quienes vivieron en los aún vestigios de una época colonial, sus recuerdos permiten comenzar a dibujar una fotografía de su árbol genealógico:

“Mi abuelita era este ¿cómo se llama?... ¡¡¡mestiza!!!! mestiza, pues ya salió medio indígena mi papá, el papá de mi abuela era un indio indio que era mi bisabuelo Margarito, ¡indio indio!, pero era un indio muy especial porque era guapo y altotote y mi papá salió pues medio feito y chaparrito pero bien canijo, ¿no? entonces mira bien raro porque (...) mi papá salió morenito y de ojo medio verde, cómo aceituna. Pero mi abuelita mamá de mi mamá se casó con un hombre que venía de Estados Unidos (...) era descendiente de griego y de español a árabe, o sea ahí había una mezcla, pero estaba viviendo en Sicilia o sea que también yo me imagino que por ahí hay algo de italianos, ¡quién sabe!, (...) el chiste es que su familia era rica (...) y mi abuelo se la llevó a Estados Unidos [a su abuela] (...) entonces fue un lío porque mi abuelo murió a los 36 años, le dio una embolia, entonces la abuela se vino huyendo porque le querían quitar a los hijos (...) ya se los habían repartido, los agarró a todos y los pasó por el río en la noche y entonces se escondieron en Guanajuato. Y ahí creció mi mamá y

*ahí la encontró mi papá (...). Entonces, ¿sabes qué? el hecho de que se haya muerto mi abuelo fue un golpe fenomenal para mi abuelita, no por lo guapo que era, mi **abuelo era un tipazo ojo azul, caucásico, muy blanco, rubio del cabello** (...) de un carácter como ¡hijole! como el diablo, como italiano pasional, ¡como loco!, no dejaba a mi abuelita, le hizo 5 hijos en 2 segundos y no dejaba a mi abuelita que cargara una cubeta. Yo creo que por eso también le dio la embolia, porque atendía los dos negocios: tenía tienda y tintorería y mi abuelita estaba acostada porque yo creo que siempre estaba embarazada. Él atendía a los hijos, entonces era un amor impresionante y cuando él muere mi abuela casi enloquece. Es que Ezequiel, **así se llamaba mi abuelo: Ezequiel**, tenía un amigo Eusebio entonces los dos iban a un restaurante y ahí los atendió una meserita, **la meserita era mi abuela**. Eusebio adoraba a esa mujer y él llevó a Ezequiel para enseñarle a quien adoraba y sería su mujer, entonces ¡Ezequiel se la robó! (...) Así que mi abuela y Ezequiel se fueron a Estados Unidos. Pero la vida cuando dice que ¡no! es ¡no!, entonces luego, cuando Ezequiel murió, mi abuela regresó y cuando regresó mi tía abuela (...) buscó a Eusebio y le dijo: “Ya llegó tu esposa”, le dijo: “Aquí está Isabel, es tu esposa y son tus hijos, y ahí los cuidas” Si, ahí nos vemos y se murió, ahí se murió... ¿Qué historias no? (...)”*

La historia de origen de O. proviene de familias cuyos miembros describe y diferencia a razón de algunos rasgos o características físicas que en aquél entonces resultaban relevantes incluso para identificar el contexto social de pertenencia, el linaje y el nivel económico. Se puede notar una marcada diferencia entre indios, mestizos y el rubio ¿De dónde proviene la clasificación entre el “*tipazo rubio*” y el indígena “*medio feito*”? De la conquista. Eventos que generaron patrones de pensamiento e incluso asociaciones que a pesar del avance del tiempo pueden seguirse heredando de generación en generación.

Una de las personas en las que O. reconoce una gran influencia que llegó a ella a través de su madre, es la de su abuelo Eusebio. Eusebio había estado enamorado de su abuela y cuando ella regresa tras la muerte de Ezequiel, se casa con ella, adopta a sus cinco hijos (uno de ellos era la mamá de O.) y da vida a otros tres.

“Eusebio tocaba el piano y declamaba como un Dios (...) crío a mi mamá declamando con el piano poemas de Manuel M. Flores “Anoche te soñaba vida mía, estaba solo y triste en mi aposento, escribía no sé qué, más era algo de amor y de consuelo” y ¡nombre! mi mamá declamando, de esa forma y la voz... ¡bueno!”

Una madre que crece memorizando poemas y presenciando como su padre adoptivo toca el piano y le pide declamar, permite dilucidar una cultura familiar particular, que O. rescata, dado que trasciende y llega hasta su propia familia nuclear. Ella lo expresa de la siguiente manera:

“Mi mamá siempre declamaba, le declamaba a mi papá y ¡mi papá se sentía divino! (guarda silencio por unos segundos y suspira profundamente). Ella leía, ella declamaba hermoso, cantaba... (se detiene unos segundos y suspira) adoraba a Manuel M. Flores y lo declamaba muy hermoso”

*“Y mi papá, con una **inteligencia** increíblemente despierta, impresionante para la **gramática**”*

Tanto su padre como su madre construyeron tradiciones familiares implicadas con lo artístico y su expresión, valorando mucho la poesía, las letras, la declamación y la literatura, permeando de ello el entorno donde O. crecería. Un entorno dispuesto para entrar en contacto con la estética de lo sublime y su expresión, que podría incluso brindar a la familia una especie de abolengo que se mantuvo como legado desde generaciones atrás.

Para Vicuña y Reyes (2002) la familia cumple una función esencial en el desarrollo de las personas que la conforman, ya que, en primera instancia, de ella se obtienen rasgos físicos que los hacen sentirse pertenecientes a algo o alguien, pero de manera más compleja en ella encuentran aspectos originarios de la personalidad y una serie de valores existenciales que se aprecian y estiman, posteriormente interiorizados como propios. Esta aportación tiene relación con la conformación de las fronteras de familiaridad y de valores de O., porque justo como lo mencionan las autoras, los límites del contacto de ella estuvieron determinados por lo que identificó al interior de su familia como útil, necesario y valioso. Por ejemplo, O. comparte un sentipensar que puede lustrar dichas aportaciones teóricas:

*“(…) ¡Olvídate!, mis hermanas eran unas lumbreras de 10 excelente toda la vida, muy inteligentes. Y entonces **yo me sentía muy...** ¿cómo decirte?... **muy comprometida de pertenecer a esa familia.** Soy la única chaparra, ellas eran muy altitas y eran muy bonitas (...) entonces me sentía el patito feo, pero ¿qué crees? Mi autoestima era sana por la **seguridad de mi carácter**, por la **fuerza de mi carácter**. No sé, uno se autoafirma en la vida, por esa... por esa... (gesto pensativo) **¡voluntad!**, voluntad se podría decir. **Voluntad también de hacer las cosas bien y mi fuerza combativa**”*

Para comenzar, sería importante resaltar una palabra dentro de una frase en particular: “*Voluntad TAMBIÉN de hacer las cosas bien*” El “*también*” hace referencia a que alguien más lo hacía, en este caso, las hermanas de O. ¿Qué cosas hacían bien? Sacar 10 en la escuela, lo cual al interior de su familia se asociaba con “*ser inteligente*”, las notas académicas eran ampliamente valoradas y un sinónimo de inteligencia. De esta manera, se puede evidenciar un valor atesorado en dicha familia: el ser buen estudiante y la importancia de la formación académica. Ahora bien, respecto a los rasgos físico, como lo mencionaban las autoras, estos pueden provocar que la persona se sienta perteneciente (o no, como en el caso de O.), a determinada familia. Si O. no puede sentirse perteneciente por los rasgos físicos, esto puede incentivarla a identificar otra serie de características compartidas por la familia, que al replicarlas la hagan sentirse parte de ella, por lo tanto, “*se compromete*” o se esfuerza de otras maneras para pertenecer. ¿Cuál será dicha característica? Ser inteligente, tener buenas notas, comprometerse con los estudios, “ser parte de ese grupo de lumbreras”. En este breve análisis también se guarda un ejemplo de construcción de cierta frontera de familiaridad. Según Ramos (2009) las fronteras de familiaridad implican seguir costumbres o tradiciones familiares a pesar de cierto desacuerdo o inconformidad, dado que replicar lo conocido implica una sensación de pertenencia, mientras que de hacerlo diferente la persona se encontraría ante las interrogantes “si no soy esto, ¿qué soy?, ¿de dónde soy?, ¿a quién pertenezco?” lo cual podría someterla a cierta angustia existencial. O. lo evoca cuando menciona: “*Y entonces yo me sentía muy... ¿cómo decirte?... muy comprometida de pertenecer a esa familia*”. Y por lo tanto habría que buscar de qué manera hacerlo. Este fragmento también descubre valores nucleares del centro existencial de O.: su voluntad, su fuerza combativa y la seguridad de su carácter.

La frontera de valores suele construirse a partir de las relaciones que se mantienen al interior de la familia. En el siguiente fragmento podemos apreciar la manera en la que el padre de O. le aportó para la conformación de su frontera de valores y como éste, dentro de muchos otros eventos, dejaron huella en su centro existencial. Incluso, se puede rescatar una coincidencia: así como O. aprecia y reconoce la seguridad en su carácter, este mismo valor lo identifica y lo exalta en la descripción que hace de su padre:

“(...) Por eso amé a mi padre intensamente porque fue un hombre que me enseñó así, que jamás me impuso nada, ni siquiera cuando era preciso. Un hombre con la fuerza de carácter de él, con el poco estudio hasta quinto año, pero con la gran inteligencia para desarrollarse en la vida, con esa siempre ganas de aprender, una inteligencia muy espléndida, pero lo que más valioso lo hizo ante mis ojos, fue eso, su capacidad para hacerme ser en libertad, era un

hombre que me preguntaba siempre mi opinión y mi decisión, lo que quería, lo que deseaba, lo que pensaba. A los cinco, a los cuatro, a los dos años, me estaba preguntando qué era lo que quería yo hacer y si quería hacerlo sola o en compañía de él (suspira profundamente y guarda silencio unos segundos)”

¿Cómo O. va conformando su frontera de valores? El padre de O. la enseñó a ser en libertad, a través de los encuentros que mantuvo con él, pudo descubrir que contaba con un poder maravilloso: el de la elección, expresado a través de su toma de decisiones, mismas que eran validadas por él. También, en el presente ejemplo, se puede dilucidar de nueva cuenta, el valor familiar de la inteligencia, de la que ya se ha hablado en el fragmento anterior, en este caso, el reconocimiento de la inteligencia de su padre y sus ganas de aprender, los aprecia como cualidades que le permiten desarrollarse en la vida.

Sánchez (2003) reconoce que la esencia de la vocación se forja de la admiración que la persona siente por algún adulto cuya influencia es significativa y a través de los valores que elige adoptar originados en dichos encuentros. En la siguiente foto podemos apreciar un momento de sentimiento fuerte entre O. y su padre, experiencia significativa que brinda detalles acerca del tipo de relación que había entre ellos, la clase de tradiciones que caracterizaban a la familia e incluso de aquel ya reconocido y alimentado gusto tan peculiar, por el amor manifiesto en la literatura:

*“El último poema que le declamé a mi padre es de Quevedo (...) le dije porque estábamos en una nochebuena, todavía no moría mi mamá y me dijo: **“hija declámame algo”** y le dije: (...) “Te voy a decir una que me aprendí de chiquita, pero que no entiende nadie porque es barroca y porque es un poema muy complicado, es del Barroco y además de una metáfora difícil papá, pero está considerado **uno de los poemas más grandes del mundo de amor, de toda la literatura universal**”, y me dijo “¿a ver?”, y estaba toda toda toda mi familia en esa nochebuena y dije en soneto (comienza a declamar):*

*“Cerrar podrá mis ojos la postrera
sombra que me llevare el blanco día,
y podrá desatar esta alma mía
hora a su afán ansioso lisonjera:
mas no, de esotra parte, en la ribera,
dejará la memoria, en donde ardía:
nadar sabe mi llama la agua fría,*

y perder el respeto a ley severa.

*Alma a quien todo un dios prisión ha sido,
venas que humor a tanto fuego han dado,
medulas que han gloriosamente ardido,
su cuerpo dejará, no su cuidado;
serán ceniza, mas tendrá sentido;
polvo serán, mas polvo enamorado”*

*Y en ese momento bueno... (suspira y guarda silencio por unos segundos) en ese momento, mi papá cuando... cuando... (ruedan suavemente unas lágrimas por su rostro) yo terminé de decirla... **la dije con mucho sentimiento pues porque era para mi papá, con mucho feeling... y mi papá se soltó en llanto, dejó escapar un sollozo muy profundo y luego lo reprimió y no era un hombre que llorara, ese era mi papá, desde luego que corrí y lo abracé y le dije: “Perdóname papá, ya te hice llorar”... pero bueno ya un hombre cerca del final de la vida y con una sensibilidad tan profunda como tenía mi padre, pues quizás escuchó ese poema con toda su vida en su memoria y pensando que se iba pronto y nos dejaba ahí”***

Cuando O. compartió este fragmento, nuestra atmósfera se llenó de conmoción. Un sentimiento profundo acompañaba su expresión manifiesta en esas lágrimas que rodaban por sus mejillas. El recuerdo de su padre, sus enseñanzas, el reconocimiento de su sensibilidad tan profunda (característica que compartiría con O. y de la que da cuenta más adelante), así como la narración de dicha experiencia significativa envolvió la atmósfera donde se daba nuestro encuentro. O. recibió de su padre cariño y afecto, pero también a través de él, construyó su sentido de vida.

Vicuña y Reyes (2002) reconocen que, aunque padre y madre tienen capacidades parentales similares, existen diferencias que radican principalmente en la manera de ejercerlas, esto puede ejemplificarse cuando O. comparte los recuerdos de la relación que mantenía con su madre. Los encuentros tanto con su padre como con su madre le permitieron reconocerse como un ser libre y fuerte:

*“Mi mamá no era muy de abrazos y besos, pero cuando yo lo demandaba me abrazaba y ya el beso ya se lo sacaba a fuerza, era así (se ríe sutilmente), (...) pero era lo de menos, **era tan amorosa, era una mujer que cuando estabas cerca de ella no podías sentirte desprotegida, te sentías, te hacía sentir tan fuerte, porque toda ella era fuerte, entonces, como se entregaba***

con tanto amor, su amor era incondicional. Y podía ser una leona, una lo sabía, esa atención que te brindaba, podía ser tan, tan leona y tan amorosa en su atención que te, que a mí me hacía sentir muy fuerte y no necesitaba besos con ese abrazo de su atención fenomenal. (...) El amor de mi madre y la atención de mi padre pues me llevaban al cielo, yo era importantísima y no era que me dieran todo, no, no tan fácil, sino era atención de calidad (...) o sea, cualquier necesidad era escuchada y atendida en el al... justo al momento no dejaba las cosas para después. Y mi mamá tenía una cosa muy bonita: hablaba muy lindo (su voz se comienza a quebrar) y entonces (hace una pausa por unos segundos) ... cuando yo le explicaba (se detiene unos segundos y comienza a hablar más despacio y entrecortado. Sus ojos se aprecian cristalinos)... me inspiraba mucha confianza y tenía la (pequeñas lágrimas recorren sus mejillas)... tenía la ca... la capacidad de escucha de calidad y hay gente que no escucha (...) mi mamá sabía escuchar entonces me escuchaba y escuchaba y ya cuando este... yo me desahogaba por completo entonces me decía lo que pensaba y daba sus directrices: esto se va a hacer así o puedes hacer esto, y esto, y esto, pero con pocas palabras y me resolvía la existencia, ¡TODO! cualquier problema en el mundo que tuvieras lo resolvía con pocas palabras, con paz, tranquilidad y con todo el apoyo del universo pero también con toda la libertad del universo, o sea, ella y yo sabíamos claramente que las cosas dependía de mí no de ella. Ella solo me apoyaba al 100% y con toda la fuerza de su inteligencia y de su carácter este... muy fuerte, entonces, imagínate qué felicidad, pues tenía la vida resuelta”

O. reconoce y expresa el amor que sintió y experimentó de su madre, un amor y una entrega incondicional, que le permitió sentirse importante, fuerte y llena de confianza. También resalta la escucha de calidad que recibía de ella y el apoyo para la resolución de sus problemas en paz, tranquilidad y libertad. En este fragmento O. identifica en el amor de su madre y la atención de su padre, dos valores parentales que la construyen como persona; y resalta que cualquier necesidad que ella tuviera era escuchada y atendida por sus padres en el momento justo, ya que no dejaban las cosas para después. ¡Qué afortunada fue O. al ser amada por sus padres de esa manera!, y al mismo tiempo, aprender a través del ejemplo que ellos le dieron, que era importante escuchar sus necesidades. Y fue afortunada porque como lo menciona Botero (2012), la relación que se forma entre las madres y sus hijos permite que en estos últimos se edifique lo más humano de su ser, ya que la madre participa totalmente en la configuración emocional de su hijo y de ese contacto entre ellos dependerá la calidad de los vínculos humanos venideros. La autora también resalta el papel de la emoción del amor, que en un inicio asegura la supervivencia de los hijos, pero que

posteriormente, les garantiza que su tránsito por la vida sea seguro, satisfactorio, creativo y con sentido.

O. creció inserta en un ambiente familiar muy estimulante para el arte y las letras, además, aprendió que la inteligencia era un tesoro bien valorado y que era importante “hacer las cosas bien”, ser fuerte, tener carácter, desarrollarse libremente y ejercer el poder de su voluntad. Todo esto se fue integrando en su centro existencial. Ahora bien, del centro existencial de su propia madre, que fue a la vez inspirada por su padre para declamar y adorar a Manuel M. Flores, y de quien O. recuerda como una cosa muy bonita el que hablaba muy lindo, que cantaba y leía; se va construyendo en O. un gusto por la literatura, que tal vez sin así imaginarlo, va configurado esa voz de su llamado interno. O. evoca una foto de la experiencia de su madre de la siguiente manera:

“Y mi mamá también leía muchísimo, si tú quieres novelas rosas de Corín Tellado (...) noveluchas pero son novelas... ¡Y las leía! (...) y mi mamá del cortinaje de terciopelo y la mirada no sé qué, no salía, pero todo literatura, literatura, literatura (...) era literatura popular, pero de cierta construcción sintáctica elegante, con ciertos giros, con mucho conocimiento del mundo también porque las mujeres que las hacían tenían vida. Bárbara Cartland, se llama la escritura que leía mi mamá (...) mi mamá tenía un gusto literario muy dramático, le gustaba mucho el tango y las letras de los tangos y la milonga, son de literatura, pero muy dramática muy muy dramática, todo termina ahí en tragedia, en muerte, en decepción y en desengaño, muy...”

(Comienza a cantar)

*“En un viejo almacén del paseo de Paseo Colón
dónde van los que tienen perdida la fe
todo sucio harapiendo una tarde encontré
a un borracho sentado en el oscuro rincón
al mirarlo sentí una profunda ilusión...”*

O. reconoce en su madre un gusto por la literatura e incluso lo resalta cuando acota: “*Todo literatura, literatura, literatura*” y seguramente una madre que leía, que disfrutaba de las novelas rosas cuyas protagonistas eran mujeres de mundo, declamaba, cantaba y tenía un gusto por el tango y las milongas, trascendería de distintas maneras en cada uno de sus hijos. Esto lo ejemplifica O. cuando recuerda una breve anécdota en donde, movida por la curiosidad, descubrió que era lo que con tanto recelo guardaba su hermana en su diario:

*“Una **hermana** que murió de cáncer a los 36 años que **declamaba como los dioses también...** (...) Ella tenía un diario tan hermoso con filamentos dorados, y yo siempre, y yo siempre con la tentación de saber que ponía en el maldito diario y un día que se durmió fui y agarra la llavecita, me costó trancazos, pero **lo que encontré: ¡fueron poemas!** (...) **eran unas delicadezas hermosas.***

*A ella le gustaba mucho:
“Bésame con el beso de tu boca
cariñosa mitad del alma mía
un solo beso el corazón invoca
que la dicha de dos... me mataría”*

Para conocer la cultura de una familia hay que penetrar en sus costumbres, gustos, valores, intereses e historias que la conforman. A través de este recorrido familiar se puede elaborar una foto del ambiente en el cual O. se desarrolló, así como de las relaciones significativas que dejaron una huella profunda en su centro existencial, dado que le enseñaron pautas futuras de acción, y por ello las recuerda con especial afecto y consideración o en ocasiones tristeza y desencanto. En el caso de O. estas relaciones significativas las mantuvo con su padre y su madre, recibiendo una influencia reveladora por parte de ellos, dado que a través de dichos encuentros O. integraría a su mundo interno el valor de la libertad, la voluntad, la construcción de su carácter fuerte, la importancia de la inteligencia y el amor por el aprendizaje. Las relaciones con su madre y su padre fueron armónicas y a través de ellas experimentó el amor en sus diferentes manifestaciones. También, fue un ambiente fecundo para el arte en todas sus expresiones, ya que se fomentaba el gusto por las letras presentes en novelas, canciones, poemas; gozando del legado de un abuelo particular. Adicional a esto, se estimaba el ámbito educativo y las expectativas eran altas. La inteligencia se valoraba como una habilidad para abrirse paso en la vida.

Toda esta información formaría pequeñas estelas tintineantes que cuando O. decidió notar, la llevarían al camino de la literatura, gestando en ella una anhelante vocación por saber, conocer y vivirse a través de las letras. O. lo expresa de la siguiente manera:

*“Y bueno... **todos ellos me mandaron a mi carrera bien armada, con mis padres, con las canciones de mi abuelito Eusebio (...)** todos ellos... y los ojos tristes de mi abuela que supo querer Eusebio, pero no pudo evitar la enfermedad en su cuerpo por la tristeza... **todos ellos... y mi madre cantando y declamando siempre y mi papá escuchando con avidez... todos ellos”***

“Crecí con toda esa literatura (...) y esa fue mi vocación”

Se concluye coincidiendo con lo afirmado por Calvo: “Los maestros no estudian su carrera únicamente por razones intelectuales, sino por la influencia que reciben de su entorno social, siendo la influencia de la familia determinante para ello” (1989, citado en Domínguez, 2011, p. 26).

1.2) Formación inicial: PEQUEÑOS PELDAÑOS HACIA LA LITERATURA

“El mundo seguía siendo el mismo, pero mi encuentro con la literatura lo había hecho distinto para siempre”

(Recalcati, 2016, p. 154)

“Libros, caminos y días dan al hombre sabiduría”

Proverbio árabe

La formación inicial alienta los deseos de una verdadera dimensión vocacional, en el análisis de la presente categoría se demuestra cómo dicha formación inicial favoreció que O. generará experiencias significativas que alimentaron su centro existencial, fortaleciendo su llamado vocacional. Adicional a esto, sus experiencias escolares permitieron ejercitar y consolidar valores adquiridos en su casa y a la vez le brindaron nuevas experiencias a través de las cuales interiorizó aprendizajes que en conjunto impulsaron su futura actividad laboral de manera especial, ya que esta tuvo que ver con la enseñanza de la literatura. Imbernón (2001a) coincide con tal apreciación, afirmando que algunos principios de las acciones educativas, son interiorizados por los profesores durante su etapa escolar y esta asunción de pautas será determinante para su manera de enseñar, algo que al final de dicha subcategoría se puede reconocer como el estilo docente y su carisma para la enseñanza.

Al respecto O. se describe de manera general, como una estudiante seria, respetuosa y atenta. Ella lo comparte de la siguiente manera:

*“Como alumna fui muy **seria** siempre, muy **respetuosa** de la figura del profesor, muy **atenta** a lo que ellos enseñaban”*

Recordaremos que al interior de su propia familia el ser una alumna comprometida era importante. Pero, las estelas de luz que la guían para descubrir su propia vocación, comienzan a tintinear cuando ella entra en contacto con las letras, dado que, crea una relación especial con ellas, al descubrir que al combinarlas se pueden crear palabras, y que estas palabras sirven para expresar nombres, frases, historias, pensamientos, ideas... generando en su interior un amor palpitante por ellas.

“Me fascino la presentación de las letras, me pareció una maravilla que pudiera combinar yo esas letras para hacer una palabra y la primera palabra que hice fue “mamá” (...) y para mí era maravilloso estar hablando español y hacer palabras escritas, entonces lo primero que quise aprender a escribir fue mi nombre”

La experiencia de la enseñanza de las letras, el aprendizaje de la lectura y el descubrimiento del lenguaje; fueron en sí mismos, acontecimientos literarios. Puesto que, al aprenderlo O. era consciente de lo que podía crear, construir y expresar a través de las palabras. No en vano la primera palabra que escribe es “mamá” y después surge en ella el interés por encontrarse a sí misma conjugando esas letras, aprendiendo a escribir su nombre.

Sin duda, su gusto por la escuela fue un factor determinante para iniciar una trayectoria como docente. Su interés por las palabras escritas, su postura de maravillarse al estar aprendiendo a hablar español y el hecho de poder escribir y armar palabras, son los primeros encuentros que desde niña tiene con el aprendizaje, el cual le parece admirable y asombroso. En el siguiente fragmento se puede ejemplificar el sumo amor que O. sentía por la palabra, la escritura y en un futuro próximo la literatura. Se muestra ese tránsito de la lectura del libro a la construcción de una experiencia personal, que vuelve familiares las palabras, convirtiendo su lectura en un medio para encontrarse con algo que le resultaba muy propio, algo que sabía que era de ella o para ella, en palabras de Gracia (2007) ese grito imperativo o llamado hacia la vocación:

“¡Yo acariciaba mi libro de español! Por ¡todo lo que yo aprendí!: lo que era el adjetivo, lo que era artículo, lo que era el sujeto, el predicado. Todo estaba remarcado en un recuadro azul, y ese recuadro azul se metía en mi piel, porque yo leía todo y me encantaba la lección de gramática, pero el recuadro azul era algo, era el éxtasis, ¡el orgasmo de mi libro de español!, cada vez que yo llegaba al recuadro azul mi cerebro decía, “esto te lo vas a aprender” (...) ¡Mi libro era una maravilla!, decía todo con claridad, con una capacidad de síntesis en el recuadro que admiré desde esa edad y supe que eso era mío, eso era para mí”

Para Gracia (2007) la verdadera vocación tira de nosotros, es decir, se nos impone de modo imperativo a través de algo que nos causa ilusión, ¡que enamora! Y hace mención del llamado “eros pedagógico”, remarcando que la experiencia escolarizada se vuelve única dado que cada clase es una especie de obra de arte, una obra de amor y seducción que atrae y emociona al enamorado; ya que, cada que éste se encuentra con algo nuevo, se sorprende al darse cuenta de que le resulta muy

familiar, porque de alguna manera, encuentra acogimiento en su centro existencial. Esto lo podemos deducir cuando O. afirma que ese recuadro azul se metía en su piel, es decir, lo hacía suyo, lo interiorizaba; experimentando emociones indescriptibles y potentes, tanto que utiliza las palabras éxtasis u orgasmo. Recordemos que el éxtasis es un estado en que la persona siente un placer, admiración o alegría tan intensos, que no puede sentir nada más, o en su caso, el orgasmo hace referencia a un punto culminante o de mayor satisfacción en un encuentro que unifica. O. demuestra lo especial que resultaba para ella su libro de español, tal como lo menciona Gracia, es como si la información ahí guardada tirara de ella ya que le emocionaba y la transformaba todo lo que de ese libro pudiera aprender.

Debido a lo anterior, no debe de resultar sorprendente que O. recuerde que desde muy pequeña se sentía inclinada por escuchar o aprender a leer historias. Recordaremos que en la etapa que antecede a la primaria, mucho del aprendizaje de los niños se adquiere a través de cantos populares o canciones infantiles que se emplean como un medio para incentivar la adquisición y el desarrollo de su lenguaje. Para O. todos esos relatos que escuchó y cantó como un inicio para su alfabetización, reforzaban en ella su deseo por conocer más sobre las letras, impulsando sus ganas por aprender a leer, aunque, justo a través de estas experiencias comenzaba a percibirse distinta a los otros niños, dado que ella no cantaba por cantar, parecía que ella experimentaba ciertas emociones que la conectaban, de una manera distinta a los otros, con dichas historias. Todo esto se puede apreciar en el siguiente fragmento:

“Todas esas canciones provocaban en mí un sentimiento profundo, (...) entonces ese Mambrú se fue a la guerra y aunque nos ponían a cantar: (lo menciona cantando) “Ay qué dolor, qué dolor, qué pena, Mambrú se fue a la guerra no sé cuándo vendrá, do-re-mi-fa-sol-la” (termina de cantar, suspira profundamente y guarda silencio por algunos segundos) ... Pero, aunque estábamos cantando todos juntos y yo veía a los otros niños con mucha alegría, yo sentía mucho dolor porque Mambrú se había ido a la guerra y la persona que lo estaba diciendo, que yo me imaginaba que era pues una persona que lo amaba mucho, no sabía si iba a regresar... ¡y yo me afligía mucho! (Suspira) (...)”

El contacto de O. con las historias, relatos, canciones, cuentos o poemas, construyeron en ella una experiencia personal que le permitió desarrollar otro lenguaje: el lenguaje de las emociones, y además, a identificar dichas emociones humanas en un discurso artístico. También el cantarlas, leerlas o escucharlas estimulaba su imaginación, puerta de entrada a otros mundos en los cuales

podía perderse para después regresar a su realidad trastocada en sus emociones e integrando para sí misma información sobre las personas, su comportamiento, relaciones y sentimientos. Dichos contactos de O. coinciden con lo que Martínez (2011b) afirma, cuando reconoce que, en la infancia, escuchar o leer relatos posibilita un contacto íntimo del niño con lo humano, ya que le enseña, entre otras cosas, a sostener una nueva relación con las palabras, a ampliar su lenguaje oral y estimular su capacidad emocional. También relata que cuando el niño entra en contacto con la historia, disfruta el ir descubriendo el saber oculto que se guarda en ella y sentir lo que el relato produce en su interior, guardando para sí, información respecto al comportamiento humano o moralejas, que retoma para construir su propia historia de vida.

O. recuerda varias narraciones que dejaron una huella en su centro existencial dado que de ellas obtuvo saberes sobre la vida, la pareja y el amor, y se convirtieron en una condición que posibilitó su futuro gusto por la enseñanza de la literatura, como una manera de compartir su afición y el constante descubrir a través de ella. No obstante, de todas esas historias se seleccionó una que podría describirnos una delicada foto de la experiencia del como O. se sintió introducida al mundo de la literatura:

“Era para mí una maravilla encontrar los poemas medievales, los romances, el romancero (...) y entonces había uno que hablaba de la Princesa Guerra y ese poema me introdujo como no tienes idea al mundo de la literatura, porque la muchacha era la quinta hija de un señor viejito que recibe la nota del rey, la carta de que se van a ir a la guerra y entonces dice que se presente y el padre se está lamentando y dice: “Caray, yo estoy tan viejo” y le está diciendo a su esposa que cómo es posible que le haya dado cinco hijas y ni un varón, que él no puede ir a luchar, para luchar por su padre y por su rey. Y entonces, la más chica de las niñas, le contesta que ella va, que ella va a ir, que ella se viste de hombre y el papá le contesta muy preocupado: “Hija conocerán tus manos”, porque las tenía muy finas, y ella de contesta: “Yo las trabajaré padre para que parezcan de varón”. Cuando le dijo de la voz: “Yo la fingiré y la haré varonil para que parezca de varón”. Y así, cada cosa que le va diciendo el padre, que por cierto no me lo aprendí de memoria porque cada que lo leo es volver a recordarlo, ¡es una maravilla!, y al final le dice: “Conocerán de tus pechos”, y ella dice “Yo los apretaré padre para que parezca varón”. Entonces, ya se va a la guerra y ahí el hijo del rey se enamora de ella y va y le dice a su mamá: “Los ojos de Don Martín son de mujer de hombre no”, entonces él iba a llorar con su mamá: “Amores han de matar mi amor, de amores he de morir”, y la mamá le contestaba: “Pero, ¿por qué hijo? dime a mí” y entonces él decía “¡Ay mamá! los ojos de Don Martín son de mujer, de hombre no!”, pero la mamá le dice: “A ver, vamos a probarla, llévala

*a los almendros, si Don Martín es mujer a las flores ha de ir”, y Don Martín bien abusado va a cortar una varita de almendro para el caballo arrear, y así la trae, dice “Llévatela tu hijo a los juegos si Don Martín es mujer va a tender a cerrar las piernas” (...) y luego hasta el final este andaba “Amores han de matar, de amores he de morir” y entonces ya estaba todo desesperado y le dice: “A ver mi hijo, llévala tú a los baños a bañar, si Don Martín es mujer, ahí se va a desnudar”, ¿no?, y la lleva él, pero entonces Don Martín ahí ya se achica y dice “pues ¿qué hago?” y se zafa y va y le dice al rey que le dé permiso de irse porque su papá estaba muriendo de viejo y el rey le da permiso, pero ya todos estaban en eso ¿no? y entonces ella sale en el caballo y va llegando a su casa, porque ella se fue como loca cruzando hasta llegar a donde vivía el padre pero se va atrás el príncipe que ya la descubrió, entonces cuando ella va llegando a su casa le dice a su madre desde lejos “Madre vengo llegando, ya cumplí como varón, ya estuve en la guerra y ya hice lo que tenía que hacer, ahora sácame la rueda que tengo ganas de hilar” o sea, ya llegaba a vestirse de mujer porque ya llevaba al galán atrás... **¡Y ese romance me enloqueció!, me enloqueció porque yo siempre he sido una cursi ridícula del amor** y porque además el verso del romance es el octosílabo, **¡ritmo! y yo siempre he traído en ritmo en las venas**, porque el papá de mi papá era español y pues **el ritmo español me enloquece”***

“Yo siempre he sido una cursi ridícula del amor”, esta apreciación de sí misma refuerza el valor que dicha emoción aguarda en su centro existencial, además la palabra “siempre” puede garantizar que dicha emoción es básica en la conformación de su conciencia, una constante, misma que pudo haberse interiorizado a través de la relación que construyó con sus padres. El legado del ritmo español lo reconoce como una herencia de su abuelo paterno y además cómo algo que la enloquece, algo muy suyo dado que lo trae en las venas y por lo tanto lo llevará a cualquier lugar donde ella esté.

En conclusión, el contacto que O. tuvo con la literatura se volvió un acontecimiento que le permitió vivir, crear e imaginar historias, para las que desarrolló otro lenguaje, un lenguaje en sentido artístico, que no tenía la misma expresión que el lenguaje corriente, pero que, si brota de él, puesto que se incrustó en una dimensión pragmática de su uso (Martínez, 2011b).

Estas fotos de la experiencia dan cuenta de cómo O. fue construyendo lo que Sánchez (2003) denomina “vocación auténtica” ya que no solo sentía un atractivo por la literatura, sino que su historia revela experiencias significativas que demuestran que también fue desarrollando cualidades para aprender a vivirse a través de ella y compartir de manera apasionada, dichos

conocimientos a través de la enseñanza. Cumpliendo de manera efectiva que aquello que se hace con vocación, se transforma en algo creativo y hermoso.

La importancia de estas experiencias significativas, cobra relevancia en nuestro análisis o construcción de la trayectoria docente, dado que dichos contactos originados en la formación básica de la docente, van conformando lo que Recalcati identifica como su futuro *estilo de docencia*. Para el autor, el *estilo* es la manera singular con que un docente entra, él mismo, en relación con el saber y que más adelante será la forma de transmitir el conocimiento que se derive de esta relación única y personal. También reconoce que el carisma será algo que potencia el estilo del docente, e identifica como *carisma* “la manera singular con que un profesor hace vibrar el saber que transmite a sus alumnos” (2016, p. 115). No obstante, esta información la retomaremos en el capítulo número 2, por el momento, es suficiente comprender que tanto estilo como carisma de la docente, es decir, la futura forma de dar sus clases, pueden tener su origen en las experiencias iniciales que vivió durante su propia formación escolar.

1.3) Experiencias como alumna que construyen una perspectiva docente

*“El maestro deja una huella para la eternidad;
nunca puede decir cuándo se detiene su influencia”*

Henry Adams

*“Uno recuerda con aprecio a sus maestros brillantes,
pero con gratitud a aquellos que tocaron sus sentimientos”*

Carl Gustav Jung

*“(…) y me di cuenta porque las personas son amables,
en el sentido de que se puedan amar:
porque son destellos de luz que te tocan con su amor”*

En la presente y última subcategoría del capítulo número uno, se da cuenta de fotografías de experiencias significativas que surgieron entre O. y sus maestros. Se rescatan principalmente escenas que tuvieron lugar durante el estudio de su primaria y la preparatoria dado que se caracterizan por expresarse manifestando momentos de sentimiento fuerte.

Para Recalcati existen docentes que saben encarnar el saber de una manera única, singular e irrepetible, por lo tanto, su contacto con ellos genera recuerdos que no se olvidan, dado que dejan una huella indeleble en el centro existencial de sus alumnos. Para explicar lo anterior, el autor retoma la etimología del verbo enseñar y reconoce que hace referencia a dejar una marca o una señal en el alumno. El alumno puede olvidar el contenido enseñado, pero nunca la forma o profundidad de la enseñanza vital que lo acompañó, o sea, el cómo fue enseñado, que pudo haberse caracterizado por un particular estilo, por determinada fuerza carismática o por cierta transmisión del amor. Para el autor, los enseñantes que no olvidamos y cuyos nombres, caras, timbres de voz o figuras recordamos perfectamente se debe a que mantenemos con ellos una relación de deuda y gratitud (2016, p. 114).

O. atesora en su corazón dos anécdotas, que desde los primeros años de primaria la llevaron a sentir una suma admiración por el trabajo de ciertos docentes, de los que recogió enseñanzas de vida, dado que la hicieron sentir tocada por su amor al enseñar.

*“En mis exámenes yo quería llorar porque no me acordaba de algo. Ella me vio que quería llorar se acercó con sus manos atrás, vio cual era mi problema y lo que yo no recordaba, que me estaba ahí casi deshaciendo, llorando de angustia y se fue caminando, vio cual era el ejercicio y después ya estando un poco lejos dijo: “Como recordarán cuando nosotros estudiamos esto ... acuérdense lo que hicimos”. Eso es una **atención personalísima**, sin necesidad de decirme te voy a dar la respuesta y no me la dio, **me recordó, me hizo pensar, me sacó de la angustia y yo recuerdo que la miré, contesté con mucha alegría y me interesó lo que estaba aprendiendo y recuerdo que la miré con un enorme ¡gracias!**, en mi carita, que tenía como 7 años, en ese momento la maestra se hizo un gigante para mí. **La admiré por su trabajo, por su dulzura, por su bondad, por su delicadeza, y me di cuenta porque las personas son amables, en el sentido de que se puedan amar: porque son destellos de luz que te tocan con su amor”***

En este fragmento O. narra cómo la docente tuvo el poder para “sacarla de la angustia”, brindándole además una “*atención personalísima*”, es decir, fue vista, reconocida y apoyada por ella. Pero, además la forma tan sutil de ayudarla le permitió interesarse por lo que estaba aprendiendo, sintiendo por ella un sincero agradecimiento y admirando su acción. Pero, ¿Qué admiró O. en su profesora? Su trabajo, dulzura, bondad y delicadeza. Y de nueva cuenta, se puede identificar la importancia de la emoción amor para O., en este encuentro descubrió qué es lo que provoca que las personas sean amadas, haciendo de esa profesora “una gigante”, un destello de luz que la tocó con su amor.

No es deber del docente interesarse por conocer qué les ocurre a sus alumnos fuera del aula, no obstante, hay “profesores excepcionales” que sí lo hacen. Tal vez solo observan, están atentos, atienden según su intuición, se preocupan por saber qué les sucede a sus estudiantes, y sin duda alguna esto es notado por ellos (López de Maturana, 2010). En el siguiente episodio O. narra un momento de sentimiento fuerte que aconteció con una de sus maestras, de quien recuerda su presencia en clase y describe con lágrimas en los ojos un bello detalle que la sobrecogió, inmortalizando su presencia en su mundo interno:

*“Me acuerdo de la maestra Mireya, me dio cuarto y quinto año (...) una vez nos enseñaron las multiplicaciones y fue un supervisor a ponerle calificación a ella, y yo dije: “¡Yo, yo, yo quiero pasar!””, porque ella decía: “¿Quién va a pasar al pizarrón?” era una maestra muy seria, muy este, exigente, rigurosa pero muy amorosa, es que **hay gente que te ama sin cursilerías, sin dulzuras aparentes**, entonces ella me dijo: “Está bien, ¿tú pasas?” y yo le dije: “¡Que sí!, yo*

*paso”, porque nadie tuvo el valor de decir: “¡yo paso!” ni siquiera sus consentidas... Y ahí viene el supervisor y dije yo paso y desde el fondo de mí sentí la gran confianza ¡Dulce! de decir: “Voy a mostrarle al supervisor lo que la maestra me enseñó, porque yo lo puedo hacer, yo lo sé hacer, yo aprendí a multiplicar muy bien” y estaba muy gustosa de hacerlo. Y sí, llegó el supervisor y yo pasé y me pusieron una multiplicación y yo la hice y me fui a sentar y estaba yo muy feliz pero me dijo la maestra: “Estás mal, ve a corregirla”, volví a hacer la multiplicación y no entendía en dónde estaba mal, el error, con los nervios Dulce, multipliqué mal un número, no era la suma no era la manera de hacer la operación, era el nervio, porque además las tablas me las sabía al revés y al derecho, era el nervio porque además uno así chiquita (se detiene, para de hablar por unos segundos)... Y me senté con mucha tristeza (ruedan unas lágrimas silenciosas por sus mejillas), me acuerdo que el supervisor dijo, yo voltee a ver a mi maestra, con un dolor trate de decirle con mis ojos, “¡Perdón!” (su voz se entrecorta), traté de hacerlo, pero cuando se fue el supervisor, dijo que: **“Una maestra que logra la admiración y el cariño de sus alumnos es una gran maestra”** (comienza a llorar) y lloro porque... Lloro porque mi maestra me tomó una fotografía que yo nunca tuve. Mi mamá era una persona que no era capaz de estar en el sol, yo sabía que mi mamá estaba enferma y los festivales de día de las madres, era estar en el sol (...) me compraba los disfraces Dulce, más hermosos, la ropa más hermosa, pero ella nunca estaba para verme bailar y yo era la única que nunca tenía una foto, tantos trajes que tuve, tantos bailables, tanta felicidad, tanto disfrute porque yo lo disfrutaba mucho y lo disfrutaba (guarda silencio durante unos segundos)... porque ahorita me hace sentir un poco triste y no triste, **me conmoví mucho porque la maestra me observó**, y un día me dijo, estaban mis amigas tomándose las fotos con las mamás y me dijo: “¿Quieres una foto?” y le dije: “¡sí!”, y cuando ella me la dio con mucho gusto, salí a presumírselas y un niño me la quitó y no tengo mi foto, pero **la tengo aquí (se toca el pecho, del lado izquierdo, cerca del corazón)**. (...) mamá era muy amorosa pero muy especial en ese sentido, ella no lo consideraba algo importante, pero **mi maestra lo miró”***

El fragmento anterior y el siguiente, hacen alusión al poder mágico de algunas relaciones: devuelven la existencia a través de su mirada. Desde el nacimiento, el bebé sabe que existe, a través de la mirada de su madre y en el desarrollo de su vida, habrá vínculos especiales dado que replicarán el mismo sentimiento: hacerlo sentir un ser existente, permitir que se dé cuenta de que ha pasado de ser nadie a alguien y alguien, además, digno de ser visto, ayudado y reconocido. Al respecto, me parece muy acorde compartir el verso de una canción de un grupo mexicano llamado Monocordio que dice así: “*Tu mirada es lo único que necesito para subsistir, de todo lo demás yo puedo prescindir*” ¿Cuáles son las miradas que te hacen existir a ti, querido lector? El verso final

de la canción sentencia: “*nada de lo que hay me lleva a mí, si tú no estás cerca de mí y sí sé que no soy nada es porque estoy en tu mirada, tú me haces existir*” Y justo aquellos maestros que hicieron existir a O. fueron los que ella considera que la sacaron adelante como ser humano, y de quienes integró sus enseñanzas en su centro existencial:

*“Lo viví en carne propia con mis maestros, los que más me dieron, me dieron muchos conocimientos, pero los que más me dieron **¡me hacían existir!** (...) aquel adulto que a mí me observaba, que me dirigía la palabra cuando yo secretamente estaba pasando algo difícil, era para mí mucho más importante que quien fuera, porque yo valoraba mucho esa atención, ese **deseo de sacarme adelante como ser humano** y desde muy pequeña intuí esa diferencia (...) entonces yo tuve maestros maravillosos, siempre maravillosos, yo tuve muchísima suerte”*

Autores como Navia y Castañeda (2010) afirman que el aprendizaje del quehacer docente no se da solamente en la etapa de su formación formal o profesionalización, sino que antecede a ella una serie de aprendizajes cimentados en la propia experiencia subjetiva de cuando el profesor fue alumno. Esto coincide con lo manifiesto en otras investigaciones (Lortie, 1975; Knowles, 2004; citadas en Sánchez y Huchim, 2015, p. 151) que demuestran que para los nuevos profesores el trabajo en la docencia no es del todo desconocido, ya que desde su etapa de estudiantes interiorizaron procesos, reglas y formas de trabajo que se originaron a través de la interacción con sus propios maestros.

¿Qué fue lo que O. recuerda haber interiorizado de sus profesores? Ella comparte ciertas fotos de la experiencia que pueden facilitar la respuesta a tal interrogante. Para ejemplo, el siguiente episodio:

*“Tuve otra [profesora] que se llamaba Emma, era muy rigurosa también y muy seria, pero me quería aunque yo no sabía tejer, **me acariciaba esos defectos** y siempre **me hacía que yo viera lo que hacía bien** (...) lo que Emma me dejó fue que **al alumno tienes que hacerle ver, o sea resaltar sus habilidades, no minimizar si tú quieres sus problemas, pero hacerle ver que él es brillante aunque no pueda lograr un buen desarrollo en ciertos aspectos y que el maestro debe estar atento a eso, a motivar ese crecimiento**”*

O. aprendió de su profesora Emma una forma de mirar a los alumnos y percibió en ella lo que Rogers reconoce como el desarrollo de “actitudes empáticas del docente”, haciendo referencia a todas aquellas acciones que facilitan que el educador experimente una comprensión del mundo de

sus alumnos como si fuera el propio, pero sin perder en ningún momento la cualidad del “como si” (1961, p. 250). O. cita un ejemplo que podría denotar actitudes empáticas por parte de la profesora Emma como respeto positivo incondicional, cuando menciona que dicha profesora “*le acariciaba los defectos y la motivaba a ver lo que ella hacía bien*” ¡Qué importante es que los docentes acepten de manera incondicional a sus alumnos y les enseñen a reconocer sus habilidades, en lugar de solo evidenciarles sus defectos! Tan importante, que O. es testigo de cómo dicha enseñanza trasciende y hoy a muchos años de que eso haya acontecido, lo recuerda e incorpora, convirtiendo a la profesora Emma en lo que López de Maturana (2010) denomina “*Modelos de referencia escolar*”, haciendo alusión a esos “profesores excepcionales” que enseñan con una visión humanista de la vida y se preocupan por conocer a sus alumnos, llegando a convertir en modelos de los que el futuro docente adopta valores, actitudes, formas de llevar una clase o incluso de vincularse a sus alumnos.

O. recuerda a su profesora Raquel Bolaños como otro modelo de referencia escolar de quien interiorizó como una enseñanza de importancia el tratar con amabilidad a las personas y tener valores. Ella lo narra de la siguiente manera:

*“Tuve la suerte de tener excelentísimos profesores, (...) mi mejor maestra del mundo es Raquel, Raquel Bolaños, en CCH Naucalpan hay un aula que tiene su nombre, (...) la Dra. Bolaños, bellísima de forma de ser y físicamente pues bonita (...) fachosona, pero todo un portento para dar clases (...) la enseñanza más profunda me la dio Raquel Bolaños, es una **enseñanza sobre la apreciación del arte y de la estética y sobre la importancia de tratar con amabilidad a las personas y tener valores**”*

Se va evidenciando que los docentes no solo le enseñan al alumno contenidos académicos, sino que son modelos de actitudes y valores humanos, lo cual también reivindica el trabajo realizado por ellos, ya que es uno de los más importantes en cuanto a la formación de los seres humanos. Y como afirma Recalcati, el encuentro con un profesor puede cambiar realmente la vida del alumno, favoreciendo su transformación personal (2016, p. 93).

Ahora bien, es importante aclarar, no solo los “profesores excepcionalmente buenos” se convierten en *Modelos de referencia escolar* ya que también se aprende de aquellos que tocan los sentimientos del alumno de una manera brusca, es decir, aquellos con los que se entablan relaciones poco gratas, pero a través de quienes el alumno aprende lo que no quiere ser o hacer en su futuro como docente. Podrían ser catalogados como docentes que propinaron malas experiencias al alumno y, por lo

tanto, con quienes experimentó momentos de sentimiento fuerte (aunque esta vez no tan agradables o sublimes), provocando que su recuerdo se convierta en una experiencia significativa para ellos. O. comparte momentos de sentimiento fuerte como asco, lástima o tristeza presentes en la relación que estableció con una profesora de psicología en su época de bachillerato:

*“Y tuve una de psicología que me dio asco, estaba enojada con el constructivismo, no lo entendía, jera mala maestra! Estaba haciendo maldad porque estaba enojada con el sistema, no con nosotros, pero jera bruta! Entonces, **ella me enseñó a sentir lástima de la gente que no entiende su papel en este mundo y que no hace las cosas con amor y que no es comprometida. Ella me enseñó que el tiempo pasa y que todos aquellos a los que tocas se van a llevar una imagen de ti, te la van a regresar algún día de una manera o de otra. Ella me enseñó lo que yo no quería hacer, ni como maestra ni como persona, ella me dio lástima. Entonces, uno no sabe ni lo que es la vida, ¿no?, pero sabes lo que no quieres ser y yo lo vi en ella y me da tristeza compararla ahora con las grandes personas de las que yo te hablo”***

O. menciona haber experimentado lástima y tristeza por aquella profesora de la que no recuerda su nombre, convirtiéndola en un modelo de referencia escolar, ya que, a través de ella aprendió lo que no quería ser ni hacer como maestra y persona. O. supo extraer de dicha experiencia información que continuó nutriendo su centro existencial, haciéndolo florecer en valores y orientando en ella una preocupación genuina por descubrir cuál era su papel en este mundo para hacer las cosas con amor y de manera comprometida. Nutrió su Yo a partir de diferenciarlo de un No-Yo que percibió en dicha profesora (Ramos, 2009).

O. concluye este recorrido de relaciones significativas con algunos de sus profesores y la interiorización de algunos aprendizajes que concretó debido al contacto con ellos, reconociéndolos como ya se mencionaba con anterioridad que eran denominados por el autor López de Maturana (2010): ¡Modelos!:

*“**Hasta este momento me doy cuenta que fui una esponja, pero no solo de lo que ellas me estaban enseñando en contenidos conceptuales sino en formación humana, para mi eran verdaderamente modelos, si ¡son modelos los maestros!**”*

Cómo bien lo mencionaba López de Maturana, O. reconoce a sus docentes como modelos de referencia escolar, quienes no solo la formaron académicamente sino de quienes aprendió a ser persona. Para el autor, muchos de los buenos profesores se acercan efectivamente a la enseñanza

por las relaciones afectivas e intelectuales que establecieron con sus profesores influyentes en su época de estudiantes (2010, p. 160).

Ahora bien, otro dato importante que es necesario rescatar de dicho fragmento es como O. reconoce que a través de nuestra conversación “*hasta este momento se da cuenta de...*”. Para la psicoterapia Gestalt, el “*Darse cuenta*” se refiere a la capacidad que tiene el ser humano para percatarse de lo que está sucediendo, justo en este momento, dentro de sí mismo y en relación al mundo que le rodea, ampliando así su consciencia (Stevens, 1976, p.6). Esta es una de las bondades de la investigación cualitativa, particularmente a través de las entrevistas a profundidad, ya que permiten que el participante amplíe su consciencia y resignifique eventos o experiencias justo al momento de compartirlas. Se continuará brindando evidencia de dicha aportación en los siguientes capítulos.

Sin duda alguna, los aprendizajes surgidos de las experiencias cotidianas de O. le fueron dando forma paulatinamente a su historia de vida y parte de ella fue la construcción de su vocación, cimiento sobre el cual se erigiría su trayectoria docente. O. fue nutrida por una cultura particular, manifiesta en su ambiente familiar y posteriormente escolar, los contactos que ahí mantuvo le permitieron construir su manera de percibir el mundo, conformar su frontera de valores y responder de una manera particular ante determinadas situaciones. Tal como lo reconocen Michel y Chávez O. es un ejemplo de que todos los maestros en su calidad de personas, fueron formados desde su propia subcultura familiar y escolar (2016, p.131).

Este primer capítulo evidencia la importancia de las relaciones en la construcción de la vocación de O. Como bien se reconocía al inicio del capítulo, todo hacer vive a la luz de una relación, a la luz de aquellas relaciones donde lo aprendido fue sumamente significativo, incluso sin así saberlo, porque no es hasta que se genera un espacio para compartir las fotos de la experiencia que esta parte del mundo interno de O. se vuelve pronunciable y por ende reconocido. Este ejercicio permite afirmar que todo encuentro significativo aportó para la construcción del mundo interno de O. y reconocer el papel fundamental que tuvo para ella la emoción del amor que, al encarnarse en situaciones concretas, le permitió escuchar el llamado de su interior, llegando a ser lo que realmente estaba llamada a ser. En palabras de Jarquín, solo así el amor enuncia su tarea: llevar a cada persona al centro existencial de su ser y nutrir su mundo interno, lugar donde se fecunda su vocación (Jarquín, 2015, p. 112).

Finalmente, se coincide con Imbernón (2001a) cuando sugiere que es necesario reflexionar en torno al pasado de los docentes y recuperar sus experiencias vividas como hijos y alumnos en los

programas de formación docente, dado que esto ayudará a descifrar experiencias subjetivas que conforman determinadas ideas y pautas respecto a la forma de enseñar. Ideas previas que si bien son de relevancia para el futuro profesor podrían, en algunos casos, no ser del todo funcionales para el ejercicio de la docencia.

CAPÍTULO 2: EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

O. se desempeña desde hace más de 25 años, como docente en una de las nueve instituciones que dan vida a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), misma que en conjunto con los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), actualmente conforman el bachillerato perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En el presente capítulo se pretende dar cuenta de la manera en la que O. ha construido su identidad como docente. Para Navia y Castañeda (2011) la identidad se construye entorno a dos aspectos con los que el profesional de la enseñanza caracteriza su profesión: su forma de ser y su manera de hacer en la docencia. Si bien, ambos aspectos están interrelacionados, en el primer apartado se busca compartir fragmentos que permiten dilucidar el hacer de O., el qué hace y cómo lo hace; mientras que el segundo apartado se centra más en su forma de ser, destacando la visión que tiene de sus alumnos y de sí misma como docente; aunque, repito, lo cierto es que ambos aspectos están interrelacionados y permiten conocer la manera en la que O. habita su docencia.

Antes de iniciar, es preciso brindar una breve introducción de los orígenes de Escuela Nacional Preparatoria (ENP), sus características, así como algunas de las principales transformaciones cuya intención es ofrecer respuestas a las demandas del actual panorama educativo.

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) remonta sus orígenes desde el año de 1867, cuando el entonces presidente de la república, Benito Juárez manifestó a través de la "Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal" su fundación. Fue impulsada por las ideas del Dr. Gabino Barreda y surgió ante la necesidad de reestructurar la enseñanza, superando la instrucción dogmática y sentando las bases para la educación pública y de calidad, basada en la corriente positivista de Augusto Comte. La enseñanza se caracterizó por ser científica, enciclopedista y tenía como objetivo brindar a los jóvenes estudiantes una sólida cultura general (Gutiérrez, 2009, p. 175). El lema de la institución expresaba sus ideales: amor como base, orden como medio y progreso como fin, resumido en “amor, orden y progreso”.

Si bien ocurrieron diversos eventos en relación a la ENP, algunas fechas históricas a considerar fueron: el surgimiento de la Universidad Nacional fundada en 1910 e impulsada por las ideas de Justo Sierra, ya que la ENP pasó a ser parte de este gran “Proyecto Universitario”, integrándose como la responsable de ofrecer la formación académica inicial necesaria para que, cuando sus

alumnos concluyeran sus estudios, pudieran dar continuidad a ellos en la Universidad Nacional. Esto vinculó a ambas instituciones quienes pasaron a conformar parte de, lo que hasta el año de 1929 se convertiría en, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Finalmente, para el año de 1945, se publicó en el Diario Oficial la "Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México", a través de la cual se daba a conocer un ciclo denominado "Iniciación Universitaria", que permitiría que en los años venideros se construyeran ocho planteles distribuidos alrededor de las zonas más importantes del área metropolitana y los cuales recibirían nombres de maestros visionarios y representativos en la historia de la fundación y consolidación de dicha institución. O. tiene la fortuna de formar parte de la planta docente de uno de esos planteles educativos.

Actualmente, la Educación Media Superior en México se conforma por tres subsistemas: 1) El bachillerato general, en el que se incluyen los bachilleratos autónomos, como el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), conformado por la ENP y los Colegios de Ciencia y Humanidades (CCH), 2) el bachillerato tecnológico y 3) la educación profesional técnica. La formación dentro de la ENP es de carácter propedéutico, es decir, busca preparar a los estudiantes para el ingreso a la educación superior y además goza de pase reglamentado a cualquiera de los recintos que conforman la UNAM.

Desde su origen, la ENP ha sido considerada como una institución única en su género, misma que promueve, impulsa y acelera el crecimiento y desarrollo del país, siendo uno de los ejes que posibilita el progreso de la sociedad (Jurado, 2012). Evidentemente, el ser una de las mejores instituciones educativas de bachillerato, ha implicado qué, a manera de mantenerse siempre a la vanguardia y vincularse con las necesidades y cambios sociales característicos de cada época, sus planes de estudio se vayan modificando. Autores como Velázquez (2006) afirman que las modificaciones que se realizan al plan de estudios y el proyecto en turno del Estado de la República, aguardan cierta relación, lo cual explica los distintos matices que se le han dado a los contenidos educativos a lo largo de los años. O. comenzó a dar clases en la ENP unos años antes de que se llevara a cabo el penúltimo cambio en el bachillerato universitario que aconteció en 1996, dicho modelo educativo intentaba dar respuesta a los nuevos cambios que exigían las emergentes demandas del aún vigente modelo social, político y económico, neoliberal y globalizador. La última modificación al plan de estudios fue aprobada por el Consejo Técnico de la ENP entre noviembre del 2016 y abril del 2017, entrando en vigor para el ciclo escolar siguiente para los grados de 4° y 5° y en mayo del 2018 para el grado de 6°.

En palabras de la bióloga María Dolores Valle Martínez, directora general de la ENP, expresadas en el Plan de Desarrollo Institucional (2018-2022) el último proceso de actualización curricular, buscó ubicar al estudiante en el centro del proceso educativo y fomentar en él aprendizaje significativo en contextos reales. El perfil de egreso corresponde a jóvenes analíticos que logren transformar la información en conocimiento, que apliquen su pensamiento crítico para comprender los fenómenos de su entorno, que utilicen herramientas diversas para resolver problemas reales, que reflexionen para tomar decisiones y se desenvuelvan exitosamente en el ambiente personal, académico y ciudadano. Haciendo frente, de esta manera, al nuevo reto educativo de ofrecer educación integral de alto nivel, en la que prevalezcan los valores universitarios, éticos y cívicos y la disposición a la convivencia en un ambiente de tolerancia a diversas expresiones (2018, p. 6). Lo cual reafirma y cataloga a la ENP como una de las más importantes instituciones a Nivel Medio Superior del siglo XXI.

Lamentablemente, ser un alumno perteneciente a la ENP no es sencillo e incluso se podría afirmar que los alumnos que lo logran son privilegiados sobre sus pares, adolescentes que no siempre gozan de los recursos que garantizan o apoyan su ingreso, ya no al bachillerato universitario, sino de manera general, al Nivel Medio Superior. En palabras de Gutiérrez (2009) una de las principales razones se debe a la tendencia demográfica que está en aumento, sobre todo a Nivel Medio Superior, lo cual evidencia los problemas de falta de cobertura a nivel nacional, inclinación que difícilmente será modificada en la actualidad, incrementando así la desigualdad social. Para muestra, las estadísticas del pasado examen de la COMIPEMS de ingreso para el ciclo escolar 2018- 2019, donde hubo un total de 311 564 solicitudes (El Universal, 2018), de las cuales 178 147 manifestaban su interés por ingresar al bachillerato universitario en alguna de sus dos instituciones (ENP o CCH), (ENP, 2018), es decir, poco más del 57%. No obstante, este solo pudo dar respuesta a casi 34 000 (quisiera hacer evidente el “casi”, dado que hace impreciso el dato, no obstante, es lo manifiesto en los documentos oficiales de la ENP), es decir, de ese 57% solo se pudo atender al 19%. Ahora bien, los nueve planteles que en conjunto integran a la Escuela Nacional Preparatoria recibieron a 16 000 jóvenes, mientras que el CCH pudo distribuir en sus cinco planteles a los restantes 18,000. La estadística final, indicaría que del 100% de estudiantes que solicita su ingreso al bachillerato de la UNAM, solo 8.9% logra pertenecer a la ENP. Sin duda alguna, ¿son estudiantes afortunados!, pero... ¿Qué hay de los adolescentes que no lograron entrar a ninguna institución de EMS?

Ahora bien, ¿Quiénes son los estudiantes que ingresan a la ENP? De manera general, son los estudiantes con mejores promedios de la secundaria y que lograron puntajes significativos en el examen de admisión que organiza la COMIPEMS. Dicho examen se conforma por 128 preguntas que evalúan conocimientos y habilidades indispensables, adquiridos en la secundaria, de ese total, la mayoría de los nueve planteles que conforman la ENP solicitan el acierto en más de 100. Mientras mayor sea el puntaje hay más probabilidad de pertenecer a la institución y como se analizó en el párrafo anterior, tristemente esta es una situación que somete a los jóvenes a una estricta y tajante competencia.

No obstante, si bien se puede deducir que los estudiantes que pertenecen a la ENP son alumnos con habilidades cognitivas significativas, mismas que han sido medidas de manera privilegiadamente cuantitativa, a través de su promedio de secundaria y el número de aciertos de su examen de admisión; esto no permite conocerlos a profundidad. La generación de jóvenes que actualmente cursan el bachillerato es significativamente diferente a las anteriores, o al menos O. en sus más de 30 años de experiencia lo corrobora. ¿De qué manera son diferentes?, ¿En qué continúan pareciéndose?, ¿A qué se deben dichas diferencias?, ¿Cómo es que O. elige enseñar y considera que se aprende en la actual “sociedad del conocimiento”? El capítulo 2, está diseñado para responder las interrogantes anteriores. A continuación, se describe la manera en la que O. percibe su *hacer* como profesora de la ENP. Sirvan los datos anteriores para comprender un poco sobre la institución donde O. y sus estudiantes coinciden, a lo largo del ciclo escolar.

2.1) Ser docente en la sociedad del conocimiento

“Los tiempos modernos son una excelente oportunidad para reivindicar la labor docente, más allá de enseñar contenidos académicos diversos, tenemos una misión de psicoeducación. Misma que nos invita a formar a nuestros alumnos de una manera más integral”

O. tiene más de 30 años de trayectoria como docente, de los cuales, 26 han sido como profesora de Literatura y Lengua Española de 4to. grado en uno de los planteles de la ENP. En ese tiempo, ha presenciado y sido partícipe de vertiginosos cambios sociales, mismos que no han pasado desapercibidos y han incentivado la modificación y transformación a los planes y programas de estudio de la institución, no obstante, como menciona Imbernón (2001) no es hasta que el docente es consciente de dichos cambios y se evoca en actualizar su propia práctica de enseñanza que lo solicitado institucionalmente alcanza a concretizarse dentro de las aulas. Para O. acatar y adaptarse a dichas modificaciones ha sido un deber que le ha permitido ir transformando su práctica educativa, intentando dar respuesta a las necesidades actuales de su profesión, de sus estudiantes y de la institución. No obstante, esta no es la única razón que lleva a un docente a transformar su hacer, en realidad, es sano que dichas acciones se vayan modificando con el paso del tiempo y en respuesta a la conjugación de aspectos tales como la experiencia, los conocimientos adquiridos, la construcción de diferentes entornos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación constante y la docencia reflexiva (Sánchez y Huchim, 2015).

¿Cómo es que O. lleva a cabo el ejercicio de su docencia?, ¿Qué es lo que para ella es importante enseñar y de qué manera lo hace?, ¿Cómo considera que aprenden sus alumnos?, ¿Cuáles son sus estrategias docentes? El presente apartado está dedicado a ofrecer respuestas a dichas interrogantes. Dado que los estudiantes de bachillerato son parte de la actual “sociedad del conocimiento”, es pertinente reconocer las principales características de dicha sociedad y la manera en que esto se interrelaciona con los emergentes modos y formas de enseñar y aprender, ya que, sin duda alguna, ser docente en la actualidad exige una significativa modificación a lo que tradicionalmente se esperaba de la profesión. Hoy en día, dar clases puede ser una situación intrincada que requiere poner en práctica distintas habilidades y competencias para sortear las innumerables eventualidades que pueden surgir al momento de enseñar y pretender que se aprenda, no obstante, la forma en que cada docente interprete dichos eventos puede influir negativa o positivamente en su trayectoria como profesional (Sánchez y Huchim, 2015).

¿De qué manera O. le hace frente a la enseñanza en la sociedad del conocimiento? Para cualquier docente, independientemente de los años de trayectoria que tenga, se vuelve imperante investigar sobre qué saben, qué les interesa, cuáles son las características y a qué panorama se están enfrentando los estudiantes contemporáneos, así como la forma en que esto innova y cambia su repertorio pedagógico.

Iniciemos por brindar respuesta a: ¿qué caracteriza a la sociedad actual y de qué manera esto impacta los modos y formas de brindar y recibir educación? Zygmunt Bauman (2003), es uno de los sociólogos más representativo respecto al tema, para él la sociedad actual somete a las personas a una condición de constante de cambio y desarticulación de lo que con anterioridad parecía consolidado, por lo cual la denomina “*modernidad líquida*” en oposición a la modernidad de las “*sólidas verdades*”. Para Saintout (2007), quien retoma la propuesta de Bauman, esto se debe a que las instituciones que anclaron el sentido de la vida durante la modernidad como la familia, la escuela y el trabajo están atravesando una crisis y presenta una constante dificultad para ofrecer respuestas ante una serie de cambios sociales que cuestionan a cada instante la existencia de los individuos y provoca que cada uno de ellos intente dar sentido a sus propios propósitos vitales en un profundo marco de incertidumbre dado que la idea del futuro tal y como la concebían las antiguas generaciones ya cayó en el abismo. Efectivamente, esto es corroborado por O. quien percibe que cuando ella era estudiante la manera de concebir el mundo y el futuro era totalmente diferente a la actual:

*“(…) Y tú me vas a decir: “Eso ha sido siempre”, ¡pues no! No porque yo también fui estudiante y **el mundo era una sorpresa para nosotros, el futuro existía**”*

Sin duda alguna la “modernidad líquida” es significativamente diferente a la época en la que O. se formó académicamente. Otro de los nombres que se le ha dado a la sociedad actual es “*la sociedad del conocimiento*” para Márquez (2017) esta sociedad se caracteriza por 1) el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), 2) una fuerte tendencia a la globalización económica y cultural y 3) el reino de un modelo neoliberal. ¿De qué manera estas características han modificado los modos de enseñanza y aprendizaje? A continuación, se desarrollarán dichas características, mismas que se vinculan con las formas en que O. ha decidido ejercer su profesión.

1) Uso generalizado de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Respecto al primer punto, para Bauman, el uso generalizado de las tecnologías de la información y comunicación ha facilitado que toda la información esté “objetivamente disponible” para todos los individuos, no obstante, aunque todo está accesible ahora y al alcance de la mano, resulta, en sus propias palabras: “insolente, obstinadamente ajeno y enloquecedoramente distante, más allá de toda esperanza de ser comprendido cabalmente”, dado que reina la cantidad sobre la calidad (2005, p. 44). Lo cual produce una forma de frustración en las personas, ya que, aunque hay tanta información disponible, no es fácil localizar la útil y verás; además, de que en la “parcela del conocimiento”, como es denominada por él, regularmente no hay respuestas para los problemas que verdaderamente aquejan o atormentan a las personas.

Sin duda alguna, este es uno de los problemas a los que más se enfrentan los estudiantes, quienes poseen distintos medios para acercarse a la información y además de manera instantánea, pero al mismo tiempo requieren desarrollar habilidades de búsqueda, selección, descarte y clasificación de dicha información. Para O. esta es una de sus principales tareas de docencia, ella misma lo describe de la siguiente manera:

*“Me di cuenta que los muchachos necesitan **aprender a sistematizar la información** para ser **autodidactas** en el momento que lo requieran y en donde sea, **con los medios** que ellos tengan a su alcance (...)”*

Los medios que actualmente los jóvenes “tienen a su alcance” resultan significativamente diferentes a los de generaciones anteriores. El boom de las Tecnologías de la Información y Comunicación, facilitan que los estudiantes estén interactuando con contenidos diversos de forma instantánea e intercambien datos con un solo clic, lo cual genera una nueva cultura de aprendizaje. Esta situación requiere del desarrollo de nuevas habilidades y formas de construcción del conocimiento tanto para el estudiante como para el docente. O. afirma haber tenido que “*brincar fuerte a la tecnología*” cuando se percató que no era viable continuar enseñando de forma tradicional, sin considerar el uso del internet, las redes sociales, las distintas aplicaciones y programas que, sin duda alguna, modificaron drásticamente la planificación de una clase:

“Yo soy... como mujer del siglo XX, era poco apegada a la tecnología, pero mi inteligencia captó que eso no era viable, entonces como el que no se adapta muere brinqué fuerte a la

tecnología y empecé a aprender sobre la marcha (...), además cuando aprendo a manejar una cosa me parece tremendamente excelente”

Para Sánchez y Huchim (2015) los docentes actualmente comprometidos con la enseñanza, muestran una actitud de innovación y cambio del repertorio pedagógico acumulado durante años, para incorporar el manejo de TIC en el aula, incorporar nuevas estrategias de aprendizaje, elaborar novedosos materiales didácticos y poner a prueba distintas estrategias de evaluación.

Ahora bien, como todo en la vida, las nuevas TIC pueden traer beneficios como complicaciones para la vida de los estudiantes. Es importante reconocer los factores positivos y enseñarles a los estudiantes a emplearlas para su aprovechamiento, así como prevenirlos de las posibles consecuencias de su abuso. Para autores como Gairín y Mercader (2018) las horas que los adolescentes le dedican a las TIC han ido en aumento en los últimos años, a veces se ingresa a este mundo digital sin supervisión y su uso no se limita al ámbito escolar, sino que ha permeado la existencia de las personas al grado de que se emplean para generar y mantener su vida social, el ocio o la diversión. Para los autores hay una preponderancia del uso del celular dentro del aula lo cual requiere medidas de control por parte de los educadores para que esto en lugar de convertirse en una problemática pueda resultar una oportunidad para abordar los contenidos en clase.

O. ha optado por no discutir con los alumnos respecto al uso del celular en clase, para ella la manera en que actualmente sus estudiantes interactúan con los contenidos de los programas es sumamente diferente, caracterizándose por consultar absolutamente todo dentro de la web, como diría Bauman, solo van a la “parcela del conocimiento” e intentan, si les interesa, seleccionar la información oportuna para satisfacer su curiosidad instantáneamente:

“El cerebro del alumno está ahora revolucionado, (...) ahorita el texto para ellos es una distracción, si quieren una información inmediatamente abren el internet y buscan la información, si es que están interesados. (...) Ellos se preguntan ¿para qué sirve esta información? Si la información es nada más para buscarla y resumir, les da pereza, consideran imbécil el ejercicio y se van, el cuerpo está ahí pero el muchacho está en la luna, está en algo que le interesa más”

Contrario a lo que aqueja a varios docentes en la época de las TIC y el uso e incluso abuso del celular, O. realiza una apreciación interesante que puede considerarse como una cláusula educativa: “si el alumno está interesado en el contenido busca la información inmediatamente, pero, si la información no le resulta significativa, buscarla y resumirla le da pereza considerándolo como un

ejercicio innecesario”. ¡Gran reto al que se enfrentan los docentes!, vincular al alumno con contenidos que sean de su interés y a través de los cuales puede generar aprendizajes significativos, así como enseñarles a emplear las TIC de manera fortuita dentro del aula escolar. ¿De qué manera O. logra esto? Para O. es una maravilla como el uso del celular puede aportar para abordar los contenidos educativos con cierta fluidez, no obstante, como veremos más adelante, uno de sus principales objetivos radica en abordar temas que generan interés en sus estudiantes por lo cual se mantienen atentos y reducen el empleo de su celular únicamente para consultar información relacionada con la clase:

*“A veces yo estoy planteando un problema en clase en el que necesito precisar tal o cual concepto y estoy sufriendo porque no puedo estar pensando, buscando el concepto y elaborando la idea... ¡Pero Dulce! Si el “chamaco” está atento y le interesa lo que estamos trabajando, en el instante donde yo estoy hablando él ya **buscó** los conceptos que a mí me están revolviendo y ya **tiene todo**. Te quedas impactada de lo rápido que te dan la información. Ellos no esperan, cuando algo les interesa lo buscan en su “celularito” y te sacan del problema”*

Ahora bien, si los estudiantes ya saben cómo buscar información de manera instantánea cuando les interesa, el objetivo de O. como docente es enseñarles a seleccionar, discriminar y categorizar la información disponible en la web ya que para ella es importante que sus alumnos no se pierdan en la “parcela del conocimiento” y puedan encontrar información útil, pero... ¿cómo lo hace? Parte de su estrategia docente es trabajar con temas de interés para sus alumnos, vincular los contenidos de su materia con situaciones vigentes que los aquejan, favoreciendo que estos se enganchen y les resulte interesante lo que están aprendiendo en clase. Una vez que tiene su atención, busca enseñarlos a leer y a comprender los diferentes tipos de texto, para generar ideas que “sacudan” su ser y que puedan enriquecerlos a través de la comunicación que O. promueve en clase. Ella lo describe de la siguiente manera:

*“(...) Entonces **sistematizar la información** es muy importante y luego **discriminarla, elevar su vocabulario, enseñarlos a leer y comprender las ideas, generar debate, enriquecerse con las ideas de los demás**. Es muy importante **utilizar temas que a ellos les están impactando en este momento (...)** y entonces ya con eso los puedes enviar a elaborar una **reflexión profunda**”*

Parte de toda esta labor se basa en enseñar a sus alumnos a investigar, a inmiscuirse en otros mundos, a aprender a respetar las diferencias o lo que desde la ignorancia les puede resultar ajeno. Tarea para lo cual la literatura le resulta idónea. Ya en el capítulo anterior se reflexionaba en torno a la manera en la que O. se vinculó con la expresión artística a través de las letras y la forma en la que desde su centro existencial surgió su vocación hacia la literatura. Como profesora de bachillerato O. considera que la literatura es un arte muy completo, en sus propias palabras la denomina como la “*memoria del alma*”, por lo que busca que, a través de ella, sus alumnos se encuentren a sí mismos:

*“La literatura es arte, (...) tal vez el arte más completo, no solamente es un arte, es la memoria del alma, es la memoria psíquica, que tiene bastantes funciones, así como la lengua no solo tiene la función de comunicar, sino que cumple con funciones que ni siquiera advertimos, como la sintomática que nos da información de todo y hay signos que son secundarios que no son para comunicar, pero nos comunican y entonces **todo es una interrelación**”*

Como “*todo es una interrelación*” O. se aprovecha de dichas conexiones que al final son parte de un todo, para vincular a sus alumnos desde temas de su interés con aquellos que podrían, en un inicio, no resultar tan atractivos. Para ello se vale de retos y preguntas que generan en ellos “*curiosidad intelectual*”, lo cual los lleva a investigar y a aprender de dicho proceso, nutriéndose con nuevas ideas y conociendo lo que antes podría simplemente ser descalificado, pero que después de comprender pueden también aprender a respetar:

*“Trato de ver los distintos temas desde muchos puntos de vista, desde muchos lugares que a veces ellos no respetan y después **aprenden a respetar**. Porque ya que vincules a un joven con la religión está difícil, pero si los obligas a **investigar**, se vinculan porque **se vinculan y aprenden a respetar** porque ahora saben **distinguir** y entonces ya cuando despertaste esa **curiosidad intelectual**, también se van a investigar por ellos mismos”*

Para Imbernón (2001) O. es capaz de generar conocimiento pedagógico en su práctica cuando a través de conocimientos formales y formas culturales preestablecidas, vincula a sus alumnos con la actitud de investigación, tomando en cuenta la realidad social y la discusión de temas que permiten la reflexión y confrontación de nociones y comportamientos, lo cual facilita que los estudiantes planteen, clarifiquen, precisen y reconduzcan conceptos, así como que modifiquen sus actitudes, estimulando su capacidad de análisis y crítica y activando su sensibilidad por temas de actualidad. ¿Cómo lo logra? A través de la literatura. Para O. la literatura es un arte versátil, que le

permite encontrar la manera de que sus alumnos aprendan a relacionarse con las letras de una forma distinta a la que estaban acostumbrados y es su prioridad que al “*inmiscuirlos en otros mundos*” aprendan a “*valorar*”, cosas que antes ni siquiera notaban:

“(…) y se van y se inmiscuyen en otros mundos: los mundos pasados. Y les enseñan canciones, les enseñan a escuchar la letra y aprenden a valorar cosas que no valoraban”

O. cumple lo que Márquez (2017) afirma que, hoy en día es el verdadero quehacer docente. Ya que este no es tanto "enseñar" conocimientos que tendrán una vigencia limitada y cuyo acceso a ellos no es difícil dado la cantidad de medios con los que se cuenta; sino ayudar a los estudiantes a aprender de manera autónoma en esta cultura de vertiginosos cambios y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicadas que permitan seleccionar y aprovechar la inmensa información disponible, tomando en cuenta las características de los educandos (formación centrada en el alumno) y promoviendo un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva y memorística de la información. El uso de las TIC dentro del aula requiere de nuevas competencias para que el docente sea capaz de modificar las tareas educativas continuamente, como un intento de adaptación a la diversidad y al contexto del alumnado. Algunos de los alumnos que actualmente asisten a la escuela, trabajarán en profesiones que son de nuevo surgimiento, por lo tanto, se requiere educarlos para una nueva realidad que emerge y es muy distinta a la anterior (Imbernón, 2001).

2) Tendencia a la globalización económica y cultural

En relación al punto dos, para Pérez (2016) la tendencia a la globalización provoca que lo diferente a la masa o la gran mayoría sea considerado innecesario, ajeno e incluso como un enemigo al que es necesario erradicar. Esto genera un sistema tan deshumanizado y deshumanizante que favorece un problemático individualismo, diluye el sentido de la colectividad y el bienestar por el otro. Para el autor, esta individualidad moderna provoca que los logros no sean compartidos y se establezca un ambiente de competencia que se caracteriza por la desigualdad de oportunidades.

El mejor y más cercano ejemplo es lo que ya se mencionaba en la introducción respecto al duro proceso de “selección” por el que atraviesan los estudiantes para poder ingresar al Nivel Medio Superior. Provenir de un sistema competitivo que fomenta la individualidad, lleva a los miembros

que lo componen, a luchar por sus propios intereses, viendo primero por sí mismos e incluso buscando erradicar a quienes perciben como su competencia.

Macías (2015) realiza un análisis entre las características que diferencian a las sociedades desarrolladas con aquellas que no lo son. Para el autor, un factor clave de distinción es la consciencia del otro y la experiencia de lo que Carl Rogers denominó el fenómeno de empatía. Es decir, mientras que, en las sociedades con bajos índices de bienestar generalizado, las instituciones fomentan el trato desigualitario, las normas se rigen con base en la acumulación de méritos o aptitudes y sus miembros son mucho más egoístas; se observa que en las sociedades más avanzadas existe una consciencia del prójimo, prevalece la visión del otro como un igual, como un ciudadano merecedor de lo mismo que los demás, brindándole y buscando que se le brinde un trato igualitario. El autor concluye afirmando que lo que hace la diferencia entre el desarrollo y el subdesarrollo es el grado de consciencia que se tiene del otro, la empatía y el valor de la colectividad.

Sería un placer afirmar que México es un país desarrollado, no obstante, vivir en él permite corroborar con tristeza que no cubre con las características que Macías (2015) propone para aseverar dicha información. Para el autor un país desarrollado es aquel en el que existe un profundo respeto por el peatón, por los bienes del otro, un mayor índice de trabajo voluntario y en pro de la comunidad, participación ciudadana informada, donaciones... empatía por la situación que aqueja a los otros y propuestas para su eliminación.

O. trabaja únicamente con alumnos de 4to grado, es decir, estudiantes que pertenecen a primer grado de bachillerato, ellos acaban de salir de la secundaria e ingresar al nivel medio superior, también acaban de atravesar el proceso de selección, carrera en la que muchos de sus pares se han quedado atrás. Como lo menciona Macías (2015) la institución educativa no garantiza igualdad, por el contrario, segrega... ¿Tendrá esto algún efecto en la psique de los individuos que pertenecen a un país “en vías de desarrollo”? Para O. la respuesta podría ser sí. Vivir en un país en vías de desarrollo genera un entorno tan estresante y de exterminio, que engendra males como la pobreza, desigualdad social, violencia, guerras, corrupción e injusticia. Mundo en el que actualmente están creciendo los jóvenes, lleno de aparente libertad, aunque no siempre saben qué hacer con ella; al mismo tiempo la vivencia constante de la exclusión a razón de una notoria desigualdad; la fractura de todo lo que anteriormente se consideraba sólido; situaciones que en conjunto puede llegar a sumergirlos en un sentimiento de fragilidad, a vivir el presente llenos de incertidumbre y miedo, actos que no siempre incentivan su crecimiento (Beck, 1998; citado en Saintout, 2007).

Una manera de reconocer las interrelaciones que se aguardan entre el entorno y el centro existencial de los jóvenes es a través de lo que en psicoterapia Gestalt se denominan “*modos de relación*”, particularmente a través de la *introyección* y la *proyección*. La *introyección* surge cuando las personas permiten que entre a su centro existencial información del entorno a través de enseñanzas de personas significativas, opiniones, ideas o mensajes. En su parte funcional la introyección permite el aprendizaje, nutriendo el centro existencial con información valiosa para él, no obstante, en su parte disfuncional implica creer ciegamente y sin un proceso crítico en los mensajes que provienen del exterior. Por su parte, la *proyección* hace referencia al desplazamiento de procesos que se están llevando a cabo en el interior de las personas hacia el exterior, dicho de otra manera, las personas perciben en el exterior algo que en realidad surge desde su centro existencial, pero que no siempre está integrado por lo que muchas veces no aceptan como propio. En su parte funcional, la proyección permite ser creativo, imaginar e incluso generar empatía. En su parte disfuncional, hace referencia a aspectos rechazados en el interior que se exageran o distorsionan afuera o en los otros.

O. sin saberlo, trabaja con los modos de relación de introyección y proyección en una de las elaboraciones más importantes que se realiza en su clase. Ella solicita a sus alumnos que escriban su propio cuento y aunque su interés, en un inicio era, evaluar la calidad de dicha producción, el tipo de escritura, el alcance de las metáforas, la sintaxis, ortografía y la aplicación de aspectos vistos en clase. Para su sorpresa, se ha percatado de que los cuentos se han convertido en una forma de expresión/proyección para sus alumnos, evidenciando aspectos que aguardan en su interior. Al leer los cuentos O. puede percatarse de qué mensajes son los que sus estudiantes han introyectado del entorno en el cual se desenvuelven y al mismo tiempo ser consciente de sus proyecciones. Para O. leer los cuentos es como entrar al mundo personal de los adolescentes, por lo que lo percibe como una situación ventajosa dado que le permite construir un puente para acercarse a sus estudiantes y abordar en clase de manera impersonal algunas temáticas que continuamente se repiten, mismas que han ido cambiando a lo largo de los años. O. afirma que de un tiempo para acá las cuestiones que se abordan en los cuentos son “*antisociales*” y que emiten un mensaje de “ayuda”, una manera de gritarle al exterior lo que sus alumnos están albergando en su centro existencial, en ocasiones: *horror, miedo, desilusión o desconcierto*. Ella expresa su sentipensar de la siguiente manera:

*“Si tu pudieras leer lo que yo leí ayer o antier, en todos los cuentos de ellos, te quedarías estremecida. Es ficción, pero **hablan de puras cuestiones antisociales**, no se les ocurre otra cosa más que **crimen**. No hay otra cosa que les pueda sorprender en la vida más que el **horror**,*

y eso me entristece mucho. Yo no digo que lo vayan a buscar o hacer, pero está la idea y esa idea es de miedo, desilusión, desconcierto es, es... una no aceptación del mundo que están descubriendo... es como si llegaras a una fiesta muy desagradable y dijeras: “¡Dios!, ¿para qué vine?” No encuentran sentido”

Ya en los párrafos anteriores se describen algunas de las características del mundo actual del que los jóvenes forman parte. El fragmento anterior nos permite dilucidar un poco la introyección de información que facilita la pérdida de consciencia que se tiene de los otros y la poca importancia de la colectividad, tanto como para pensar en lo que ella denomina como “*cuestiones antisociales*”. Esta situación no es solo responsabilidad de la juventud, también evidencian las condiciones de un entorno deficiente para satisfacer las necesidades mínimamente favorables para el crecimiento, la salud y el bienestar. Los cuentos pueden proyectar la introyección de un mundo invadido por el miedo, la desilusión, el desconcierto, la soledad y la falta de amor. Situaciones que estremecen e incluso entristece a O. y de las cuales, los docentes que, particularmente trabajan en el bachillerato, requieren considerar antes de emitir un juicio pronto hacia la persona de sus alumnos.

“Estamos en un momento Dulce, en que los jóvenes están creciendo solos, incluso me parece que es la situación de generaciones que están creciendo sin amor. Porque ya no hay hermanos, porque los papás están trabajando y ¿qué crees? Ellos están a veces muy metidos en sus propias vidas, les dan todo, pero... una casa no es un hogar”

Los alumnos pueden estar reaccionando al mundo tal como lo perciben según sus experiencias. También es cierto que, en una sociedad de consumo, se crean necesidades para incentivar la compra de diversos productos, los cuales no siempre son valiosos o nutricios para el crecimiento personal. Basta ver la producción de películas, series, letras de canciones actuales y vigentes, que son consumidas por personas que en muchas ocasiones se enfrentan a un exterior precario de condiciones favorables para su desarrollo y sin identificarlo o saber de qué manera expresarlo experimentan sentimientos de soledad, tristeza profunda, decepción o se perciben abrumadas ante una realidad despiadada ante la cual a veces es más cómodo optar por reírse o hacer parodias de situaciones que deberían ser preocupantes, como el suicidio, asesinatos, robos, narcotráfico... Temas que no están exentos de la agenda cotidiana de los estudiantes.

O. escudriña con detenimiento cada uno de los cuentos y busca dignificar las situaciones que ahí vierten sus estudiantes, es decir, busca los medios para que a través del abordar las temáticas que

más se repiten y relacionarlas con contenidos literarios, pueda ofrecer una oportunidad de cambio, superación, revaloración del sí mismo de sus alumnos y la adopción de un nuevo posicionamiento ante la sociedad:

*“Por ejemplo, me acaban de entregar un **cuento** en el que la chica habla mucho de la **soledad**. Es un muchacho cuyos padres se van en la mañana antes de que él despierte y regresan en la noche después de que ya se durmió (...), entonces el muchacho termina pensando, termina mirando el árbol del jardín y dice que le va a dejar un regalo a sus padres... (guarda silencio por unos segundos y después habla de manera muy efusiva) **¡Sí!, o sea, ¡se va a colgar!** Es una queja, una queja directa de **no tener con quien hablar, de no tener alguien que le regrese su existencia y eso no es sano**. Los padres consideran que tienen una hija hermosa y cumplida pero no ven su **dolor**, porque no se ve que eso lo hayan platicado y esta niña quiere huir”*

La manera en la O. interpreta el cuento y la delicadeza en la que recupera los sentimientos que su estudiante vertió en él, también reflejan aspecto de su propia proyección. Recordaremos que la proyección en su parte funcional permite sentir empatía por los otros. O, empatiza con la problemática de su estudiante dado que la conecta de manera directa con su propio centro existencial. Justo en el capítulo anterior se daba cuenta de lo significativo que fue para O. la relación con sus padres y sus maestros. Por un lado, en su madre ubicó una figura con quien podía compartir todo lo que la aquejaba y recibir escucha y consejo, ella tenía alguien con quien hablar y eso la reconfortaba. Por el otro, los maestros que le dejaron huella eran justo aquellos que a través de su mirada le regresaban su existencia. Desde su centro existencial estos son valores nucleares, desde los que emerge su vocación. En el fragmento anterior se puede ejemplificar como dichas enseñanzas trascienden y llegan hasta la actualidad, facilitando el encuentro con sus propios alumnos y permitiéndole afilar su percepción, para estar atenta, reconocer y hacer frente a dichas situaciones:

*“Cuando **un maestro escucha** esto y logra ver que no es un personaje... Cuando yo dije: “dentro de todos los cuentos hay uno que en especial llamó mi atención porque hace referencia a un **problema que vivimos actualmente y es de vital importancia**”, y **abrí el debate para facilitar la expresión y platicar sobre la situación**, inmediatamente vi quién lo había escrito, su rostro se ensombreció y sus ojos se llenaron de lágrimas (...) y ahorita yo sé que tengo que atender a esa niña, no puedo hablar directamente con sus padres porque la institución así no lo plantea, pero sí puedo **vigilar, canalizar, hablar con ella**, lo cual es muy importante”*

Para O. como docente es una demanda de su profesión facilitar espacios donde sus alumnos puedan reflexionar, sacudir sus interiores, percibir una figura más amplia, desarrollar su capacidad de ir más allá. O. apuesta, como afirman varios teóricos del desarrollo humano, que cuando la persona modifica la percepción que tiene de la realidad sus propias experiencias cambian. Por lo cual diseña la manera de abordar dichas temáticas en clase y para ella es importante que afloren las emociones, permitir que se facilite un foro de libre expresión donde sus alumnos viertan eso que los aqueja y acompañados por ella puedan generar soluciones o nuevas maneras de percibir dichas situaciones. Para Ramos (1995) este ejemplo permite que O. propicie experiencias vitales para sus estudiantes en las cuales entra en juego las distintas facetas de su personalidad mismas que permiten que la educación no sea rutinaria o esté únicamente centrada en enseñar saberes codificados sino den paso a una educación viva. Para Recalcati (2016) esta educación permite que la hora de clase tenga un peso significativo para la vida del estudiante, donde el maestro no es sólo aquel que posee el conocimiento, sino quien sabe entrar en una relación única con sus estudiantes:

“[Los alumnos] son un grito, tienen un grito interno, entonces en mi clase respiran porque se sienten libres. Mi clase es un espacio para resolver. ¡Un día que valga la pena! Bastante presión tienen como para seguirlos golpeando”

Para Rogers (1964) cuando un docente se permite ser auténtico y genuino al estar con los estudiantes y al mismo tiempo les respeta y les permite expresarse y manifestarse tal cual son, manteniendo un clima de comprensión y empatía, logra generar un clima de aceptación total dentro del grupo. Una de las estrategias metodológicas de O. se basa en construir dicho clima de aprendizaje y lo logra buscando promover pautas de comportamientos amigables y fraternales y manteniendo siempre una relación de respeto hacia sus alumnos, adoptando una actitud sensible a sus percepciones y sentimientos.

“Es vital brindarle al alumno el espacio adecuado para que manifieste sus emociones, sus habilidades, sus saberes, de manera integral. Y uno debe estar bien alerta y receptivo, para tomar eso que él ya tiene y darle una pequeña transformación”

O. busca mantenerse “atenta y receptiva” a la persona de sus estudiantes y también es una de sus prioridades formarlos de manera integral. Para Ramos (1995) O. se preocupa por integrar los rasgos humanos a su estilo de docencia, y esto se ejemplifica cuando reconoce que todos sus alumnos son importantes, trata de ayudarlos cuando lo necesitan, es paciente, crea puentes que facilitan la interacción, es afable y cordial y promueve la construcción de un entorno en libertad. Para Manota

y Melendro (2016) dicho entorno es entendido como el clima de aprendizaje, el cual resulta de la interacción entre el profesor y sus alumnos, por lo que es recomendable que se construyan relaciones interpersonales de calidad ya que a partir de ahí se generan normas, hábitos, ritos, comportamientos, prácticas sociales y pautas socioafectivas determinadas. Por su parte, Rodríguez (2014) plantea que el éxito del aprendizaje en los estudiantes se debe, en gran medida, al clima que se genera en el aula por lo que, la tarea primordial del docente consiste en propiciar un clima de aprendizaje adecuado en el que los alumnos se sientan acompañados en sus procesos educativos e identifiquen en él una figura de constante apoyo. O. tiene claro que el tipo de relación interpersonal que genera con sus alumnos es clave para crear un ambiente que favorezca el aprendizaje, para ella éste se genera “*por contacto humano*”, es decir, a través de los intercambios que surgen con los otros, siendo un elemento clave la manera en la cual las personas sienten que son tratadas dentro de dichas relaciones ya que eso moviliza sus emociones, “*elementos absolutamente indispensables*” para que se pueda enseñar y aprender:

*“Para mí el **aprendizaje es emocional y por contacto humano**. No puedes aprender si no estás en contacto con el otro y **también depende de cómo te tratan**. La **emoción del alumno es absolutamente indispensable para que tú puedas enseñarle algo y cuenta también la manera en la que te relacionas con él**”*

O. apela por desarrollar métodos de enseñanza holísticos, es decir que se dirijan a la persona total de sus estudiantes, si bien busca fomentar su curiosidad intelectual a partir de la revisión y vinculación de temas de interés, integra y reconoce la importancia de las emociones y busca que los estudiantes construyan aprendizaje con sentido, información que tenga una aplicación en su vida diaria, información que nutra su centro existencial y transforme su discurso social. Ella lo describe de la siguiente manera:

*“A lo mejor [los alumnos] si trabajan mucho, pero cuando terminamos le ven **el sentido** y no importa que trabajen poco si no hay **sentido**, si no hay **dirección**. Así que ellos no solamente **encuentran un espacio de paz, aprenden a hacerlo y lo llevan dentro para siempre**”*

O. facilita que sus alumnos construyan aprendizajes significativos, para Rogers (1964) esta manera de aprender es más que una acumulación de hechos, es un aprendizaje con sentido que señala una diferencia en la conducta de las personas, en sus actividades futuras, sus actitudes y personalidad, ya que es tan penetrante o como O. lo refiere “*se lleva dentro para siempre*” y se entreteje con aspectos íntimamente existenciales. De esta manera es que O. afirma que sus alumnos son

“*trastocados*” a través del trabajo que realizan en sus clases y esto le garantiza que el trabajo es exitoso:

“Si un trabajo no transforma el discurso social del alumno, no es un trabajo. Porque tiene que dejarlo a él mismo trastocado. La persona que empieza a hacerlo no es la que termina exponiéndolo, si no hay esta posibilidad, el trabajo es fallido”

La condición de cambio o “transformación” a la que O. hace referencia, desde la pedagogía humanista, está íntimamente relacionada con la motivación para el aprendizaje misma que según Rogers (1961b) surge de la “*tendencia actualizante*” de los propios alumnos, esta se refiere a una inclinación del organismo a fluir en todas las direcciones de desarrollo potencial, en la medida en que estas experiencias le sean enriquecedoras (p. 251). El hecho de que O. relacione los contenidos de su materia con situaciones que aquejan a los estudiantes en su cotidianidad y a través de los materiales a revisar ellos entiendan sobre el conflicto, amplíen su panorama hacia posibles soluciones y recuperen información que los satisface, modificando así su percepción inicial; los vincula con dicho conocimiento y genera en ellos aprendizaje significativo. El aprendizaje con sentido trasciende la enseñanza de un contenido, ya que el joven no solo maneja cierta información, sino que además dicho conocimiento le brinda dirección y le permite posicionarse en la vida, es decir, ocurre la tendencia actualizante.

“Para mí eso es el aprendizaje la solución de un problema constante. Ya cuando ellos lo pueden expresar y aplicar claramente, a mí me satisface y pasamos a lo siguiente, se queda como aprendizaje significativo”

Para Rogers el propósito educativo no debe enfocarse en que ocurra la tendencia actualizante, sino en las condiciones que posibilitan que esto ocurra de manera natural. ¿Cuáles son dichas condiciones? Rogers ofrece una lista de cinco condicionantes, mismas que han estado presentes en las estrategias de enseñanza y aprendizaje de O. y las cuales se han ido mencionando a lo largo de dicho análisis. Para efectos de precisión: 1) el *alumno* se encuentra frente a un *problema serio y significativo*. 2) En la relación que el *docente* mantiene con sus alumnos es una *persona coherente*, es decir, alguien que es capaz de ser lo que es, 3) El *docente* siente *respeto positivo e incondicional* hacia los alumnos, 4) El *docente* experimenta una *comprensión empática* respecto al mundo del estudiante y se lo comunica y 5) en cierta medida los *alumnos* experimentan la *coherencia, aceptación y empatía* por parte del docente.

Para concluir este punto, es importante reconocer que las estrategias que O. emplea para la enseñanza y la manera en la que entiende el aprendizaje no se limita únicamente a la transformación de sus estudiantes en el terreno de lo individual, ya que O. también busca que, al ser trastocados por el contenido, sus alumnos logren aplicar dichos aprendizajes en la transformación de su medio, cooperar con los cambios que den sentido a las acciones que enfrenten en el futuro y trascender en la sociedad a la que pertenecen y se deben. Los cambios individuales reconocen aquí su carácter comunitario, y eso también modifica la manera de concebir la educación, ya que esta es un elemento clave para la ciudadanía y se convierte en un agente transformador de la realidad para lograr un mundo mejor.

3) Un modelo neoliberal

Finalmente, respecto al punto tres, para Pérez, (2016) en una sociedad neoliberal, los intercambios que se realizan tanto en la producción, distribución y consumo están regidos por el “libre mercado”, provocando que todo sea susceptible de ser mercancía, cosificándose y haciéndose desechable. Incluso la cultura, la información, el conocimiento y hasta la propia educación. El autor coincide con lo que Bauman (2005), señaló años atrás, afirmando que había una creciente tendencia a considerar la educación como un producto o mercancía y ya no como un proceso. Lo que provocó que la educación pasara a ser una “cosa” que el individuo buscaba conseguir completa o relativamente acabada, situación que gravemente favorecía que los estudiantes carecieran de “apetito del conocimiento”, donde el esfuerzo por asimilar la información culminaba tras la presentación del examen o en un mejor panorama tras la graduación. Por lo tanto, el conocimiento se ajustaba a un uso instantáneo y se concebía para ser utilizado una sola vez.

¿De qué manera se puede contrarrestar dicha situación dentro de las aulas educativas? Evitando que la enseñanza sea reservada únicamente a contenidos, mismos que no son suficientes para generar interés y transformación en los estudiantes. Cuando para un alumno los contenidos a revisar en clase no guardan relación alguna con sus propios problemas y además se siente obligado a replicar dicha información para aprobar, tiende a encarar la enseñanza como una experiencia ante la que debe permanecer pasivo e insatisfecho y justo como lo mencionaba Bauman, el aprendizaje se convierte en un producto acabado que hay que consumir para pasar un examen o graduarse de un curso y después desechar. O. recuerda estas experiencias como parte de la educación que ella recibió, misma que ahora percibe significativamente distante a los métodos y formas actuales de enseñar y aprender:

*“La visión de un profesor antes era de que **el alumno debía saber y el saber se medía con los puntos que tu alcanzaras a contestar de memoria.** Entonces no importaban otros tipos de habilidades. La **calificación** era el **examen, ¡y de memoria!**, entonces me ponía con anticipación a estar repasando y repitiendo, pero yo no entendía para qué tanta “talacha”, si finalmente todo lo que me enseñaron era de **estudiar hoy y olvidar mañana**”*

El hecho de que O. siendo alumna, hubiese experimentado esas formas de enseñar y aprender, mismas que le resultaron poco efectivas e infructíferas, de cierta manera la motivó para ser una docente que trabaja de forma distinta. Esta situación, sin duda alguna, representa un reto para los docentes. Ya que exige de ellos el superar el papel que a veces les “sugiere” adoptar la “escuela neoliberal”, y ser muy conscientes de que el aprendizaje no solo se relaciona con la capacidad cognitiva de un alumno, misma que mayoritariamente se asocia con su habilidad para retener información. Para Recalcati (2016) la “escuela neoliberal” se asemeja a una empresa que tiene como objetivo garantizar la eficiencia del rendimiento cognitivo, es decir, pretende que los alumnos solo almacenen información, reduciendo sus cabezas a un recipiente pasivo que debe llenarse de contenidos y ordenarlos a manera de que resulten productivos. En dicha escuela, el rendimiento que se estimula premia a los que repiten lo mismo, por eso la evaluación consta de un examen donde el alumno debe replicar lo que el profesor dijo en clase. Ese culto al rendimiento y la ausencia del auténtico sentido, provocan un malestar actual en la institución educativa y una creciente desazón en la juventud, que dentro del aula se puede manifestar a través de indisciplina, apatía y dificultades para aprender.

Reconocemos que es compleja la tarea que les espera a los profesores en trabajan en la escuela neoliberal, ¿cómo es posible, no dejarse aturdir por el control de “poseer” la verdad y el aburrimiento de repetirla uniforme y rutinariamente?, ¿Cómo es posible despertar una y otra vez la belleza de su trabajo? Como ya se ha planteado con anterioridad, para O. podría ser a través del encuentro con sentido, dado que, ella considera que el vínculo que construye con sus alumnos, los impacta y transforma. Para ella sus alumnos son muy importantes, y los reconoce como personas, no un objeto de trabajo, ni como un número de lista. Para ella la docencia implica el arte de saber establecer relaciones con sus alumnos, el interactuar de manera integral con su ser, y a través de ese contacto, hacerles saber que existen:

*“Cuando tú estás trabajando con una persona, **interactúas con su ser de una manera integral.** (...) Es muy importante porque **hay una mirada, hay una intención de decirle al otro que existes, no solamente como un número de lista, como un alumno o como un objeto de trabajo,***

¡no!, yo no te estoy haciendo un objeto, yo creo que yo estoy estableciendo una relación contigo... Yo creo que muchos, muchos maestros fracasan porque convierten al alumno en un objeto, su objeto de trabajo”

El convertir al alumno en un “*objeto de trabajo*” es parte del modelo de la escuela neoliberal, donde todo es susceptible de cosificarse o hacerse un producto o mercancía. O. trata de distanciarse de esta idea de la escuela vista como una empresa donde cada persona se reduce a un objeto y donde no hay más que relaciones laborales que pueden dar paso a la simulación: “la escuela hace como que funciona, cuando yo hago como que enseño y tú haces como que aprendes y todos nos limitamos a realizar lo que en este proceso seriado nos corresponde hacer”.

O. trata de romper con este esquema a veces robotizado. Para ella es importante, como punto de partida, conocer a sus estudiantes y saber de ellos, posicionarse sobre esa realidad compartida. También reconoce hacia dónde quiere llegar, el punto final son conocimientos que transforman tanto el interior de sus alumnos como su discurso social, es decir la manera de relacionarse con la colectividad, con los otros. Teniendo claro el punto de partida y a dónde llegar, el camino se va construyendo en conjunto. La educación en vivida como un proceso al interior de las aulas, no hay un contenido listo para consumir. Para O. cada clase es una construcción artesanal y depende de cada uno de los miembros que componen el grupo.

En relación al punto de partida, al posicionarse sobre esta realidad compartida O. reconoce que los jóvenes que conforman la actual sociedad del conocimiento pueden interiorizar modos, formas o actitudes que no incentivan del todo su desarrollo como personas, para Bauman (2005) los jóvenes son consumidores impacientes, adictos a lo instantáneo y a lo que implique menor esfuerzo, tratan de eliminar la espera a toda costa y buscan atajos que les permitan alcanzar la gratificación de manera instantánea, difícilmente sienten compromiso y no es su interés la permanencia, porque para ellos nada es sólido ni duradero, además de que están completamente absortos en la tecnología, tratando de satisfacer sus distintas necesidades a través de ella.

Dicha visión podría resultar un tanto tajante con relación a los jóvenes, y si bien sería importante aclarar, que para el presente trabajo los jóvenes son mucho más que “consumidores impacientes”, es cierto, que las aportaciones de Bauman puede ofrecer un punto de partida que incluso O. experimenta dentro de las aulas. Ella denomina a sus alumnos como “*depredadores de ideas*”, coincide con la idea de estos consumidores impacientes que buscan satisfacer su curiosidad intelectual de manera instantánea, lo cual requiere que el docente vaya más allá de lo inmediato,

que pueda apreciar de manera más amplia el panorama, para captar la atención de sus estudiantes y evitar que “se vayan”:

“Ellos son una mente así (chasquea sus dedos) son devoradores de “insights”, son depredadores de ideas. Porque la idea que tú les das, si nos le brinda un estímulo a su curiosidad intelectual, a la verdadera potencia de su cerebro, ¡la olvidan! Si algo no les genera reto no capta su atención, y te dije que se van... si no se va personalmente se van a su mente, su cuerpo sigue ahí, pero ellos ya andan en otros mundos”

En psicoterapia Gestalt el “*insight*” se asemeja al “darse cuenta”, es el momento en que la persona toma consciencia o se percata de algo que antes no tenía claro, responde al instante en que es capaz de visualizar e integrar a su centro existencial elementos del fondo que antes eran imperceptibles. Para O. sus alumnos son “cazadores de ideas” y solo posan su atención en aquellas que les resultan interesantes, si una idea alborota su curiosidad intelectual, corporal, espiritual, psicológica, entonces buscan procesarla de manera ansiosa y rápida, si no, simplemente la desechan y se van. Por ello, para O. es importante alborotar esa “curiosidad”, planteando un reto para esos “devoradores” impacientes.

“Entonces uno como profesor tiene que estar atento a que cada segundo les estés dando algo importante, algo diferente, algo nuevo y además algo que no pueden desechar porque lo están conectando con lo que sigue y si lo desechan ya se perdieron”

¡Qué reto tan grande para el docente! Tal vez es difícil mantener el ritmo de la novedad “*a cada segundo*” y además conectarlo con un todo que integre lo que en un inicio podrían resultar simplemente ideas. O. logra dicho propósito a través del diseño de diferentes actividades de enseñanza, ella lo describe de la siguiente manera:

“Yo utilizo las siete inteligencias de Gardner: entonces en mi clase dibujan, pintan, escuchan, leen, este... escriben, bailan, cantan, hacen mapas mentales, debaten, exponen... Los traigo en alguna actividad constante, sino de una manera de otra, pero siempre trabajando (...) entonces no hay paz, en mi clase no hay paz en el sentido de que hay mucha actividad”

El estilo de las clases de O. es diverso y responde a las características de sus propios alumnos, también busca plantear actividades a través de las cuales se pueden distinguir estrategias metodológicas particulares:

*“Como maestros vamos adelante y podemos **plantearles un reto**. Mira con solo **plantearles un problema** y decirles ¿cómo se generó dicho problema?, ¿cómo le harías para resolverlo?, ¿qué opciones tienes y desde dónde? Es un reto impresionante para su **imaginación**, para su **creatividad**, para su **capacidad para realizar “insights”**, para **transformar su esquema de conocimiento**, porque no le vas a aceptar cualquier cosa, le vas a enseñar a **investigar**, a ser **selectivo**, a **expresarse con fundamentos**”*

En el ejemplo O. describe de manera general la estrategia de enseñanza y aprendizaje denominada “Aprendizaje basado en problemas” (ABP). Para Restrepo (2005) el ABP facilita el aprendizaje por descubrimiento y construcción, donde el estudiante se apropia del proceso y es orientado por el profesor para buscar información, seleccionarla, organizarla e intentar resolver con ella el o los problemas planteados.

Recurrir a otras alternativas de enseñanza y aprendizaje, que responden a pedagogías activas, le permite al docente superar las estrategias expositivas, diversificar su estilo de clase y devolverle al alumno su papel activo al momento de aprender (Restrepo, 2005). Para O. resulta sencillo después de todo este trabajo elaborado en conjunto, solicitar a sus alumnos evidencias finales de los aprendizajes obtenidos durante el ciclo escolar y afirma que las creaciones de sus estudiantes son sorprendentes para ella, además de que es grato aprender de sus alumnos, de manera particular a través del uso que tienen de la tecnología:

*“Con todo esto que tú hiciste y **elaboraste mentalmente, espiritualmente, anímicamente** ... al respecto de tu **identidad**, de tu **personalidad**, de tu **deseo**... Con todo esto, **¿qué puedes hacer ahora con lo que tú sabes hacer?** A ver, ahora **enséñame tú a mí**. Y ya salen con que: “No, pues podemos hacer un **libro electrónico** ... **presentaciones de power point**... **un blog**... utilizar no sé qué programa” ... y yo les digo “¡Ah! ¡Pues órale va!”*

A veces también opta por solicitarles elaboraciones escritas a través de las que se da cuenta de que es lo que cada alumno hizo suyo o de que fue de lo que se apropió y como lo transformó:

*“Entonces, ya cuando han operado todo eso, les pides un **ensayo**, te lo escribirán (...) porque ya tienen un chorro de cosas que decir y que **son de ellos** porque ya hicieron un proceso de selección de la información, ya hicieron un proceso de selección de ideas, “esto si lo hago mío”, “esto no lo hago mío”, “esto lo aviento” y **lo que hacen suyo son diferentes cosas**”*

Cuando O. valida que cada alumno se apropie y desarrolle diferentes cosas y las recibe como una elaboración especial, reconoce que el aprendizaje también es personalizado. Esto que podría resultar una concepción simple, en realidad contrasta seriamente con las ideas de la “escuela neoliberal” en la que se promueve que todos los alumnos piensen de la misma manera y repliquen el mismo aprendizaje. O. coincide con las apreciaciones de Rogers (1986) quien afirma que, en una clase, las enseñanzas del docente son recibidas de manera diferencial por sus alumnos, y a su vez cada uno elabora distintas ideas y concepciones de lo vivido dentro del salón, dado que cada estudiante está situado en un nivel único de aprendizaje, por lo que consecuentemente cada quien obtendrán distintos grados de aprovechamiento de una misma sesión.

Sin duda alguna no es sencillo ser docente en la sociedad del conocimiento, misma que exige de todos los ciudadanos nuevas competencias personales, sociales y profesionales para poder afrontar los continuos cambios, dado que, aunque se esperaría que los habitantes de dicha sociedad tuvieran oportunidades similares y existiera cierta homogeneidad en sus condiciones de vida, la realidad golpea evidenciando las desigualdades que se generan como resultado de las diferencias individuales en cuanto a capacidades y méritos. No obstante, esta situación se convierte en un gran reto para la pedagogía moderna, donde la educación recobra su papel privilegiado, dado que puede ser la diferencia entre el desarrollo y amplitud de conciencia o la estrechez de pensamiento y el sometimiento a las demandas de un sistema que no contribuye a la salud de quienes son parte de él.

La meta de una buena educación en la sociedad del conocimiento, implica entender cómo ha surgido y se ha desarrollado dicha sociedad, las implicaciones que tiene para todos nosotros como miembros de ella y la búsqueda de la mejor manera de aprovechar dichos cambios y las transformaciones para beneficio no solo individual, sino prominentemente colectivo. La escuela más allá de impartir conocimientos, necesita preocuparse por el desarrollo integral de sus estudiantes, considerando seriamente sus cualidades afectivas, emocionales y de relación intra e interpersonal. El aprendizaje requiere ser significativo, personal y por experiencia. Finalmente, el docente que labora en la sociedad del conocimiento necesita no solo ser maduro intelectualmente, sino afectivamente; para que pueda además de calcular, planificar y organizar una clase, sentipensar en relación a, y con, sus alumnos. La enseñanza que tiene lugar dentro de los salones de O. se comparte como una alternativa ante las propuestas del modelo de la escuela neoliberal y como una manera de integrar los conocimientos actuales en beneficio de quienes enseñan y quienes aprenden.

O. como docente en la sociedad del conocimiento lleva a cabo a través de su práctica educativa una enseñanza holística (Bailey, 2015) y considera como características significativas del aprendizaje, que se genera a través de la relación existente entre ella y sus alumnos, que es emocional y en libertad, también personalizado y que cuando resulta interesante y significativo incentiva la autonomía de los estudiantes. Objetivos para los que la enseñanza de la literatura le resulta idónea. O. comparte su pasión por el aprendizaje, su amor por las letras y el arte, para sacudir el centro existencial de sus alumnos, mismos que a veces suelen perderse en un mundo saturado de tecnología, egoísta o sumamente material. O. busca sacarle provecho a dicha actualidad y como menciona Recalcati (2016, p. 123) no es alguien que pretenda instruir enderezando a sus estudiantes o transfiriendo sistemáticamente el contenido de un recipiente a otro de acuerdo con esquemas refinados; sino alguien que sabe llevar y dar palabra, que mediante cultivar la posibilidad de compartir y el estar juntos sabe reconocer lo valioso de la existencia humana, apreciando las diferencias, generando entornos de apertura, empatía, aceptación y estimulando la curiosidad de cada uno. Sin duda alguna la hora de clase de O. es una hora que vale la pena.

Hasta este momento se ha intentado compartir la manera en la que O. elige ejercer su docencia, en la época de la sociedad del conocimiento, no obstante, el panorama alberga nuevas interrogantes, que, si bien podrían responderse desde algunas aportaciones del presente apartado, no son del todo suficientes como para ofrecer una mirada al interior. Una vez más, invito al lector a que se cuestione y nos acompañemos en este ejercicio de contestarnos, ¿Quién es O. como docente de literatura? ¿Qué sentipiensas O. en relación a su función docente y a sus alumnos? ¿Qué tanto estos sentipensares se interrelacionan con el ejercicio de su docencia?... El siguiente apartado pretende compartir datos a través de una mirada al interior o a los sentipensares de O. en relación a sí misma como docente, a sus alumnos y a la relación que mantiene con ellos.

2.2) Una docente de literatura y sus alumnos: una mirada al interior

*“Hay tantas maneras de no ser, tanta consciencia sin saber, adormecida...
Merecer la vida no es callar y consentir, tanta injusticia repetida (...)
Es erguirse vertical, más allá del mal y las caídas...
es darle por igual a la verdad, y a nuestra propia libertad la bienvenida (...)
Eso de durar y transcurrir no nos da derecho a presumir.
Porque no es lo mismo vivir que ¡honrar la vida!”
Eladia Blázquez*

*“Todo el que sigue un ideal hace locuras.
Pero hacer locuras es cualquier cosa menos estar locos.
¡Para hacer locuras hay que estar muy cuerdos!”
Diego Gracia*

¿La educación tiene como fin último la producción o el desarrollo humano? La respuesta a esta interrogante podría ser reveladoramente distinta, dependiendo de a quien se le pregunte y desde qué supuestos responda. Esto implica aceptar que cada persona asume una postura particular de vida y a partir de dicha mirada elige caminar en el mundo. Probablemente sin saberlo, esa postura le llevará a elegir carrera y posteriormente uno y no otro empleo, es decir, ese posicionamiento existencial, del que puede o no ser consciente, les da cierta direccionalidad a sus decisiones de vida. ¿Cuál será la postura existencial de O. desde la cual elige direccionar el ejercicio de su docencia?...

La lectura del primer capítulo permite contemplar fotos de las experiencias significativas de O., mismas que nutrieron su *centro existencial* del que surgió su *vocación*. Dicho llamado interior la llevó a profesionalizarse en el estudio de la Literatura y posteriormente a interesarse por compartir dicho conocimiento a través de la formación de jóvenes en el nivel medio superior.

Antes de mencionar los objetivos del presente capítulo, es necesario introducir una pausa. Si usted es docente, le pido no avance en su lectura sin antes contestar las siguientes preguntas: ¿Cuál considero yo que es el propósito de la educación?, ¿Cuál es el fin último de mis enseñanzas como docente?, ¿Qué percepción tengo de mis alumnos?, ¿Qué conocimientos considero como valiosos para enseñar y dignos de aprender?, ¿Cuál es mi función como docente?, ¿Qué principios

pedagógicos dirigen el ejercicio de mi docencia?, ¿Cuáles son las técnicas de enseñanza con las que me siento más afin y cuáles son las que considero poco funcionales?...

Usted acaba de responder lo que Sergiovanni y Starrat (1979, citado en Gómez, 2008) denominaron como la “*plataforma educativa*”, la cual hace referencia a los *supuestos* en los que *se apoyan las decisiones y acciones* de los profesores y mediante los cuales *justifican y validan* su actuar al momento de *ejercer su docencia*. Reconocer los supuestos, creencias, ideas o sentipensares que integran la plataforma educativa de un docente es preponderante, dado que, si bien dicha plataforma educativa puede nutrirse y congeniar con la formación pedagógica formal, también puede simplemente contraponerse, llevando al docente a tomar decisiones o acciones poco profesionales o éticas de lo que se esperaría de él como profesional de la enseñanza.

Ahora bien, no siempre se le ha llamado al conjunto de dichos supuestos, creencias, ideas o sentipensares desde los cuales los profesores, toman decisiones, actúan, justifican y validan su actuar con el término de *plataforma educativa*, de hecho, el tema ha sido abordado desde muy distintas concepciones.

Imbernón (2001) sule el término de plataforma educativa por el de “*conocimiento pedagógico vulgar*”, ya que para él estos supuestos, creencias, ideas, sentipensares... son parte y resultado de las *concepciones* que el docente fue adquiriendo con base en sus propias *experiencias* en torno a los *procesos de enseñanza y aprendizaje*. En el capítulo uno, se aluden las experiencias significativas de O. en torno a sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje, y si bien no se considera que conformen un “conocimiento pedagógico vulgar” como lo denominaría Imbernón, si se afirma que dichas experiencias van nutriendo la conformación del centro existencial de O. y le brindan un conocimiento sobre los procesos educativos, que antecede al conocimiento pedagógico formal que se adquiere mediante la profesionalización docente, y por lo tanto resulta importante validar y considerar.

Desde corrientes cognitivas, se reconocen como determinantes de la práctica educativa la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina, el conocimiento pedagógico, la formación docente y lo que ha sido denominado como “*teorías implícitas*”. Estas últimas son conceptualizadas como un *marco de referencia* desde el cual los profesores *comprenden e interpretan* las experiencias que están viviendo en la docencia y desde el cual actúan. Esta corriente conceptualiza la *teoría* como un *constructo personal* que se establece continuamente en el individuo a través de una serie de eventos diversos como experiencias, prácticas, escucha,

observación, etc. que se *mezclan o integran* desde la perspectiva cambiante que proveen los *valores e ideales* del individuo (Gómez, 2008).

Se han citado únicamente a manera de ejemplo, diferentes aproximaciones para acercarse a un fenómeno complejo y determinante de la práctica educativa. Independientemente de cómo se nombre o la perspectiva teórica a la que corresponden, el supuesto que subyace a toda esta línea de investigación es afirmar que existe una estrecha interrelación entre los posicionamientos personales y particulares del profesor y la manera en la que elige direccionar su práctica educativa, para bien o para mal.

Ahora bien, en lo que al presente trabajo respecta, se reconoce que es desde la *subjetividad docente* que el profesor adopta un *posicionamiento particular e incluso existencial*, que determina la *mirada* desde la cual *decide* ejercer su docencia, mismo que *puede o no ser consciente* pero que les da direccionalidad a sus actos educativos. También en el presente trabajo se han empleado distintas maneras para aludir a la subjetividad, tales como postura de vida, mirada al interior, posicionamiento existencial, centro existencial o mundo interno.

Para comprender un poco acerca de dicha cuestión, tan relegada e ignorada dentro de los procesos educativos, resulta necesario iniciar puntualizando el sentido que tiene para la Psicología Humanista. Se puede partir de la siguiente premisa: “*El ser humano es, en tanto se reconoce como un ser subjetivo*”. Juan Lafarga cita a Teilhard de Chardin (Lafarga, 2015a y Lafarga, 2015c) para explicar el “*fenómeno de lo humano*” o el “*fenómeno de la consciencia*”, como aquel proceso a través del cual el hombre se convirtió en hombre, valiéndose de la consciencia refleja, entendida como la capacidad no solo de percibir la realidad, sino de percibirse a sí mismo percibiendo la realidad (Lafarga, 2015a, p.21). En otras palabras, el darse cuenta de sí mismo (o surgimiento del *Self*) y verse como sujeto y objeto de sus propias percepciones, hizo posible el nacimiento de la *consciencia*, elemento constitutivo para que hombres y mujeres evolucionaran lo suficiente como para fortalecer su humanidad y construir su realidad. En resumen, el ser humano no solo se construye a sí mismo como persona creciendo, sino *dándose cuenta* de que es capaz de crecer, donde el verbo crecer alude a un modo de vida abierto permanentemente al aprendizaje.

Ahora bien, la Psicología Humanista reconoce a los seres humanos en su calidad de personas únicas, particulares, irrepetibles e irremplazables. Como bien lo reconoció Octavio Paz, “*El hombre nunca es el hombre, siempre es cada hombre*”. Por lo tanto, se reconoce que cada persona se posiciona existencialmente desde un lugar propio, para contemplar y actuar en su realidad. La

realidad es construida de manera personal en relación a las percepciones de las experiencias tanto internas como externas. Y todo lo anterior está determinado por la subjetividad. Cabe aclarar, como se mencionaba en el párrafo anterior, que se reconoce a la percepción del sí mismo o *Self*, como el elemento más importante para que la persona construya su realidad, ya que todas sus percepciones tendrán relación con la imagen que tenga de sí misma y estarán ligadas a la satisfacción de sus necesidades tanto naturales como aprendidas. Es decir, cualquier elemento de la realidad de la persona que no encuentre relación consigo misma, será ignorado y fácilmente desaparecerá de su memoria, dado que únicamente permanece en ella los elementos de la realidad que tienen relación directa o indirecta consigo misma (Lafarga, 2015c, p.32).

Es necesario puntualizar la afirmación anterior cuando hablamos de aprendizaje, dado que, si se pretende que un estudiante aprenda determinados elementos de la realidad, será necesario que dichos conocimientos resuenen en su interior y los considere dignos o necesario de aguardar ya que tienen una aplicación en su cotidianidad. Un estudiante no retiene en su memoria datos o información que resultan inertes para la construcción de su realidad o que no generen eco alguno en su interior. El aprendizaje es una forma de interiorización, responde a un proceso funcional de introyección a través del cual la persona acomoda en su centro existencial aquello que la ha trastocado. Por lo tanto, ¿no podemos hablar de aprendizaje sin contemplar la subjetividad de las personas que protagonizan dicho proceso!, Peor aún, ¿No podemos hablar de seres humanos y mucho menos de personas, sin atender a su subjetividad!, ¿La subjetividad está ahí, no hay forma de que no esté! si no estuviera no habría *Self*, ni mucho menos procesos educativos.

Sin embargo y lastimosamente, ha habido un esfuerzo sistemático de relegar el estudio, papel e importancia de la subjetividad en la agenda educativa. Como menciona Anzaldúa, “Al igual que en el resto de la vida cotidiana, en el campo educativo hay también una resistencia a tomar en cuenta a la subjetividad que se revela frente a la disciplina intransigente de la normatividad” (2017, p.22). En la sociedad del conocimiento, la persona y su subjetividad han sido aspectos marginados y además separados de las concepciones de “docente” y “alumno”, a dichos protagonistas del proceso educativo se les ha despojado de su mundo interno. Es como creer que es posible solicitar al docente: “Profesor, está a punto de enseñar, por favor, deje su mundo interno afuera” o indicar a los estudiantes: “Muchachos, ¡Entren al aula solo con su parte objetiva! ¡Vamos a aprender!, ¡su subjetividad ahora no nos interesa!”, ¿Será esto posible?, ¿No resulta un tanto absurdo? Durante siglos, hablar del mundo interno ha sido considerado innecesario, inadecuado, no digno de investigar e incluso se ha tratado de que no se haga presente, no se manifieste, no se tome en cuenta,

ni se valide. Y a pesar de todos esos esfuerzos: ¡Ahí está! Hablemos claro: cuando la subjetividad de docentes y alumnos no es considerada como un elemento clave para que suceda el aprendizaje, sucede todo menos esto.

En la sociedad actual, se evita hablar de subjetividad y resulta incluso un tema que incomoda, dado que pone en riesgo la mirada objetiva de la científicidad y la racionalización imperantes. Haciendo creer a las personas verdades que se oponen a su naturaleza. A propósito de la afirmación anterior, resulta pertinente aclarar que no está en la naturaleza humana ser objetivos ni omnisapientes (Cerde, 2012, p. 16) dado que toda percepción humana es subjetiva y parcial, porque el hombre no tiene acceso a la realidad sino a través de los datos sensoriales integrados en su campo perceptual, y evidentemente éste es distinto en cada persona. Cada persona goza de una dotación genética única e irrepetible y de circunstancias y aprendizajes de vida distintos que la proveen de una forma y estilo particular de percibir. Por lo tanto, la “realidad verdadera” es algo imposible de fijar o definir con certidumbre absoluta, además, cuanto más complejo es el objeto de la realidad a percibir, más diversas serán las formas de acercarse a él (Lafarga 2015c, p. 33) y habrá tantas maneras de percibir como personas existen en el mundo (Lafarga, 2015b, p. 23).

A manera de resumir y puntualizar, haré una pausa para acotar la información que se plasmó con anterioridad:

1) En el presente trabajo, la *subjetividad* es concebida como el *centro existencial* o *mundo interno*, que hace referencia al *centro de valores* que la persona considera *vitales* para su *existencia* e implican una *experiencia total de su ser*. Solo por citar algunos ejemplos, dado que la totalidad del ser de la persona siempre será más que las partes que de él se pueden mencionar, incluye aspectos culturales, sociales, familiares, físicos, afectivos, emocionales, mentales, energéticos, sexuales y espirituales (Bailey, 2015).

2) Es importante resaltar, como ya se mencionaba anteriormente, que *cada persona confecciona su centro existencial* a partir de una *dotación genética* única e irrepetible y dependiendo de lo que *elige* hacer o las *decisiones* que es capaz de tomar de acuerdo a su *nivel de consciencia*, en relación a sus *circunstancias* y *aprendizajes* de vida.

3) Se reconoce que el *centro existencial* se *nutre* a través de la integración de las percepciones tanto de las experiencias internas como externas. Interior y exterior están *interrelacionados*, eso explica que las personas interioricen lo que consideran digno de aprender y lo integren a su centro

existencial y al mismo tiempo respondan desde su centro existencial a las demandas del exterior. No hay manera de explicar donde inicia y donde terminan dichos procesos dado que son parte de un todo que trasciende lo que se puede declarar.

4) *El centro existencial de la persona no está delimitado ni concluido*, dado que responde a un conjunto de procesos que están en constante cambio y transformación justo como la persona misma, quien hasta su muerte y si es su voluntad, no dejará de crecer y desarrollar su consciencia.

5) Finalmente, de la conformación del *centro existencial vigente*, la persona adoptará un posicionamiento particular a través del cual *construirá e interactuará con su realidad* involucrando sus afectos, sentimientos, emociones, percepciones, ideas, intenciones e interpretaciones del *sí mismo, los otros y la realidad* (García y De Castro, 2011).

Ahora bien, aplicando todo lo anterior al campo de los procesos educativos ¿Qué es lo que acontece cuando se habla desde el centro existencial del docente y el mensaje trastoca el centro existencial del alumno? ¿Y viceversa? ¡El encuentro! Y meditándolo un poco más, ¡por supuesto que el aprendizaje! El aprendizaje se construye a través de la intersubjetividad. Por lo tanto, considerar el centro existencial o mundo interno de docentes y alumnos es un elemento clave dentro de los procesos educativos.

En este momento, resulta prudente regresar a la pregunta que abre el presente apartado: *¿La educación tiene como fin último la producción o el desarrollo humano?* Porque los fundamentos anteriores pretenden reconocer como fin último de la educación el desarrollo humano. Pero eso no evita que exista una fuerza dominante que “hipnotice” a los actores involucrados, para que el fin último de los procesos educativos sea la producción.

Alfonso Torres Carrillo, es un educador e investigador social, con quien se coincide al afirmar que es a partir de la subjetividad, que las personas elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida, ya que a través de ella construyen y actúan sobre su realidad. No obstante, el autor, destaca la fuerza del capital cultural y social en la construcción de la subjetividad, así como el estudio de las personas desde su propio contexto histórico. Para Torres la subjetividad involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas y emocionales, volitivas y eróticas (1994, citado en Carvajal, 2010, p.59).

El tinte diferencial radica en que mientras Torres (1994, citado en Carvajal, 2010, p.59) reconoce la subjetividad como producto del proceso de vinculación social de la persona; en el presente

trabajo se reconoce la influencia del contexto social o cultural en la construcción del centro existencial de la persona, más no se afirma que sea determinante, dado que esto depende del nivel de consciencia del que goce la persona, aludiendo a su voluntad, libertad y poder de elección.

Sin embargo, se cita el trabajo de Torres (1994, citado en Carvajal, 2010, p.59), dado que, si bien es esperanzador reconocer que la subjetividad o centro existencial de las personas es construido por ellas mismas de acuerdo a su nivel de consciencia, misma que posibilita el ejercicio de su voluntad y libre elección; es aterrador saber que hay un número significativo de personas que viven en lo que Michel y Chávez (2008) denominan “*conciencia primitiva*”, es decir, personas que ni siquiera están dispuestas a reconocer la existencia de su mundo interno, lo que las lleva a vivir con una consciencia muy parcial y sobre todo proyectada hacia el exterior, dado que no se reconocen en muchos aspectos que solo “ven afuera” y lo cual finalmente los lleva a ceder su poder, voluntad y libertad de elección a los otros y al sistema al que pertenecen, mismo del que se sienten víctimas atrapadas e incapaces de generar cambio alguno. Las conciencias primitivas se convierten en títeres del exterior, dado que pierden consciencia del sí mismo, de los otros y del otro sistema en el que se encuentran insertas, y por lo tanto, y tristemente, podría tener lugar la apreciación de Torres, precisando que la personas con conciencias primitivas no asumen como propia la responsabilidad de la construcción de su mundo interno porque incluso desconocen su existencia, ello no quiere decir que carezcan de, sino que éste va a ser producto de la introyección disfuncional y peligrosa de la información proporcionada por el exterior.

¿Qué impacto tiene el modelo sociedad y cultural vigente en la construcción de la subjetividad de personas con consciencia primitiva? Ya en el apartado anterior se reflexionaba sobre las características de la sociedad del conocimiento. Según las aportaciones de Carvajal (2010) el neoliberalismo hace emerger una subjetividad nueva: la del hombre que se ocupa de la gestión del mercado y de los criterios que este impone. Esto reconoce que hay un poder macro que a través de sus discursos reclaman a un “sujeto empresario” proponiendo la productividad como fin último de la existencia. Es decir, se gestiona un proyecto de subjetividad que construye cuerpos y mentes para la producción capitalista o para la producción de riqueza.

Bajo dicha postura, Torres (1994, citado en Carvajal, 2010, p.64) advierte que en la escuela neoliberal todo intento de formación será a lo sumo convertido en capacitación y terminará gestionando para el sujeto una realidad que solo engrana con la producción de riqueza que el mercado y el capitalismo esperan. Donde todos sus actos creativos, así como su marco de

posibilidades y el uso de sus libertades serán cooptados de tal forma que quedarán anclados al valor del capital. Así mismo, la idea de sujeto ético y político quedará supeditada a la noción de sujeto de conocimiento, antes que, al verdadero ejercicio de su libertad, pues ¿de cuál libertad se habla, si esta está estructurada desde discursos del mercado?...

A continuación, se recuperan fragmentos a través de los cuales O. habla desde su centro existencial en relación a la percepción que tiene de sus alumnos, de su función como docente y del aprendizaje que busca generar a través de la intersubjetividad que emerge de la relación que aguarda entre ella y sus estudiantes. Valiéndose de los fundamentos anteriormente citados se procede a realizar el análisis que permite ofrecer una mirada al interior de una docente de educación media superior.

O. podría ser considerada como una profesional de la enseñanza, pero, ¿lo será únicamente de literatura? Con base en las aportaciones del primer apartado del capítulo 2, se puede deducir que el ejercicio de su docencia no tiene como fin último formar a sus alumnos para ser productivos como en la sociedad del conocimiento se esperaría, sino que los objetivos de su enseñanza trascienden dicho óbice y para ello utiliza la literatura como un medio. Es decir, aprender literatura no es el fin último de su enseñanza, es el puente para llegar a otros sitios donde es posible construir algo más. ¿Cómo qué? Podría preguntarse el lector. ¡Para eso está diseñado el presente apartado!

O. lleva más de 26 años trabajando como docente de Literatura y Lengua Española en la ENP, al preguntarle sobre la percepción que tenía de sus estudiantes y los posibles cambios que podía apreciar en ellos a través del tiempo, ella contestó lo siguiente:

*“Son iguales respecto a que tienen los mismos mecanismos biológicos para experimentar emociones y sentir empatía: sueñan, tienen amor, quieren amor, tienen las mismas necesidades y eso no ha cambiado a través del tiempo, ni cambiará. Lo único que se ha transformado, es su **melancolía**, ¡un hoyo profundo, Dulce!, que se va haciendo cada vez más hondo (se entrecorta su voz, pausa unos segundos) **No hay nada que si le quitas se haga más grande más que el vacío y yo veo que en ellos crece...** (llora, se queda callada unos segundos), porque **crece en ellos el desconcierto**”*

Según Lafarga las necesidades del organismo humano pueden categorizarse como naturales y aprendidas; individuales y colectivas; biológicas, psicológicas, sociales y trascendentales y constructivas y destructivas. Para el autor, la *salud* se obtiene de la armonía de la jerarquización y de la proporcionalidad en la satisfacción de dichas necesidades, según la percepción que cada

persona tiene de su realidad tanto interna como externa. Cuando las personas no pueden satisfacer sus necesidades naturales y aprendidas, esto genera en su organismo la experiencia de *malestar* misma que puede expresarse de diferentes maneras (2015c, p.33).

Al parecer O. reconoce que sus alumnos expresan cada vez con mayor persistencia su malestar, mismo que ella nombra empleando los sentimientos de *melancolía* y *desconcierto*, o metaforiza como “*un hoyo profundo que se va haciendo más hondo*”. La melancolía puede entenderse como un estado anímico permanente, vago y sosegado de *tristeza* y *desinterés*. Mientras que el desconcierto como un estado de *confusión* o *desorientación* a causa de algo inesperado o sorprendente. ¿Qué podría estar causando cada vez más tristeza, desinterés, confusión y desorientación en los alumnos que recién ingresan al nivel medio superior?, ¿Existirá la posibilidad de que otros docentes que trabajen en el mismo nivel educativo coincidan con la apreciación de O.?

Inicialmente se podría considerar como una hipótesis, aquella que apele a la etapa de vida por la que los estudiantes están pasando. Cuando un alumno ingresa al bachillerato generalmente se encuentra entre los 14 y 15 años y está viviendo su adolescencia. Para López (2015) la adolescencia es un periodo de la vida con sentido propio y crucial para la vida posterior. Donde hay drásticos cambios fisiológicos, mentales y emocionales. Es una época donde el cerebro de los adolescentes debe madurar significativamente en paralelo a aprendizajes sociales importantes que permitan evitar riesgos e integrarse de manera funcional a su comunidad. Se desarrolla en ellos el pensamiento abstracto y sus capacidades hipotético deductivas lo cual les permite analizar su realidad, social, familiar y escolar adquiriendo y desarrollando su capacidad crítica. También es una etapa en que los adolescentes consolidan su identidad, personal, sexual y social. Lo cual los puede llevar a construir teorías negativas o positivas sobre sí mismos y sobre lo que los rodea, situaciones que tendrán una importancia decisiva para el resto de su vida.

Para el autor, una de las principales dificultades mentales a las que pueden enfrentarse los adolescentes durante su paso por dicha etapa, es la falta de una interpretación positiva del sentido y las posibilidades de vida. Lo cual puede genera en ellos, distintos sufrimientos emocionales como inestabilidad, soledad, o aislamiento; y en casos extremos desencadenar sintomatología psiquiátrica como crisis de ansiedad o pánico, depresión o suicidio. Situaciones que sin lugar a dudas dificultan el aprendizaje.

Existen diversas investigaciones que buscan indagar el estado emocional de los adolescentes, la gran mayoría de ellas incluso intenta acercarse al fenómeno de manera cuantitativa, aplicando test

o escalas que permitan medir la presencia y el grado de ciertos “sufrimientos emocionales” en los jóvenes. Al respecto, Moreno (2009) evaluó en una muestra de 131 estudiantes de entre 14 y 16 años, pertenecientes a un colegio en la ciudad de Mérida, las variables de *ansiedad*, *humor depresivo* e *intolerancia a la incertidumbre*. Para su sorpresa los resultados obtenidos revelaron que el 100% de los adolescentes mostraban rasgos y síntomas de ansiedad. 30.8% con ansiedad moderada y 69.2% con ansiedad grave. En cuanto al humor depresivo se mostró una prevalencia del 28.4 % del total de la población del cual, 14.6% se encontraba levemente deprimido, 10% medianamente deprimido y 3.8% gravemente deprimido. Finalmente respecto a los niveles de intolerancia a la incertidumbre, 98.5% de la población mostró una tolerancia moderada mientras que el 1.5% mostró una intolerancia grave. Los resultados no son para menos, dado que tanto ansiedad, como humor depresivo e intolerancia a la incertidumbre están presentes de uno u otro grado en el grupo de estudiantes. Como lo mencionaba López, es importante darle mirada y hacer consciente dichos fenómenos dado que su presencia podría incluso dificultar el aprendizaje y el desarrollo.

Otro ejemplo es el de Ibáñez y Barraza (2019), quienes realizaron una investigación en 20 planteles del bachillerato del estado de Durango, para indagar *variables* que se relacionan con la presencia de *depresión* en los estudiantes, a quienes les aplicaron el Inventario Multidimensional de la Depresión (IMDAGO, 2005), que mide las distintas variables a través de una escala de frecuencia que va de nunca, algunas veces, casi siempre a siempre. La muestra representativa de la población se conformó con un total de 457 alumnos en un rango de edad de los 15 a 18 años. Aunque los autores muestran un extenso análisis, para efecto de compartir sus hallazgos en el presente documento, sólo se consideraron los porcentajes que corresponden a una frecuencia de casi siempre o siempre. Respecto a ciertos estados emocionales los resultados muestran que 30.3% de los alumnos sienten que son inútiles, 20% se siente *estresado*, 11.1% menciona padecer insomnio, 10.8% acepta sentir constantemente *miedo*, 10.6% sienten *decepción*, 10.1% afirma estar *triste*, 9.3% indica sentir *angustia*, el 9.2% afirma sentir *soledad*, el 9.1% *nostalgia* y 6.1% se sienten desesperanzados. Respecto a preguntas relacionadas con el tema del *suicidio*, el 5.4% de los alumnos ha pensado en *morir*, 3.2% han intentado *quitarse la vida*, mientras que el 2.4% solo lo ha pensado. Finalmente, un 7.6% afirma que consume bebidas alcohólicas y un 2.2% reconoce que consume sustancias adictivas como marihuana, cristal o cocaína. Si bien, el análisis general le permitió concluir a los investigadores que el nivel de depresión de los alumnos es bajo, lo cierto es que no es un valor relativo a cero, es decir, si hay, aunque pocos, alumnos que se encuentran

deprimidos y los que no, pueden manifestar alguna que otra variable asociada a la depresión en mayor o menor grado.

Ahora bien, aunque la adolescencia podría resultar una etapa confusa con sus propios retos y exigencias, no sería correcto equiparar dicha etapa a la presencia de problemas emocionales, sin cuestionarlo. Si nuestros adolescentes de un tiempo para acá están manifestando la presencia, cada vez más constante, de ciertos malestares, resulta importante atender dicha demanda, con la seriedad que esto requiere. *¿Qué es lo que podrían estar percibiendo los adolescentes de sí mismos y de su entorno como para manifestar en mayor o menor medida algún tipo de malestar?*

El escenario actual en el que viven los jóvenes puede llevarlos a modificar la percepción que tienen del mundo y de la vida, e incluso aumentar la probabilidad de que estos se sientan *vulnerables* y *frágiles*. Para Bauman (2005) el hecho de que el mundo cambie de una manera que continuamente desafíe la verdad del conocimiento existente y tome por sorpresa hasta a las personas “mejor informadas”, está sometiendo a los individuos en general, a la vivencia constante de *incertidumbre*, *miedo*, *desconfianza* y *caos*, así como a un conglomerado de preocupaciones y problemas privados cada vez más difíciles de afrontar.

Por su parte, Ulrich Beck denomina a los jóvenes de hoy como “*Los hijos de la libertad*” para quienes el futuro resulta desconcertante y quienes descartan los modelos explicativos de las generaciones anteriores ya que consideran que no les sirven ni como guía. Los jóvenes crecen en un contexto de movimiento y ambivalencia, exaltando la libertad y promoviendo mayor individuación, pero al mismo tiempo padeciendo exclusión social y sometimiento a un orden social que los sobrepasa y del que ni siquiera han tomado consciencia (1998, citado en Saintout, 2007). Retomando el análisis de Carvajal (2010) pareciera que “*Los hijos de la libertad*” en realidad son “*Los hijos de la esclavitud*” a los que se les ha vendido la idea de libertad como una necesidad por la cual deben luchar, pero ¿de cuál libertad se habla, si ésta está estructurada desde discursos del mercado? “*Los hijos de la libertad*” se han convertido en el burro que persigue la zanahoria atada a su cabeza, lo suficientemente lejos para que no la alcancen y lo suficientemente cerca para que crean que la alcanzarán.

Para O. la percepción de esta realidad se manifiesta a través del malestar que sus estudiantes padecen y además evidencian cada vez con mayor frecuencia:

“Yo veo a mis muchachos como gusanos en el comal. Se retuercen, se doblan, se estiran. Y no hay forma de escapar. Ese retorcimiento es una búsqueda de... no de evadir el dolor porque no puedes evadirlo, es una forma de expresar su dolor”

Para Acuña (2014) las metáforas se emplean como un intento de aprehender experiencias complejas y abstractas, mismas que impregnan la vida cotidiana, a través del lenguaje, el pensamiento y la acción. Para el autor, cuando un docente se expresa de sus alumnos a través de una metáfora, esta se convierte en un puente que facilita el ir y venir desde las experiencias afectivas presentes en la cotidianidad hasta situaciones problemáticas y abstractas difíciles de conceptualizar pero que también están presentes.

O. percibe a sus estudiantes como “*gusanos en el comal*”, mismos que se *retuercen*, se *doblan*, se *estiran* y *no pueden escapar*. Al mismo tiempo, equipara ese *retorcimiento* como una manera de *expresar su dolor*. En efecto, es probable que los adolescentes no puedan escapar de la incertidumbre, los cambios vertiginosos y el caos reinante en la sociedad de la que forman parte y que evidentemente, sí la padecen, eso genera en ellos diferentes maneras de “*dolor*”, o como se reconocía con anterioridad, de malestar. El retorcimiento también es una forma de expresar que siguen vivos y que padecen esa condición, dado que un “*gusano*” muerto dejaría de doblarse o estirarse.

Para Lafarga el malestar en las personas, es una clase de energía vital destinada a moverlas en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades frustradas, o de manera compensatoria, hacia la satisfacción de otras necesidades. No obstante, un ser humano que experimenta de forma constante la frustración de sus necesidades naturales y aprendidas, reaccionará de manera *agresiva*, y, si ésta agresividad es *distorsionada, negada o reprimida*, se convertirá en *hostilidad*, entendida como la necesidad de hacer daño, actuando en contra de sí mismo o de los demás. Para el autor, es la falta en el manejo de dicha agresividad, la raíz de todas las *disfunciones psicológicas* (2015c, p.33 y 34).

O. puede no tener el manejo de dicha teoría, no obstante, su experiencia al interior del aula escolar la ha llevado a ponerla a prueba y corroborarla. Para ella resulta vital reconocer y atender el malestar que sus alumnos expresan, dado que, de no hacerlo, algunos de esos alumnos pueden “*convertirse en seres antisociales*”:

“Entonces antes de que ese ser [el alumno], se retuerza y se convierta en un ser antisocial yo lo llevo hacia otro lado: “tú eres tú (...) comprende esta situación social, estás por encima,

puedes observarlo, tienes poder". Y es muy importante el poder, el poder es inherente al ser humano, el ser humano que no siente poder está perdido. Entonces, les das poder a la hora que les das la visión y cuando la gente les quiere imponer algo ellos están listos y preparados ya para decir: "No, porque las cosas no son solo así"

Para O. resulta urgente y fundamental llevar a sus alumnos "hacia otro lado", hacia la toma de consciencia que les permita recuperar su propio poder. O. pretende sacudir esas conciencias primitivas y adormecidas. Para Bailey (2015) las conciencias primitivas viven sumergidas en la insatisfacción con la situación planetaria general de inseguridad, la promoción de la competencia desmedida entre todos y por todo, la guerra del miedo, la sobre-politización de la vida, la acumulación *per se*, el auto-olvido de lo sagrado, la insatisfacción, confusión e incapacidad de transformar su realidad, dado que han cedido su poder. Para la autora el *poder* que todos los seres humanos poseen, es lo que Rogers describió como la tendencia natural y básica al crecimiento, una fuerza no aprendida, inextinguible y propia de los organismos humanos que les permite crecer en direcciones insospechadas (Lafarga, 2015a). La afirmación de O. resulta sumamente acertada, dado que ese "*poder es inherente al ser humano*" y efectivamente "*cuando no siente [ese] poder [se] está perdido*".

Ahora bien, dicho poder puede aprovecharse cuando se es consciente de que se tiene, y eso modifica por completo la visión de la vida, del mundo, de sí mismo y del todo. Es, lo que al inicio del presente apartado se reconoce como el "fenómeno de la consciencia". O. afirma que "*Les das poder [a los alumnos] a la hora que les das visión*" Para Viktor Frankl (1982, p.33) una persona amplía su campo de visión cuando es capaz de vivir un proceso de toma de consciencia. O. busca que sus alumnos descubran y utilicen el poder de ser conscientes. El proceso de toma de consciencia tiene lugar cuando los alumnos comprenden la situación social de la que son partícipes y observan lo que acontece dentro y fuera de ellos. La toma de consciencia o "el darse cuenta", es una forma de poder, una manera de mirar lo que antes no se veía, de conocer lo desconocido. Y claro que, al tomar consciencia, se modifica drásticamente su visión.

Para Bailey (2015) cuando una persona recupera su poder éste le devuelve la visión de que es un ser con la capacidad de co-crear su propia realidad personal y social. También le devuelve la consciencia de unidad a aquello que le precede, la une y la hermana con el Todo del que forma parte. Para la autora, en medida en que las personas retoman su poder actúan y dejan de introyectar información disfuncional que las somete al miedo, la duda, la incertidumbre o la victimización; logrando avanzar hacia su autorrealización y ejerciendo verdaderamente el libre albedrío. Para

Lafarga (2015c) la libertad de los seres humanos está en la capacidad de elegir entre diferentes opciones a favor de la vida. Para el autor, las opciones destructivas no son producto de la libertad, sino de condicionamientos y aprendizajes destructivos en el manejo de la agresividad. Una vez más, parece que O. tiene bastante claro eso:

*“La **incertidumbre** mata, (...) o sea, destroza. Y la gente al **no visualizar una forma de realización** se retuerce y se corrompe de todas las formas que te puedas imaginar (...) **la falta de autorrealización les causa dolor [a los alumnos], angustia, enfermedad. Y se retuercen, se corrompen y tratan de... de realizarse de otras maneras, pero o sea malas”***

Para Bernal la autorrealización se refiere a una tendencia básica de la vida humana que consiste en la mayor realización posible de las potencialidades únicas de la persona, es decir, de todo aquello que esa persona singular puede llegar a ser (2002, p.15). Para Serrano (2007), profesor e investigador del bachillerato universitario, es parte de las labores docentes y primordialmente de los profesores de educación media superior el incentivar el proceso de autorrealización en los alumnos, ya que muchos de los estudiantes que ingresan al bachillerato ignoran sus potencialidades e incluso desconocen su vocación o llamado personal para “llegar a ser”. O. cumple con la labor que menciona Serrano, al reconocer que la autorrealización es un proceso vital para las personas.

Para ella el no autorrealizarse es una de las causas que genera en sus alumnos dolor, angustia y enfermedad. Es una especie de malestar constante, dado que, cuando uno no alcanza aquello para lo que originalmente está llamado a ser, siempre se sentirá en deuda consigo mismo. Recordemos que estamos llamados a ser seres totales e integrados, gozando de una tendencia natural y básica al crecimiento y reconociendo que somos singulares y plurales al mismo tiempo, dado que, nos vinculamos con lo universal y lo representamos en nuestra individualidad simultáneamente (Bailey, 2015, p.91).

Como se reconoce con antelación, aquello que Lafarga identifica en los seres humanos como agresión, misma que puede convertirse en hostilidad, genera finalmente distintos tipos de violencia. Cuando la violencia se convierte en una necesidad habitual para el ser humano, lo atraparán en un círculo vicioso que, a su vez, va a generar todavía mayor violencia dirigida hacia sí mismo, hacia los otros y hacia el entorno próximo (2015c, p. 34). Esto es lo que O. identifica como “*retorcerse*”, “*corromperse*” o “*tratar de realizarse de otras maneras, pero malas*”. Muchos adolescentes intentan realizarse de formas aparentes y temporales pero que, sin la toma de consciencia necesaria, los llevan a ser violentos, atrapándose en dicho círculo vicioso. Para Lafarga, la hostilidad contra

sí mismo o contras los demás, explica todos los trastornos emocionales, mismos de los que ya se ha hecho mención con anterioridad.

Virginia Grawel, psicóloga, psicoterapeuta y docente vigente, es una de las principales promotoras de “organizaciones en función de la no violencia” y emite críticas directas hacia las sociedades que promueven, fomentan y normalizan el ejercicio de la violencia en una de sus formas más comunes y sutiles, pero sumamente transgresoras: la violencia contra el sí mismo. Grawel puntualiza cómo actitudes violentas contra el sí mismo, el sentir vergüenza de quienes somos, el evitar a toda costa convivir con nosotros mismos (lo que ha sido mal conceptualizado como soledad) y la insensatez para respetar (principalmente en estas sociedades que promueven la productividad), tiempos oportunos para alimentarse, el cumplimiento de horas de sueño básicas, el descanso, o la satisfacción de otras necesidades básicas (Grawel, 2019).

Una visión crítica y consciente del mundo en el que se vive y un posicionamiento que trascienda dicha comprensión para no perder el amor por la vida, parecen ser una manera de atender el malestar que aqueja a tantos de los adolescentes en su interior y que puede llevarlos, en casos extremos, a atentar contra su propia vida o contra la de los demás. Ya en el planteamiento del problema de dicho trabajo, se reconocían situaciones actuales que implicaron la experiencia de tiroteos al interior de escuelas mexicanas, cuyo saldo eran varias muertes y cuya organización correspondía a estudiantes que formaban parte de la matrícula de la institución. Como docente no puedo evitar cuestionarme ¿Qué estaba sucediendo con los estudiantes que perpetraron los ataques? Sé que no existe una sola respuesta a dicha pregunta, pero no podemos permitir que dicha reflexión pase desapercibida para padres de familia, docentes e incluso para los propios alumnos; como tampoco que se normalicen los entornos violentos, a manera de que esto suceda de forma tan común que comience a pasar desapercibido. Los trastornos emocionales, el cutting y demás autolesiones, el consumo y abuso de sustancias dañinas para la salud, el mantenimiento de relaciones tóxicas, los trastornos alimenticios y el padecimiento de enfermedades como insomnio, estrés, gastritis, colitis cada vez de manera más “normalizada”, pueden ser “pequeñas” llamadas de atención para atender un fenómeno vigente que experimentan muchos de los adolescentes que forman parte de la institución educativa.

Aunado a ello, resulta imperante incorporar y aprovechar el conocimiento que ahora se tiene del desarrollo neurológico de las personas y particularmente de los adolescentes. Docentes que trabajan con alumnos de bachillerato necesitan saber que la adolescencia es uno de los periodos críticos para

el desarrollo de la *corteza prefrontal*, ya que entre los 10 y 12 años esta región se desarrolla y puede *agrandarse*, brindándole mayor espesor a la corteza, debido al incremento de la sustancia gris que permite un aumento de las conexiones. A dicho proceso se le denomina “arborización”. No obstante, este cambio está seguido por una dramática disminución que finaliza entre los 20 y 21 años, debido al periodo de poda neuronal, denominado como “pruning”, en el que son eliminados los circuitos o conexiones que no presentan actividad, predominando aquellos que constantemente están siendo reforzados (Bustamante, 2010).

Precisamente la experiencia de tiroteos en las escuelas de Estados Unidos, ha llevado a diversos neurólogos, médicos, psicólogos y psiquiatras a trabajar en conjunto, para descubrir que es lo que determina el comportamiento delictivo y en casos extremos la sociopatología de los individuos (Freeman, 2016). Lo que diversas investigaciones han demostrado, a través de la comparación de resonancias magnéticas es que el *área de la corteza prefrontal* es poco densa o muy débil en las personas con comportamientos delictivos o problemáticos socialmente versus las personas que son consideradas como “normales”. También se han demostrado cambios significativos en el *sistema límbico* de las personas, área del cerebro que dentro de sus diversas funciones se encarga de regular las emociones y dirigir las sensaciones más primitivas.

Ahora bien, ¿De qué se encarga la *corteza prefrontal*? Según Flores y Ostroksy-Solís (2008, p.52) los lóbulos frontales, de los que forma parte de corteza prefrontal, participan en el control, la regulación y la planeación eficiente de la conducta humana, también permiten que las personas se involucren exitosamente en conductas independientes, productivas y útiles para sí mismos ya que en ella se llevan a cabo una serie de procesos cuyo principal objetivo es facilitar la adaptación a situaciones nuevas. La corteza prefrontal está sumamente involucrada con la planificación de comportamientos cognitivamente complejos, la expresión de la personalidad, los procesos en la toma de decisiones y en la adecuación del comportamiento social.

¿De qué manera lo que sucede dentro de la escuela puede cooperar para el desarrollo de la corteza prefrontal de los estudiantes y particularmente de los que cursan la Educación Media Superior, cuyos cerebros aún se encuentran atravesando por el periodo de la “arborización”? ¿Qué circuitos de información son las que se pretende reforzar y mantener activos para preservarlos? ¿La escuela puede convertirse en un entorno seguro para los jóvenes, o por el contrario unirse a la serie de instituciones que fomentan su inestabilidad emocional? Como bien comparte Gracia (2007) “*Los seres humanos y los países se construyen y se destruyen en las aulas*” Y es por ello que los docentes

tienen una enorme responsabilidad, López (2015) sugiere la necesidad de apoyar a los jóvenes para que construyan una visión positiva del mundo, de las personas y de sus relaciones. Dicho en pocas palabras, que construyan un *sentido positivo de la vida*. La biofilia, que es el amor a la vida y lo vivo, brindando un sentimiento o entusiasmo por vivir, frente al pesimismo y en sentimiento de absurdo, lo cual facilita comportamientos que los pueden llevar a atentar contra sí mismos y contra los demás.

Cuando a O. se le cuestionó en torno a lo que ella sentipienza en relación a su función como docente, ella se expresa de la siguiente manera:

“Generar paz. Generar una idea a través de la cual [los alumnos] puedan organizar su mundo y encauzar sus necesidades insatisfechas. Llevarlos hacia la idea... sacrificar todos los días su vida hacia esa idea... agrandar la tolerancia... hacerlos de hule para que puedan reírse de lo que pasa y que lo que llegue sea algo por lo que puedan dar gracias”

O. identifica como una parte importante de sus funciones docentes, “*generar ideas*” que hagan resonar el “*fenómeno de la consciencia*” y motiven el salto de la consciencia primitiva hacia formas más desarrolladas de la misma. O. facilita que sus estudiantes amplíen la figura que perciben de su realidad, que generen nuevas ideas que les permitan “*organizar su mundo*” y “*encauzar sus necesidades insatisfechas*”, al respecto de esta última frase, O. coincide con el planteamiento de Lafarga para quien, uno de los objetivos de la educación es fomentar el cambio y el aprendizaje para convertir la hostilidad en *agresividad creativa*, es decir, una energía motora para obtener la satisfacción de las necesidades frustradas, generando bienestar y salud, a través de estrategias en las que todos ganen o se pierda lo menos posible (2015c, p. 34)

O. trabaja para que sus alumnos sean potencialmente más conscientes, es decir conozcan e identifiquen no sólo los estímulos externos, sino también el constante flujo de sentimientos, emociones, reacciones, sueños e ¡ideas! que tienen lugar en su interior. Acciones que en palabras de Rogers hacen referencia al autoconscienciamiento, mismo que permite que los estudiantes puedan elegir sobre su presente y futuro de manera informada (1980, p.72). De diversas maneras, lo que O. pretende asegurarles a sus estudiantes es que, “*cuanto más estén al tanto de este mundo nuestro, cuanto más sepan lo que vendrá, mejores decisiones podrán tomar*” es como si caminaran con una linterna en la mano, para salir de la caverna llena de oscuridad.

Ahora bien, una pregunta interesante sería el ¿cómo es que una docente de bachillerato, intenta alcanzar este objetivo tan ambicioso? Ella lo responde con una sonrisa, que parece denotar un gesto de cierta obviedad en su rostro:

“Me gusta mostrarles el fracaso y los problemas incluso antes de que los sufran (...) ¿Qué cómo lo hago? ¡A través de la literatura! No tienen que vivirlo, pero lo están viviendo. Están viviendo a través del personaje, se proyectan y pueden aprender de lo que el personaje vivió, de su experiencia fallida, sin lastimar y sin lastimarse, el que se lastimó fue el del cuento y a él le pueden decir lo que quieran, a través de él podemos analizar todos los “hubiera””

Es por ello que la literatura para O. es un *arte* y cumple con más funciones de las que podrían imaginarse, además de que O. reconoce que goza de mucha *versatilidad* para abordar los contenidos de clase y para elaborar los productos correspondientes:

“Nosotros en literatura tenemos mucha versatilidad al respecto de los productos, (...) podemos hacer o revisar psicodramas, obras de teatro, adaptar un guión para cuento, cantar o hacer una canción, musicalizar una parte de una obra, escribir poemas, redactar análisis críticos... ¡Niña!, nosotros trabajamos con la palabra en su expresión más artística”

Y la palabra facilita la construcción de ideas y las ideas son sumamente importantes para O. al igual que para Grayling (2010) quien escribiera el libro traducido como “El poder de las ideas. Claves para entender el siglo XXI”, en el que la autora reconoce que “*Las ideas son los brotes y claves para entender nuestro mundo, para bien o para mal. Comprender las creencias, cosmovisiones, ideas científicas y teorías filosóficas más influyentes, forma parte del equipamiento necesario para los ciudadanos comprometidos*” y por supuesto que O. trabaja para la formación de ciudadanos comprometidos consigo mismos y con su realidad:

“Me interesa que ellos acepten que no son los mejores, no son invencibles, que no tienen por qué matarse por ser exitosos con esa idea de éxito que les han vendido. Quiero que se den cuenta y acepten que son seres humanos, con la posibilidad de ser felices. ¿Y cómo vamos a formar la felicidad? A partir de lo que vayamos pudiendo hacer momentáneamente, la alegría de vivir es lo único que nos permite seguir. La vida se tiene que ir resolviendo como ellos la han planteado, como ellos mismos saben, pero ¡No sin ideas! (eleva su tono de voz) ¡Para eso les hace falta la idea!”

Para S. Papert (2020) un intelectual e investigador que dedicó toda su vida a revolucionar el estudio sobre cómo aprenden los niños, el desarrollo de la inteligencia artificial y la intersección de la tecnología y el aprendizaje; las ideas aguardan un poder significativo. Durante su vida hizo visible una dura crítica hacia la escuela, mencionando que ésta tenía una tendencia sistemática para deformar las ideas con el fin de ajustarlas a determinados “marcos pedagógicos”, sustituyendo la potencialidad del pensamiento poderoso de los estudiantes por “ideas que quitan poderes”. Para él, innovar la educación constaba de empoderar las ideas desprovistas de poder ya que la gran idea más desatendida es la idea misma de la grandiosidad de las ideas. Por lo tanto, había que escuchar, cultivar y nutrir ideas en los estudiantes que les permitieran recuperar su poder, así como enseñarlas a manejarlas.

¿De qué ideas se nutre el cerebro de los adolescentes?, Aludiendo a la maduración de la corteza prefrontal, ¿Qué conexiones se reforzarán y cuáles se podarán? Para O. es importante compartir con sus estudiantes la idea de que “*son seres humanos con la posibilidad de ser felices, capaces de ir resolviendo su vida como ellos mismos saben*” Las ideas de O. de nueva cuenta, aluden a la sabiduría organísmica, eso a lo que O. se refiere al decir “*como ellos mismos saben*”, para Bailey esa sabiduría organísmica es como una luz interior con la que venimos originalmente y de la que todos gozamos independientemente de lo queelijamos hacer o no con ella. La autora también afirma que dicha luz puede ser cubierta por el sufrimiento, el dolor, el miedo o la mala herencia de la ignorancia, que después se vuelve costumbre y lleva a las personas a perder la curiosidad por sí mismos, olvidando su verdadero Ser (2015, p.83). ¿Aguardará esto relación con esa poda neuronal? Una idea que no se refuerza se pierde. O. busca facilitar de la mejor manera el acceso a aquellas ideas que permiten que el estudiante albergue el reconocimiento de su sabiduría interior, muchas veces cubierta por los distintos tipos de sufrimiento, de los que ya se ha hecho mención en los fragmentos anteriores. O. intenta combatir las ideas que restan poder y que cuando se vuelven costumbre limitan la curiosidad de los estudiantes por sí mismos y por su interior. O. intenta llevarlos de vuelta a su núcleo existencial. Lugar donde reside su sabiduría organísmica y a través del cual las personas son capaces de reconectar con su verdadero Ser.

Recuperando las aportaciones de Bailey esta sabiduría básica o tendencia formativa y actualizante, que brota de nuestro centro existencial, nos lleva a desarrollar al máximo nuestras capacidades o potencialidades, no solo para sobrevivir o atender nuestras necesidades básicas, sino para apelar por el crecimiento personal, desarrollar la espiritualidad y satisfacer nuestras necesidades trascendentes, mismas que como afirma Maslow (1998, citado en Bailey, 2015, p. 83) también se

encuentran presentes en nuestra biología. Es este desarrollo que O. intenta promover en sus estudiantes, “*alumnos llenos de vida que pueden dar frutos y flores*”. Ella misma lo describe de la siguiente manera:

*“¡Ay!, ¡a mí me encantan los alumnos! Los alumnos son **la vida**. Los alumnos son la **materia prima**. Son la **tierra preparada para sembrar** y que dé frutos, que de flores. **Mi idea es que estén preparados espiritualmente**, para que den frutos y flores espirituales. Probablemente **no con la idea de éxito que se ha manejado en la actualidad, pero que estén preparados para afrontar la incertidumbre con paz interna**”*

De nueva cuenta O. se expresa de sus alumnos empleando el poder de la metáfora. Los alumnos son para ella “*la vida*”, “*materia prima*”, “*tierra preparada para sembrar*”. ¿De qué serviría la presencia del docente, el aula, los contenidos educativos... sin alumnos? Por supuesto que los alumnos dan vida al aula e incluso los alumnos podrán dar vida a O. ya que gracias a su presencia su profesión tiene sentido. Docente y alumnos son parte de la materia prima, los componentes principales para que los procesos de enseñanza y aprendizaje tengan lugar, personas con distintas características y peculiaridades capaces de transformarse y cambiar a través del contacto y los diferentes encuentros que puedan generar dentro del ambiente educativo.

La idea de O. es “*prepararlos espiritualmente para que den frutos y flores*”, es decir, percibe que sus alumnos de alguna forma son “semillas”, que a través de sus propios procesos de desarrollo interno y el estímulo y cuidados que reciban en clase, son capaces de transformarse y ofrecer frutos o flores. En sentido metafórico, los alumnos son percibidos por O. como “granos” que pueden producir algo nuevo que forma parte de su propia naturaleza. Dicha idea podría resultar muy peculiar en una profesora de educación media superior. ¿Una docente que está preocupada por preparar a sus alumnos e impactar en su mundo interno, para que se desarrollen desde su parte espiritual para afrontar la incertidumbre?! Es posible, dado que para O. es muy importante cultivar la vida interna: ir a lo más profundo. Para Bailey (2015, p. 91) la *dimensión espiritual* es la parte más personal e íntima que tiene el ser humano y va más allá de la libertad de credo, ya que implica *defender el mismísimo origen de lo que las personas somos y podemos ser potencialmente*, y para ello se necesita *reconocer y explorar lo que de sagrado tiene el ser humano*. Para la autora, la espiritualidad es una fuerza auténtica y legítima como la psique y el hecho de que O. procure considerarla al momento de compartir el espacio educativo con sus alumnos implica trabajar para el desarrollo de una masa crítica y contagiosa que anhele la paz verdadera, el autoconocimiento y la superación, y sea capaz de afrontar los retos de nuestros tiempos con resiliencia y creatividad

colectiva, para salir adelante rumbo a la creación de realidades compartidas más sanas e inteligentes. La explicación anterior, puede vincularse con otra de las metáforas que O. emplea al referirse a sus alumnos:

*“Yo veo en mis alumnos un **órgano** con posibilidad de extenderse en diferentes direcciones, de generar un contagio... Eh... **¡Yo veo una esperanza!**”*

Los alumnos vistos como parte de esa “*masa crítica*” que puede además “*generar un contagio*”, es decir, transmitir o compartir sus aprendizajes a través del contacto que generen en sus entornos más próximos, ¡hacer la diferencia! Además, O. confía en que eso es posible, su labor educativa persigue dichos fines, tiene fe en que eso puede suceder y aguarda que así sea, “*ella ve en sus alumnos una esperanza*”.

O. pretende que sus alumnos estén preparados para “*Afrontar la incertidumbre con paz interna*”. Para Campos (2008) la incertidumbre es uno de los elementos constitutivos de la sociedad contemporánea, es el resultado de la ausencia de principios únicos sobre los cuales poder apoyar las acciones, reacciones y sentipensares. Es un área nebulosa que envuelve la existencia de las personas sometiéndolas a un torbellino de caos. No obstante, parece que para O. está muy claro, que la incertidumbre puede ser vista como problema o como desafío. Como problema, lleva a los jóvenes a vivir con constante temor, miedo y duda, lo cual puede enfermarlos de distintas maneras. Como desafío, los incita a desplegar su creatividad y potencialidades, aceptando la crisis y convirtiéndola en una posibilidad de crear y diseñar nuevos métodos e instrumentos de pensamiento y acción. O. pretende acompañar a sus estudiantes para fomentar en ellos el despliegue y desarrollo de virtudes como la serenidad y la resiliencia, eso a lo que ella alude como “*paz interna*”. Para O. es claro que uno no puede dominar lo que no conoce, es necesario dejar de pelearse con el cambio, aceptarlo y comenzar a percibirlo como algo natural y no como una amenaza, ya que es lo único constante en la vida humana.

Que un docente vaya de su propio centro existencial al de sus alumnos y viceversa, no es tarea sencilla, sin embargo, es una de las bondades del encuentro: “*lograr cierto vínculo*” la posibilidad de resonar verdaderamente con la sabiduría orgánsmica colectiva, que incluye a las sabidurías individuales. O. lo describe de la siguiente manera:

*“Aún desvinculados como quiere la sociedad podemos lograr cierto vínculo y **el vínculo es el trasfondo de la vida interna en paz**”*

Para O. lo que subyace a la “*vida interna en paz*” son los vínculos que se generan con personas que aportan y nutren a la existencia personal. Además, las aportaciones del capítulo anterior permiten dilucidar la importancia que para O. tienen los vínculos humanos, el contacto y la movilización de emociones en compañía de otros. Este posicionamiento existencial le da una dirección particular a sus decisiones al interior del aula. Como docente resulta congruente con su sí mismo, cuando privilegia como un elemento clave para el aprendizaje, la construcción de vínculos cercanos y auténticos entre las personas que conforman su grupo escolar.

Para O. la relación que establece con sus alumnos es necesaria para facilitar el aprendizaje, y al mismo tiempo, espera que dicha relación que construye a nivel docente-alumno se convierte en un ejemplo de cómo espera que sus alumnos se traten y dirijan entre sí, a nivel alumno-alumno, es decir, que impacte en las relaciones entre pares. O. sigue la sugerencia de Campos (2008) para quien una sana e integral educación ofrece a los jóvenes la capacidad de innovar y transformarse en relación a la reflexión que pueden hacer de sus circunstancias y al convivir y compartirse con los otros; promoviendo a través del intercambio virtudes de liberación y expansión en todos los sentidos, e integrado a su visión distintos puntos de vista, para que, a través del trabajo colaborativo se genere un beneficio común.

La escuela puede –y debe- ser un ambiente catalizador para que los jóvenes puedan descubrir su potencial. Para ello, se espera que el docente sea un profesional capaz de ofrecer soporte, lucidez y acompañamiento para los adolescentes. Más que eso, una persona capaz de apoyar cualquiera de las etapas del proceso por el que todo individuo pasa, a miras de convertirse en una persona que integre cada parte de sí misma. Para Rogers dichas personas, son aquellas que aceptan la responsabilidad de su comportamiento, se aceptan a sí mismas y a los demás, son capaces de adaptarse a las circunstancias de la vida, pueden experimentar la amplia gama de sus sentimientos y se hallan inmersas en un proceso vital que más que un destino es un camino por recorrer. Al parecer O. tiene claro que una de sus funciones docentes es acompañar a sus alumnos en su paso por dicho proceso, y dado que, este sentipensar emerge desde su centro existencial, es claro que se encuentra entretejido con su vocación:

*“Yo soy alguien, yo tengo derecho a preguntar (...) te da la oportunidad de decirle al muchacho: “¡tú me importas!”, “yo te escucho de manera significativa”. Jamás pensaría que yo puedo solucionarle una situación por completo (...) pero a veces lo he logrado porque es mucho más importante el **contacto humano** que el hecho de que ellos pudieran tener un problema, a veces no lo tienen, a veces solo **quieren ser escuchados** a veces solo **necesitan***

una idea o necesitan ser orientados o requieren el afecto y el gesto cálido personal del profesor para adquirir confianza”

O. sentipienso que “es” a través de la docencia, en otras palabras, ella siente que su SER existe y tiene sentido a través del ejercicio de dar clases. Si bien, este sentipensar puede denotar una profunda pasión y amor por la profesión, también puede indicar que O. actualmente le dedica más tiempo, presencia y gran parte de su existencia a la docencia, en comparación con cualquier otra actividad que puede desempeñar en su vida. Por ello es que a través del ejercicio de la docencia ella percibe que es o existe. Además, como docente obtiene ciertos “derechos” u “oportunidades” para acercarse a los jóvenes y “ser alguien [importante /significativa]” para ellos, lo que puede llevarla a sentipensarse como alguien útil o valiosa provocando en ella satisfacción, logros e incluso realización personal. En conclusión, la docencia le permite ser una presencia significativa en la vida de sus estudiantes y eso la alimenta, le da vida; ya que, a través del ejercicio de su vocación, también siente amor y ese es uno de los valores clave en la conformación de su centro existencial.

O. coincide con la apreciación de Gracia (2007) para quien el amor es el motivador básico e impulsa muchos de los comportamientos humanos, es la fuerza que permite que las almas coincidan por la vida y se relacionen unas a otras, aunque esta relación no permanezca de por vida, como en el caso de la docencia, donde los alumnos pasarán por el aula educativa de O., compartirán, aprenderán, se transformarán y después tendrán que seguir su camino. Hay por consiguiente en el amor una ampliación de la individualidad, que permite que una docente se funda con sus alumnos y al mismo tiempo sus alumnos se fundan en ella. Y a través de dicho vínculo todos ganan. O. siente que sus alumnos le devuelven su existencia y al mismo tiempo coloca dicha proyección en sus estudiantes:

“Los alumnos necesitan alguien que les regrese su existencia”

Volver a dar lectura al capítulo uno, permitiría notar la trascendencia de las experiencias significativas que O. compartió con sus propios docentes y cómo dichas enseñanzas continúan vigentes en ella y direccionan parte de su práctica educativa.

Para ella, el papel del docente se reivindica dado que es testimonio de fuerza y conocimiento encarnado, pero no un conocimiento limitado a ciertos contenidos de su materia, sino conocimiento que humaniza la vida, que vincula a los estudiantes con el deseo de aprender, dado que lo que interiorizan es agua para su sed y viceversa, porque en dicho proceso hay momentos en los que es

ella quien está sedienta y encuentra en sus alumnos pozos frescos para continuar el camino de la enseñanza y el aprendizaje.

O. es una persona que ha ampliado su consciencia, y desde ese darse cuenta, se ha esforzado por trascender las funciones docentes que únicamente se enfocan en promover el rendimiento mental, el desarrollo de habilidades meramente técnicas y el éxito profesional visto desde la productividad. Como se puede corroborar, mucho tiene que ver en ello la conformación de su propio centro existencial.

2.2.1) El ejercicio de la docencia desde una toma de consciencia personal

No existen dos docentes iguales, así como no hay dos personas idénticas. El ejercicio de “*la buena docencia*” poco tiene que ver con que los profesores sigan al pie de la letra “*el patrón de las buenas prácticas*”, establecido a través de la investigación o teoría que se ha recapitulado a lo largo de los años. En el presente trabajo, se considera que cada docente es particularmente bueno en algunas áreas más que en otras, no obstante, goza de ciertos “*dones*” o “*talentos*” personales que, si decide poner a disposición de su profesión y explotarlos en sus clases, le permiten “*hacer la diferencia*”. Se coincide con las ideas de García y Fonseca (2016), para quienes un “*buen docente*” es una persona que superar al común del resto, por lo que como profesional sale de lo rutinario o de lo que hacen la mayoría de los trabajadores en la educación.

En el caso de O. una propuesta para salir de lo rutinario, parte del reflexionar en torno a su ser y hacer en la docencia. Para ella, resultó vital definir el tipo de persona que quería ser, establecer su escala de valores, y elegir cómo quería actuar en cada circunstancia de su vida, siendo una de ellas el ejercicio de su docencia, en pocas palabras O. “*tomo consciencia de sí misma*” y ello se interrelaciona con las decisiones que toma al “*actuar en la docencia*”:

“(...) el sentido común lo tenemos todos, pero la consciencia solo muy pocos. Yo creo que cuando el conocimiento se hace parte de la consciencia te obliga a pensar y definir qué tipo de persona eres, e incluso a establecer nuevamente tu escala de valores, lo que te ayuda a elegir cómo vas a actuar en cada circunstancia. Eso es lo que a mí me ayuda a actuar en la docencia, siempre buscando el bienestar y también evaluando los inconvenientes, no solamente para mí sino para todos ellos [los alumnos], porque me importan tanto como yo misma (...)”

O. rescata la “*toma de conciencia*” como algo que “*muy pocos [profesionales] hacen*”, lo cual brinda un conocimiento que supera al “*sentido común*” y que, al estar unido a dicha toma de conciencia, la llevan a replantear su ser y hacer en la docencia, buscando siempre el bienestar para sí mismas y para sus alumnos.

Este ejemplo, permite apreciar cómo “*tomar conciencia*” puede ser un proceso que facilita el reconocimiento y apreciación del sí mismo y cómo éste se interrelaciona con lo que como docente se lleva a cabo antes, durante y después de las clases e incluso, dentro y fuera del aula escolar. La toma y desarrollo de conciencia que cada profesional de la educación tenga, puede facilitar el reconocimiento y la validez de una profesión, cuyas enseñanzas pueden ser de trascendencia significativa para la vida de las personas que aprenden; o simplemente un paso más, para cubrir un requisito en su trayectoria escolar que sigue la regla de “*finje que aprendes hoy y olvida mañana*”.

Hay muchas maneras de percibir y describir la docencia, en el presente trabajo se reconoce como una profesión noble y bondadosa y al mismo tiempo firme como para transformar sociedades enteras. Muchos docentes, se esperaba que los menos, llegan a la docencia por conveniencia laboral o incluso frustración personal, como el último recurso para cubrir una necesidad económica, se requiere tomar conciencia y evaluar si la docencia se vive y se entiende únicamente como un trabajo más o como “*EL trabajo*”; otros tantos llegan por vocación o amor, pero eso no es suficiente, una vez más, se requiere tomar conciencia, para no dejar de aprender o incorporar nuevas maneras de ejercer considerando el conocimiento pedagógico emergente.

¿Por qué se vuelve esencial dejar atrás la “*conciencia primitiva*”? ¿Por qué se invita a los profesionales de la docencia a desarrollar su nivel de conciencia personal y profesional? Para Jäger (2005), las personas son como peces dorados nadando en una pecera (la vida), donde la distancia que hay entre las paredes de cristal, representa su nivel de conciencia. Por lo tanto, cada pez vive en una pecera particular, construida acorde a su nivel de conciencia y ello delimita el espacio en el que puede moverse. Mayor conciencia: mayor amplitud en los movimientos, desarrollo y crecimiento; conciencia primitiva: menor posibilidades de movimiento, estrechez, encierro y límite al desarrollo potencial. Por consiguiente, para el autor, la realidad no es nada fijo o terminado, sino un proceso que se revela cada día más a una conciencia cada vez más amplia. En otras palabras, el ejercicio de la docencia o cualquier otra actividad que una persona desempeñe en su vida, se convertirá en una sinfonía que resonará para cada una, según la amplitud y profundidad de su capacidad de comprensión, es decir, según su nivel de conciencia. En palabras de Jäger (2005,

p.57), “la revelación se vuelve revelación solo en aquel que la recibe, donde lo decisivo no son las palabras, sino el hecho de que el receptor caiga en cuenta”.

O. parece coincidir con dichas apreciaciones:

“(…) no solamente siento pasión en mi clase y en donar verdaderamente el conocimiento y en analizar tan profundamente esas enseñanzas que la literatura nos da, porque la literatura habla muchísimo más en una escritura mágica... ¡pero no!, no solamente me siento comprometida con eso, sino que también lo acepté [dar clases], como un **compromiso de vida** y fue inevitable, porque mi capacidad para ver aumentó y cuando ¡baaam! **se abre tu consciencia** (hace un ademán abriendo las palmas de sus manos), cuando **comienzas a ver más allá**, ya no puedes hacerte el tonto y decir que no ves, entonces tu sabes que lo que hagas claro que afecta la vida de otras personas [los alumnos]. Y dicha **transformación** te hace **comprometerte a arreglar tu propia situación personal**, y además **la transformación** muchas veces **opera dando clase**, porque estás analizando a los autores y de repente salen frases de vida importantes y tú también te proyectas, te proyectas como si fueras una pantalla fenomenal y **lo que dices sale de tu pecho, de tu imaginación, de tus pensamientos** y ves cómo ellos se te quedan mirado y suspiran y entonces todos nos llenamos de éxtasis, de enseñanzas y aprendizajes de vida compartidos”

En el fragmento anterior O, describe como su “toma de consciencia” amplió su capacidad para ver y tras ello definir su labor docente como un “compromiso de vida” que trascendía la pasión que siente por su clase, su empeño en donar verdaderamente el conocimiento y el gusto por analizar tan profundamente las enseñanzas que la literatura da. Para ella, fue entonces claro que lo que hacía como profesional podría “afectar la vida de sus alumnos”, llevándola a comprometerse a arreglar sus propias situaciones personales, dado que como docente reconoce que muchas veces “se proyecta” permitiendo que sus enseñanzas salgan de su centro existencial e impacten en el de los alumnos, lo cual crea una atmósfera en la que los inmiscuidos se llenen de “éxtasis” al momento de “compartir enseñanzas y aprendizajes de vida”.

De alguna u otra manera, las forma en la O. ejerce su docencia coinciden con lo que Rogers (1987) menciona que requiere un profesor cuya enseñanza escape de los modelos de educación autoritarios, dado que el *objetivo principal* radica en *crear condiciones favorables que faciliten el aprendizaje*, recuperando una *perspectiva que integre lo intelectual-emocional*, es decir, un ambiente caracterizado por las *actitudes empáticas, coherentes y de respeto positivo incondicional*.

Para Sebastián (1986) un maestro, es aquel que transmite lo que él mismo vive y siente, lo que valora, ama, odia, desprecia, le aburre o lo cansa. Es decir, un docente es congruente con su sí mismo cuando se muestra tal y como ante sus alumnos, y esto delimita la manera en la que se entrega a sus clases. Para O. un buen profesor es aquel que “*se dona*” y un “*modelo de conducta*” que requiere “*ser congruente*” con lo pretende enseñar a sus alumnos:

“La literatura operó una transformación en mí para alcanzar cierta paz interna o desarrollar mi carácter reflexivo ... pero no solamente la literatura sino la manera como yo me entrego al dar mis clases. Yo creo que un buen profesor es aquel que se dona, dona su conocimiento, dona sus enseñanzas y además sabe que es un modelo de conducta que no puede y no debe caer en la incongruencia, porque tiene la necesidad de mostrarle al alumno que eso que está diciendo tiene una aplicación en la vida real”

El sentipensar anterior de O. permite descubrir que es prioritario para ella donarse o entregarse al dar sus clases, así como ser congruente entre aquello que enseña y es. La mirada al interior de O. permite afirmar que un docente no se disfraza de docente solo cuando pone un pie en el aula y al salir se recupera a sí mismo botando al docente. ¡No! La persona antecede al docente y lo integra como una parte de sí misma, existiendo una comunicación constante entre la persona del docente y sus decisiones como profesional y en este intercambio el docente se nutre de la persona para ser docente y la persona crece desde el ser docente, como también puede ser desde el ser madre o padre, hijo, hermano, físico, químico, psicólogo... literato.

O. ha decidido ejercer su docencia desde una toma de consciencia particular. Al realizar un análisis profundo, se puede apreciar que las percepciones que tiene de sí misma guardan una estrecha relación con el cómo percibe el ejercicio de su docencia. Para demostrar dicho punto, se realizó la siguiente tabla, del lado izquierdo se recuperan fragmentos que reportan sentipensares que O. comparte entorno a sí misma, su manera de percibir la vida, lo que para ella es más importante, sus valores existenciales... en fin, una parte significativa que conforma su centro existencial. Mientras que, del lado derecho, se retomaron solo unas líneas de los fragmentos que ya se han analizado con anterioridad a lo largo del presente capítulo, en relación a las percepciones que O. tiene respecto al ejercicio de su docencia. Finalmente se procederá a explicitar los valores que, a través de dicho análisis, se considera conforman parte significativa del centro existencial de O.

PERCEPCIONES QUE O. TIENE DE SÍ MISMA

PERCEPCIONES QUE O. TIENE RESPECTO AL EJERCICIO DE SU DOCENCIA

<p>FRAGMENTO: <i>“Fórmula mágica de la vida: Tu puedes querer algo y no lograrlo (...) pero la devoción nunca se me quita y esa es mi esperanza de lo que se me dé. Y a parte tengo otra cosa que es bien bonita, el agradecimiento. Yo valoro mucho lo que se me da. Reconozco ¿no?, encuentro lo valioso en cada cosa. Entonces esas tres características han hecho a O.”</i></p> <p>ANÁLISIS: Fórmula mágica de [mi] vida: [tener una gran] devoción/ [mantener mi] esperanza/ [ser] agradecida]</p>	<p><i>“Yo veo en mis alumnos (...) ¡Yo veo una esperanza!”</i></p> <p><i>E: ¿Cuál es tu función docente?:</i></p> <p><i>“(...) hacerlos de hule para que puedan reírse de lo que les pasa y que lo que llegue sea algo por lo que puedan dar gracias”</i></p>
<p>FRAGMENTO: <i>“Siempre he tenido ese sentido de la vida: que uno si no goza la vida entonces ¿para qué está viviendo? Entonces estar viva es lo primero y ¿qué crees? También he tenido una devoción muy grande, un gran agradecimiento a Dios”</i></p> <p>ANÁLISIS: Sentido de [mi] vida: estar viva, tener una gran devoción y ser agradecida</p>	<p><i>“Mi idea es [los alumnos] que estén preparados espiritualmente”</i></p>
<p>FRAGMENTO: <i>“Se puede caer el mundo y yo estoy feliz, porque es una decisión la felicidad. Y ese es un aprendizaje en la vida, se llega a un proceso, hay gente que nunca lo aprende, que nunca decide ser feliz, a toda costa y pase lo que pase”</i></p> <p>FRAGMENTO: <i>“Haciendo se aprende. Se aprende llorando, pero se aprende. Echando a perder se aprende, pero aprendes”</i></p> <p>ANÁLISIS: [Pase por un] proceso [en el que] haciendo, llorando y echando a perder, aprendí que la felicidad es una decisión y se</p>	<p><i>“(...) quiero que [los alumnos] se den cuenta y acepten que son seres humanos, con la posibilidad de ser felices”</i></p> <p><i>“(...) la alegría de vivir es lo único que nos permite seguir”</i></p> <p><i>Es decir: “(...) la alegría de vivir es lo único que [me] permite seguir”</i></p>

<p>puede elegir ser feliz a toda costa y pase lo que pase.</p>	
<p>FRAGMENTO: <i>“Yo soy muy emocional, entonces quiero mucho, demando mucho. Yo tengo sentimientos de “kola loka”, súper apegada, pegada con cemento 5000”</i></p> <p>ANÁLISIS: PRESENCIA DEL AMOR COMO SENTIMIENTO: <i>“Para mi es importante la parte emocional, hacer vínculos, sentir a las personas cercanas / quiero mucho y demando mucho”</i></p>	<p><i>“Para mí el aprendizaje es emocional y por contacto humano. (...) La emoción del alumno es absolutamente indispensable (...) y cuenta también la manera en la que te relacionas con él”</i></p> <p><i>“(...) yo estoy estableciendo una relación contigo [con el alumno] (...)”</i></p> <p><i>“(...) podemos lograr cierto vínculo y el vínculo es el trasfondo de la vida interna en paz”</i></p> <p><i>“(...) porque es mucho más importante el contacto humano (...) [los alumnos] requieren el afecto y el gesto cálido personal del profesor para adquirir confianza”</i></p>
<p>FRAGMENTO: <i>“Yo no tengo dinero. Lo que a muchos se les ha dado fácil, a mí me ha costado mucho trabajo”</i></p> <p>FRAGMENTO: <i>“Lo mucho o poco que tengo siempre va enfocado en satisfacer las necesidades de quienes me rodean y por lo menos me alcanza. No estoy en una situación boyante, pero considero que mis necesidades puedo tenerlas cubiertas, no de una forma completamente satisfactoria, pero me alcanza”</i></p> <p>FRAGMENTO: <i>“Yo nunca he sido una persona que ponga el énfasis en la exigencia económica. Soy una persona que administro mi dinero y no baso mi calidad de vida en las cuestiones materiales que yo pueda obtener. Para mí la vida interna es mucho más importante”</i></p>	<p><i>“Me interesa que ellos acepten que (...) no tienen por qué matarse por ser exitosos con esa idea de éxito que les han vendido”</i></p> <p><i>“Es importante hacer comprender a los muchachos que la riqueza económica no es el objetivo, ¡ni para los ricos! Hay que redirigir esa riqueza hacia una mayor riqueza espiritual y hacia la observación de los demás”</i></p> <p><i>“Me interesa que [los alumnos] que estén preparados para afrontar la incertidumbre con paz interna”</i></p>

ANÁLISIS: En la escala de valores de O. trabajar en cultivar y mantener el bienestar de “[su] vida interna” está antes que trabajar para cultivar y mantener cierta “exigencia económica” que le permita gozar de una “situación boyante”. Por eso es que basa su “calidad de vida” en el estado de su “vida interna”. Ella elige “administrar su dinero” para que “por lo menos le alcance” para “poder satisfacer las necesidades de quienes la rodean” y aunque no lo hace de una forma “completamente satisfactoria” [lo cual también podría tener relación con que busca satisfacer las necesidades económicas de los otros antes que las propias] por lo menos “le alcanza”.

“¿Qué veo en mis alumnos? Una necesidad de paz”

FRAGMENTO: *“Yo tengo el mejor trabajo, uno muy muy bonito”*

FRAGMENTO: *“(…) Yo estoy muy impactada de mi transformación, no concibo cómo he llegado a ser lo que soy, pienso que esto se debe mucho a mi trabajo, mi trabajo personal y como docente”*

FRAGMENTO: *“Yo no tengo más mundo, todo mi mundo está aquí [en la escuela]”*

ANÁLISIS: O. percibe que su trabajo como docente y su trabajo como persona, le han ayudado a transformarse para llegar a ser quien ahora es, lo cual la hace exaltar y valorar más su profesión. Cuando se refiere a su trabajo como “el mejor” o uno “muy muy bonito”, se puede identificar cierta idealización o simplemente el gusto de poder ejercer su vocación, algo que le apasiona y que además ama.

No obstante, el concentrarse tanto en su trabajo dada la satisfacción y crecimiento que esto le produce, la ha llevado a descuidar o no desarrollarse en otros entornos, integrando a su identidad roles desde otros contextos y no solo a través del laboral, es por eso que afirma

“(…) [al ejercer la docencia] yo soy alguien, yo tengo derecho a preguntar (…)”

“Los alumnos son la vida”

Es decir: “Los alumnos son [mi] vida”

que “todo su mundo está en la escuela”, o que “no tiene más mundo”.

Después de la presente recopilación y la interrelación evidenciada entre la postura particular de vida de O. y la mirada desde la que elige direccionar el ejercicio de su docencia, se identificaron como algunos de los valores que conforman el centro existencial de O.:

✚ *BIOFILIA*

- Sentido de conexión con todas las formas de vida.
- Amor por la vida.

✚ *DEVOCIÓN*

- Profunda veneración dirigida hacia una causa o fuerza mayor.
- Sentimiento profundo de respeto y admiración, inspirado por la dignidad, la virtud o los méritos de una causa o fuerza mayor.

✚ *ESPERANZA*

- Confianza de lograr una cosa o de que se realice algo que se desea.

✚ *GRATITUD / AGRADECIMIENTO*

- Reconocer como beneficio aquello que se recibe o se recibirá.

✚ *FELICIDAD COMO DECISIÓN*

- La felicidad como un hecho, algo real, posible y asequible y no un horizonte inalcanzable.
- Capacidad de abandonar a priori la asociación irremediable de la felicidad con el placer, la risa, la alegría o el jolgorio.
- Serenidad de saberse en el camino correcto y tranquilidad interna para recorrerlo.

✚ *AMOR*

- Necesidad básica del ser humano cuyo objetivo de sobrevivencia es la vinculación con otros.

✚ *PREFERENCIA POR CULTIVAR Y MANTENER BIENESTAR EN “LA VIDA INTERNA”.*

- Preocupación por mantenerse en estados de felicidad, alegría, devoción, agradecimiento, esperanza, “en paz”. El bienestar de “*su vida interna*” ocupa un lugar privilegiado en la escala de valores y puede estar por encima de muchos otros elementos.

✚ *PASIÓN POR EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA*

- Gusto, placer, satisfacción por ejercer la docencia dado que percibe que le facilita desarrollar su potencial, crecer de manera personal, ofrecer algo de ella a sus estudiantes, sentirse útil.

Retomando la aportación inicial, cada persona construye su propio centro existencial, y dado que, de la conformación del centro existencial vigente, la persona adoptará un posicionamiento particular a través del cual ejercerá su docencia, se vuelve imperante, darle una mirada al interior.

Cada docente es único, lo que hace que todos los docentes sean diferentes entre sí y es justo desde esa diversidad que se pueden aportar a los alumnos distintas maneras de ser y entrar en contacto con el conocimiento, no obstante, aunque existen distintos caminos o maneras de aproximarse, compartimos un objetivo común, mismo que responde a lo que se espera de la profesión y para el cual es necesario fomentar la reflexión personal y colectiva, e incentivar la toma y desarrollo de consciencia.

El análisis que se realiza de la trayectoria docente de O. puede ser *un* ejemplo, mas no *el único*, de lo que probablemente otros profesores, a su manera, están haciendo desde distintos posicionamientos y en diferentes lugares. Se espera que cada vez sea mayor el número de enseñantes que sean conscientes de sus propios posicionamientos existenciales y de las interrelaciones que desde ahí se construyen con el ejercer de su docencia. Logrando a través de darse cuenta, ser congruentes con los propósitos de la profesión y las necesidades que actualmente se exigen de la misma, dentro de la sociedad del conocimiento.

Revisar el interior se convierte en un punto de partida, ejercicio que facilita la toma y desarrollo de consciencia personal y profesional. El proceso no es sencillo ni rápido, ya que implica: darle mirada al interior, revisarse como ser humano y como persona, decidir hacia dónde se quiere dirigir la docencia, y asumir con responsabilidad dicha decisión, aún si esa fuera únicamente tener un trabajo para pagar cuentas. La sabiduría popular afirma que un ciego no puede guiar a otro ciego, por lo tanto, el alcance de los estudiantes se puede ver limitado por los alcances del propio profesor, y

aunque es grato saber que “el alumno es capaz de aprender *a pesar del profesor*”, la invitación cordial es no a *no ser* ese profesor, que obstaculice el desarrollo de sus alumnos.

2.2.2) La importancia de considerar el mundo interno, en los procesos de profesionalización docente

En el planteamiento del problema del presente trabajo, hay un apartado que invita a la reflexión en torno a los procesos de *formación o profesionalización docente*. Recordaremos que, en el caso del ejercicio de la docencia a nivel medio superior, con frecuencia los maestros son profesionales que provienen de diversos campos disciplinarios (médicos, ingenieros, químicos, matemáticos, historiadores... ¡literatos!), mismos que pueden ser excelentes profesionales en su área de formación académica, no obstante, eso no garantiza que cuenten con las habilidades necesarias para ser “*profesionales de la enseñanza*”. Ante dicha situación, se ha tratado de subsanar, formando a los profesores para el ejercicio de la docencia a través de diplomados, cursos, talleres e incluso maestrías. Por ejemplo, la Maestría en Educación Media Superior (MADEMS) fue desarrollada para formar docentes expertos en dicho nivel educativo, orientada para promover el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes pertinentes para enriquecer y potenciar el trabajo de los profesores.

A pesar de, como reportan muchos investigadores, lastimosamente persiste una práctica arraigada que pretende subsanar las carencias o habilidades de enseñanza al “*capacitar*” o “*entrenar*” a los distintos profesionales para hacer de ellos “*docentes*”, suponiendo que la mera exposición a cursos sobre teorías educativas, planificación, redacción de objetivos, dominio de técnicas de enseñanza... resultan suficientes para generar una verdadera práctica educativa al interior del aula. No se duda, ni escatima que dicha formación pedagógica sea necesaria, no obstante, no son los únicos elementos que conforman el ejercicio de la docencia, existiendo algunos otros de suma importancia, que han sido relegados y poco considerados al momento de formar profesionales, por ejemplo: ¡la subjetividad docente!

Al respecto, para investigadores como Osorio-Pérez (2015), el fracaso en la *formación o profesionalización docente*, entendido como, el que no haya cambios significativos que demuestren la mejora en la forma de ejercer la docencia posterior a haber tomado cursos, talleres, diplomados y demás, se debe al pretender únicamente “*instruir*” a los profesores sin antes partir por *indagar su propio posicionamiento personal y particular* que delimita su *plataforma educativa*, es decir sus propios supuestos, creencias, ideas, sentipensares, valores y experiencias en torno a la educación,

así como sus procesos. Para el autor, la importancia radica en que dicha información antecede a la formación pedagógica formal y requiere un acercamiento a miras de fomentar la reflexión y la *autoconsciencia epistemológica*, a partir de la cual, se valoren dichos saberes y desde donde se establezcan conexiones y ajustes para alcanzar los objetivos pedagógicos que como comunidad educativa o institucional se pretendan.

Es necesario considerar el conocer las posturas particulares de vida o posicionamientos existenciales de los docentes, ya que desde ahí conforman los anteojos a través de los cuales observan la docencia, su ejercicio pedagógico, a sus alumnos, los propósitos de su enseñanza, el conocimiento que se considera valioso adquirir para enfrentar la vida, la selección de ciertos principios educativos y demás cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, lo cual, en gran medida, orientará y direccionará su práctica profesional.

Cuando aceptamos que las personas somos más que la suma de nuestras partes y al mismo tiempo que no somos divisiones de nosotras mismas sino una totalidad que en conjunto atiende lo que en su momento se está haciendo o desempeñando, logramos rescatarnos y defender nuestra propia integridad como seres humanos.

CAPÍTULO 3: AVATARES QUE SE ENFRENTAN DURANTE EL EJERCICIO DOCENTE

La palabra *avatar* hace referencia a una *vicisitud, incidente o acontecimiento que obstaculiza o dificulta el desarrollo de algún proceso*. En este caso, este capítulo está destinado a compartir algunos obstáculos o problemas que O. ha vivenciado durante el ejercicio de su docencia. Si bien O. ha podido dedicar varios años de su vida a desempeñar un trabajo que le apasiona y disfruta, esto no impide que en algunas ocasiones haya atravesado por momentos difíciles, o que incluso, como es su caso, ahora que se acerca a la etapa final de su trayectoria docente, este cierre no sea del todo satisfactorio o grato para ella, dado que se enfrente a una serie de vicisitudes que implican un gran reto para sí misma como persona y para el desarrollo óptimo de su profesión.

Se busca compartir dichos avatares, dado que, si bien podrían parecer asuntos particulares, en realidad son efectos de situaciones complejas, que implican a diversos miembros del profesorado; por lo que, se supone que son varios los docentes que podrían estar atravesando por situaciones similares y sin embargo no manifestarse, sometiéndose a la “*normalización*” de conductas, comportamientos o actividades que podrían obstaculizar su desarrollo profesional.

El apartado uno y dos, retrata las primeras experiencias que O. tuvo al inicio de su trayectoria. Resulta necesario identificar, que son varios los profesores que al ser considerados “*docentes noveles*”, dado que están iniciando su carrera profesional, coinciden en reportar la vivencia de un periodo de adaptación y reconocimiento de la docencia, que se caracteriza por ser demandante, confuso o incierto y que en ocasiones genera, distintos tipos de malestar docente.

Se busca compartir dichos avatares, dado que, si bien podrían parecer asuntos particulares, en realidad son efectos de situaciones complejas, que implican a diversos miembros del profesorado; por lo que, se supone que son varios los docentes que podrían estar atravesando por situaciones similares y sin embargo no manifestarse, sometiéndose a la “*normalización*” de conductas, comportamientos o actividades que podrían obstaculizar su desarrollo profesional.

Finalmente, en el apartado tres, se demuestra cómo las *instituciones de enseñanza* constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las *prácticas de los profesores*, ya que, de cierta forma, moldean su manera de pensar, percibir y actuar. Lo cual puede representar una gran dificultad, cuando la institución de pertenencia se caracteriza por mantener una *cultura de*

enseñanza poco ética, negligente o en casos extremos violenta, que somete a varios de los enseñantes a un “*Ciclo degenerativo de la eficacia docente*”, como es el caso de O.

Las experiencias y momentos de sentimiento fuerte caracterizados por la tristeza, desesperanza o frustración, aquí vertidos, permiten ver el malestar que siente O. hacia determinadas condiciones institucionales, donde percibe que se han violentado sus derechos como trabajadora del bachillerato universitario. Además de dar cuenta de lo ásperas que pueden resultar ciertas relaciones con autoridades, jefes o compañeros docentes, lo que finalmente la somete a una inestabilidad laboral y la percepción de un futuro completamente azaroso.

3.1) SER DOCENTE NOVEL

“La aventura de la vida es aprender.

El objetivo de la vida es crecer.

La naturaleza de la vida es cambiar.

El desafío de la vida es superarse.

El secreto de la vida es atreverse.”

William Ward

El inicio de cualquier actividad profesional plantea múltiples tensiones, jalones y la necesidad de lograr un equilibrio y estabilidad, que se obtiene en gran medida a través del paso del tiempo y mediante el aprendizaje que brindan las experiencias. Regularmente, el hecho de encontrar un trabajo después de estar en la búsqueda del mismo, produce cierto entusiasmo e interés, no obstante, estas emociones pueden estar acompañadas de la angustia o desconcierto que provoca iniciar algo nuevo y completamente desconocido. Además, en ocupaciones como la docencia en las que el tipo y la calidad de relación interpersonal que se mantiene con otros miembros de la institución educativas (principalmente con los alumnos) ocupa un lugar importante, las sensaciones de temor e inseguridad suelen aumentar (Álvarez, 2008).

En el caso de O. ella se inició como docente cuando estaba por terminar su último año de carrera universitaria. Siendo muy joven, consideró como una gran oportunidad el hecho de dar clases de Literatura en un bachillerato particular y asumió el empleo para “*foguearse*”, es decir probar, aprender o experimentar sobre la docencia, ya que estaba dentro de su proyecto de vida, desarrollarse laboralmente como profesora:

“Mi padre ni me exigía que trabajara, yo lo hice para foguearme, porque yo estaba segura que quería dedicarme en la vida a enseñar”

O. tenía poco más de 20 años de edad y como la gran mayoría de los docentes que se inician en la labor educativa se sentipensaba sumamente motivada para colaborar con la institución, la cual le había indicado que sería contratada para trabajar con un grupo catalogado como “*difícil*”. No obstante, ella tendía a mantener altas sus expectativas respecto al desempeño de su labor y confiaba en que el trabajo le depararía muchas satisfacciones, principalmente en aquellas referidas al vínculo con los estudiantes, ya que consideraba que podría utilizar sus conocimientos para llevar a cabo la tarea de la enseñanza con la posibilidad de compartir con ellos experiencias y nuevos aprendizajes

de manera innovadora. No obstante, justo ese entusiasmo y alta emotividad la llevó a ignorar por completo la serie de avatares a los que podía enfrentarse:

“En esa escuela me tuve que enfrentar a que yo era muy chiquita, y esos muchachos no me querían hacer mucho caso. Ya llevaban tres maestras corridas, eran muchachos conflictivos, riquillos, “caprichudines” ... rebeldes, que no habían podido estar en otros sistemas educativos, por eso, porque tenían muchos conflictos personales (...)”

A O. le tocó experimentar lo que investigadores como Álvarez (2008) reportan que sucede en los primeros años de actividad docente, cuando son varios los profesionales que reconocen haber experimentado un fuerte “shock”, que se genera del encuentro entre sus ideales y expectativas previamente elaboradas y recreadas en su fantasía vs la realidad de su vida cotidiana. Ciertamente O. esperaba desempeñar sus labores docentes de manera satisfactoria, además de convivir sana y productivamente con los estudiantes para favorecer el aprendizaje. No obstante, uno de sus primeros conflictos fue el darse cuenta de que los alumnos no eran receptivos a sus enseñanzas, aunado a otra serie de dificultades que se relacionaba con aspectos de gestión educativa.

Al respecto, resulta relevante mencionar que, en el caso del ejercicio de la docencia en Educación Media Superior, uno de los principales problemas a los que se enfrentan los docentes noveles es darse cuenta de que manejan diversos saberes en relación a la materia a dirigir, no obstante, carecen de información pedagógica respecto al cómo enseñarlos. Y aunque dicha situación trate de ser subsanada por algunas instituciones con “Cursos de iniciación a la docencia”, la realidad es que los docentes cuentan con información general más no se les proporcionan herramientas suficientes para ser adaptadas a las particularidades de sus grupos; o como refiere Imbernón (2001) dichos cursos carecen de información que le permita al docente saber de qué manera hacer frente a distintas situaciones para las cuales no se le ofrece una capacitación o instrucción, dado que toda esa serie de eventos tiene que ver más con problemas morales, éticos, sociales y políticos que propiamente con la educación.

Como en el caso de O., quién primeramente se dio cuenta de que su formación no era suficiente para saber de qué manera enseñar todo lo que conocía, ya que carecía de conocimientos para saber cómo introducir los contenidos a enseñar o para seleccionar las estrategias didácticas a emplear. Por lo que simplemente decidió guiarse por lo ya escrito, es decir, los libros de texto, no obstante, esta situación provocó que se saturara de información para dirigir la clase y esto, aunado a las características del grupo, la llevó a colapsar profesional y emocionalmente:

“Cuando uno es joven y no tiene material ni experiencia pues te guías en lo que ya hay, principalmente en los libros de texto (...) ¡Pero, Dulce! era una cantidad de información... que era imposible que tuvieras en la cabeza... datos, fechas, libros, autores (...) Para volverse loca tratando de coordinar todo eso”

Son muchos los docentes que reportan experiencias similares a las de O. al inicio de su trayectoria docente. Por ejemplo, según las investigaciones de Granados, Tapia y Fernández (2017) diversos miembros del profesorado novel manifiestan experimentar dificultades para preparar la clase; desconocen qué estrategias aplicar, tanto para promover el aprendizaje como para realizar la evaluación; así como, enfrentarse a dificultades varias para conducir a los grupos y mantener la disciplina en el aula. Eventualidades que en conjunto los llevan a experimentar mucho nerviosismo e inseguridad, así como una modificación drástica en cuanto a su trato hacia el alumno, caracterizándose por ser más firmes y directivos. Estas situaciones y muchas otras más, caracterizan a dicha etapa como un periodo lleno de preocupaciones, ilusiones fallidas, sentimientos de angustia, incertidumbre o inseguridad.

O. reporta incluso haber sufrido un “enfrentamiento” con la primera generación de sus alumnos, es decir, un encuentro muy hostil, que además le resultó sumamente agresivo:

“El enfrentamiento con esa generación, fue muy agresivo para mí. ¡Ellos eran riquillos! y yo ganaba \$48 la quincena, entonces era un sacrificio (...)”

Para ella, esto se debía en gran parte a que sus alumnos pertenecían a una clase social privilegiada, y cuyos intereses distaban mucho de lo que ella pretendía que aprendieran dado que la literatura poco importaba para ellos. Llevándola a experimentar “decepción de la vida misma y de lo que enseñaba”. Esto se ejemplifica en la siguiente fotografía de la experiencia, la cual permite dilucidar lo fuerte que fue para O. el enfrentarse a una generación de adolescentes que chocaba drásticamente con su propio centro existencial, es decir con su propia realidad de vida. Recordaremos que, desde la conformación de su vocación y primeras experiencias significativas, la literatura se convirtió en algo que movilizaba la existencia de O. por lo que uno de sus grandes anhelos era compartir apasionadamente lo que había aprendido a través de ella. Además de que la vida interna y la apreciación de lo artístico son de vital importancia para O., sobreponiendo dichos aspectos a la producción, la ganancia económica o la acumulación de bienes materiales, temas de mayor interés y preocupación para dicha generación de alumnos.

“(...) llegué a sentir decepción de la vida misma, y no sólo de la vida, sino de lo que enseñaba, y yo decía: “No sirve para ellos, no sirve para nada” Porque además ¿qué importancia va a tener la literatura para ellos?, si lo único que tiene importancia para ellos es el dinero. Entonces, se botaban de la risa, pero, aprendieron a respetarme, porque ¡yo soy quien soy!, y era chiquita pero no dejaba de ser yo (...)”

Justo como lo mencionan Granados, Tapia y Fernández (2017), O. intentó modificar su trato hacia los alumnos, apoyándose en sí misma y reconociendo su fortaleza, logro que ejemplifica a través de ese grito que comparte cuando afirma “¡Yo soy quien soy! Y era chiquita pero no dejaba de ser yo”. Recordaremos que desde el capítulo uno, se da cuenta de la conformación del carácter y la fuerza de voluntad de O., considerados como aspectos clave en la conformación de su centro existencial. No obstante, aunque su personalidad pudo ayudarla para hacer frente a dichos momentos, esto no le quita lo difícil y pesados a la situación. Navia y Castañeda (2011) coinciden con Feiman-Nemser (2008, citado en Sánchez y Huchim, 2015) cuando afirman que, en la etapa de iniciación docente, el profesor puede perder de vista que está aprendiendo a enseñar y el cómo concretar dicha tarea, siendo éstas sus dos principales labores. Además, consideran a dicho periodo de transición clave, ya que se espera que el profesor pase de ser un docente empírico a un profesional de la educación.

Si bien, en la etapa de iniciación a la docencia, los profesores pueden experimentar situaciones similares. Existen eventos que pueden matizar de manera significativamente diferente sus trayectorias. Mientras que, para algunos, dicha etapa puede ser vivida como una serie de retos que les permiten ir abriéndose camino para ir perfeccionando su ejercicio profesional; para otros, puede convertirse en un verdadero calvario. Las dificultades se presentan cuando perciben la apatía de sus compañeros docentes, se les asignan grupos que los demás rechazan, o peor aún, se enfrentan a alumnos irreverentes o completamente irrespetuosos, ante quienes no saben cómo dirigirse. Lo que finalmente deriva en cierto temor interno que los lleva a pensar que probablemente no están preparados para la docencia. Y al parecer, algo así le sucedió a O. quien después del enfrentamiento que tuvo con esa primera generación, decidió no ejercer la docencia por algunos años:

“Y entonces por años no ejercí la docencia porque me pegó muy fuerte lo que pasó en la escuela, me paso algo muy duro (se entrecorta su voz y deja de hablar por unos segundos), eso me desmotivó”

Al realizar una revisión profunda de las distintas investigaciones que ofrecen datos sobre la etapa inicial del ejercicio docente, son varios los investigadores (Navia y Castañeda, 2011 y Granados, Tapia y Fernández, 2017) que coinciden en afirmar que las experiencias tempranas de dichos profesionales tienen mucho que ver con la forma en la que cada uno de ellos construye su identidad profesional. Es decir, la serie de experiencias tempranas juegan un papel significativo en la construcción de la visión que los docentes tienen sobre sí mismos, la cual actúa como un marco de referencia para el desempeño de sus labores. Adicional a esto, las experiencias de vinculación con otros miembros de la institución educativa (primordialmente con los estudiantes, los compañeros docentes más cercanos o las autoridades directas), resultan un factor clave para dicha construcción.

¿A qué se debe que la experiencia de O. en esa primera escuela donde laboró, haya sido tan impactante y trasgresora para sí misma? Una de las razones tiene que ver con el tipo de dinámica que mantuvo con los estudiantes, ya que, aunque O. inició esperanzada e ilusionada en poder compartir con ellos su gusto por la Literatura se enfrentó a un fuerte desinterés por su parte, así como a una serie de actitudes o momentos que la llevaban a sentipensar que lo que hacía (entendido como enseñar Literatura), no tenía valor alguno. Percepción que generalizó, dado que, pasó de no sentirse valorada como profesora a no sentirse valorada como persona, por lo que dicha experiencia impactó directamente y de una forma disfuncional, en la construcción de su identidad profesional:

*“El otro chico de la fábrica de cartón, que me dijo que **me pagaba todo lo de un año por la calificación, me hizo sentir triste (...)** Supe cómo enfrentar la situación en el momento, pero **entré en crisis, sobre la valoración de mi propia persona a través de lo que hacía. Yo dije: “No valgo, no vale lo que yo hago, me están viendo pues como una tonta, una sirvienta ¿o qué?”** Entonces me costó trabajo ubicarme en ese sentido, no es que no me ubicara, me dolió, **me dolía la humillación”***

O. se sintió humillada y poco reconocida por sus estudiantes, lo cual finalmente la llevó a abandonar la docencia por algunos años. Al respecto para Van (2005, citado en Granados, Tapia y Fernández, 2017) la docencia es una profesión que se desarrolla a partir de la interacción humana, por lo que es característico que los docentes se impliquen profundamente con su trabajo y busquen satisfacer como una necesidad básica, durante el arranque de su trayectoria e incluso a lo largo de la misma, el ser reconocidos tanto por sus alumnos como por el colectivo docente, ya que esto les facilita

construir una imagen positiva de sí mismos y desarrollar cierto equilibrio entre su persona y su profesión.

Para Lafarga (2016) la necesidad de reconocimiento es una de las principales necesidades psicológicas de cualquier ser humano, ya que significa ser tomado en cuenta, ser necesitado o ser importante para otros. Claro que la gran mayoría de los docentes, y más al inicio de su carrera, esperan ser valorados o reconocidos por sus alumnos, y esto a su vez, lo relacionan con la apreciación de ser “buenos docentes” y con el cumplimiento de su trabajo de manera satisfactoria. Para el autor es justo esta serie de sentipensares los que fortalecen la motivación de gran parte del comportamiento humano y por lo tanto al no satisfacer dicha necesidad se experimenta una frustración profunda que puede acabar con la voluntad de llevar a cabo ciertas tareas, como fue en el caso de O.

Ahora bien, la imagen de sí mismo y el cómo el docente es visto por los otros es un tema que cobra relevancia con mayor interés durante la etapa de iniciación docente, esto es corroborado por Marentic-Pozarnik (1998, citado en Gómez, 2008), quien a través de distintas investigaciones concluyó que la docencia se desarrolla en tres etapas:

Para la investigadora, es justo en la *primera etapa* donde el profesor está más preocupado por la imagen personal que proyecta ante los alumnos que por la propia enseñanza, ya que la construcción de su identidad como profesional de la educación se inicia a partir de la mirada que los otros tienen sobre él y busca ser reconocido por su labor. Aunque esta necesidad se mantiene a lo largo de su trayectoria docente, durante la *segunda etapa*, ésta se ve desplazada por el interés o preocupación por cubrir todos los contenidos del curso cuidando la manera de abordar los temas centrales de la materia. Es decir, el docente ya más seguro y confiado de su práctica, desplaza su atención de la imagen de sí mismo hacia su hacer y esto lo impulsa a permitirse experimentar diversas metodologías de trabajo y buscar diversificar su práctica. Finalmente, la *tercera etapa* se caracteriza por un proceso en el que hay una transformación en la forma de enseñar, que parte desde el contemplar al alumno como un receptor de la información y así mismo como un docente presentador o responsable de la misma; hasta percibir al alumno como alguien activo e independiente capaz de responsabilizarse por su propio aprendizaje y a sí mismo como docente acompañante, facilitador u orientador. Es decir, finalmente el docente puede perfeccionar su hacer y colocar como eje central de su docencia al alumno y su aprendizaje.

Aunque las primeras experiencias que arrancaron el despegue de la trayectoria docente de O., eran recordadas por ella como episodios tristes o difíciles, durante el desarrollo de nuestros encuentros pudo vivenciar lo que Navia y Castañeda (2011) denominan “consciencia reflexiva” (una de las bondades de la entrevista a profundidad). La “consciencia reflexiva” facilita que cuando los informantes vayan compartiendo y narrando sus experiencias de vida se den cuenta de elementos que antes no eran vistos por ellos, permitiéndoles reconstruir sus experiencias de formación pasadas y resignificar dichos acontecimientos. Al ir narrando sus experiencias e ir ampliando la figura O. pudo darse cuenta de que no todo fue tan malo y que, aunque durante muchos años sentipensó que no había impactado en sus alumnos, a través de la siguiente fotografía de la experiencia describe con mucha ilusión como es que “*cayó en cuenta*” de que verdaderamente “*hizo algo por ellos*”. Además de que sus estudiantes tuvieron detalles que, aunque no lo noto en ese entonces, ahora la hacían sentir reconocida:

*“Y ¿sabes qué? **Ahora** que te lo digo, **me doy cuenta** de que también los amé y me amaron. Porque hicieron una grabación de una representación de “La Celestina” Yo me acuerdo que me operaron en ese tiempo. Una operación de resección en cuña de los ovarios porque yo no podía embarazarme. Y entonces, me fui a que me operaran y yo les dije: “Voy a tardar algunas semanas, pero tenemos este trabajo y ya estaba casi todo preparado” ... Y ¡Ay Dulce!, ¡qué hermosa sorpresa! **Me recibieron con pastel y me entregaron el video de toda la actuación, ¡pero escenificado!**, pues es que tenían lana, ¡con tomas cinematográficas! y actuado de manera estupenda, caracterizados los muchachos y **ellos me lo regalaron a mí**, (...) cuando yo vi la película dije: “¡Qué maravilloso!”, “¡Qué bonito trabajo hicieron los muchachos!”, “¡Me siento muy feliz!” ... **fíjate cómo los habré impactado, y yo pensé que no... Pero como habrán quedado impactados de todas las ganas que yo eché para demostrarles que la literatura es valiosa, que la enseñanza es valiosa y que no todo lo que vale es material... Y hasta ahorita que te lo estoy diciendo, creo, que si hice algo yo en ellos... ¡por supuesto que sí! Y también supe ganarme su respeto y su cariño**”*

Existen condiciones que pueden mejorar las experiencias que acontecen en los primeros años de trabajo para los docentes, entre ellas cabe destacar el acompañamiento sostenido y las experiencias compartidas con aquellos profesionales que llevan más tiempo ejerciendo. Una de las principales dificultades percibidas por los docentes noveles que afecta la construcción de su identidad profesional, es el limitado contacto con pares para compartir sus experiencias profesionales y

aprender cooperativamente, por lo que la tarea de convertirse en profesor se desarrolla casi siempre de manera solitaria.

Al analizar los inicios de la trayectoria de O. y reconocer, que, en muchos aspectos, puede ser esta similar a la de otros tantos docentes noveles, surge como propuesta la creación de relaciones cooperativas que fortalezcan el aprendizaje colectivo, así como la planificación de una oferta formativa que permita el acompañamiento profesional de docentes con experiencia dispuestos a compartir sus saberes y capaces de realizar un seguimiento, brindar guía, consejo y ayuda a los colegas recién iniciados en la profesión. La formación y el asesoramiento de los profesores noveles no es un asunto individual o separado de los desafíos a los que hoy se enfrenta la profesión docente (Álvarez, 2008).

Resulta imperante, compartir dichos hallazgos con los docentes que apenas se inician en la labor de educar, así como alentarlos para que poco a poco aprendan a reconocer y resolver sus propias limitaciones y lidiar o aprender a convivir con las frustraciones que procura el entorno institucional.

3.2) El ingreso a Prepa 9 y los nuevos aprendizajes

*“Uno en la docencia o eres o no eres. ¡Y le brincas!,
Y aunque yo estaba chiquilla dije: “¡Yo tengo que poder, sino me voy a quedar!”,
“¡Yo tengo que lograrlo!”
Y ya con más experiencia, me lancé a hacer mis propias estrategias de enseñanza”*

Para Sánchez y Huchim (2015) existen distintos tipos de trayectorias docentes las cuales pueden ser clasificadas en lineales, no lineales y discontinuas. Según la clasificación de los autores, la trayectoria docente de O. podría ser considerada como no lineal, ya que después de las experiencias narradas con anterioridad decidió dejar de desempeñarse como docente por varios años, no obstante, no es discontinua, dado que una vez que retomó el ejercicio docente no ha dejado de laborar como tal.

O. compartió que después de las primeras experiencias docentes decidió dejar de ejercer por algunos años dicha labor y durante ese tiempo le dio prioridad a consolidar diferentes eventos de su vida personal como casarse y formar una familia, así como a impulsar un negocio al lado de su esposo. No obstante, tras el nacimiento de su primer hijo sus necesidades económicas aumentaron, además de que comenzó a enfrentar algunas dificultades en el negocio familiar, por lo que el ser llamada para presentarse a trabajar en Prepa 9, fue interpretado por ella como una gran bendición.

Por fortuna O. ya tenía cierta experiencia para dar clases, además de que se sentía de nueva cuenta ilusionada y motivada para desempeñarse tanto en lo individual como en lo colectivo. En esta ocasión, el trabajo representaba para ella la manera de satisfacer sus necesidades económicas, por lo tanto, estaba dispuesta a dar lo mejor de sí misma para adaptarse a la institución y enfrentar cualquier situación que pusiera en riesgo su empleo, poniendo en práctica sus habilidades y competencias. Visión que ha mantenido desde ese entonces, dado que, hasta el momento actual, el ejercicio de la docencia continúa siendo una de sus principales actividades de vida.

Cuando O. ingresó a la Prepa 9, se percató de que el clima institucional era significativamente diferente al de su primer empleo: aquella escuela privada. En esta ocasión O. era parte del gran ejército de docentes que pertenecían a una institución pública y autónoma. Los estudiantes con los que se relacionaba también eran distintos, la gran mayoría pertenecía a un estrato socioeconómico

medio o bajo; y sus intereses, preocupaciones o formas y estilos de percibir la vida permitían que O. se sintiera más cercana o afín a ellos.

Según Navia y Castañeda (2011) el contexto particular de una institución se convierte en un sistema cultural que pone a disposición de sus miembros determinados valores y acciones, así como ciertas maneras de ser y vivir la docencia. Es aquí donde el docente vive un determinado proceso de socialización profesional, que facilita (o en ocasiones, dificulta) que los profesores puedan adquirir destrezas, asimilar determinadas formas de pensar, así como ir conformando ciertos roles o estilos particulares del ser docente. Cuando O. se incorporó a la docencia en la Prepa 9, la institución estaba atravesando por un momento de cambio en el plan curricular, lo cual, sometía a sus miembros a una especie de incomodidad, incertidumbre e incluso descontento. Panorama que le daría la bienvenida a O. y ante el cual requería aprender, pensar y actuar muy rápido.

Ella lo menciona de la siguiente manera:

“Cuando yo entré a Prepa 9 había un programa que desde ese entonces ya la universidad pugnaba por cambiar, ¡era mucho!, entonces no querían ya ese seguimiento temático”

Sin embargo, no todos los docentes estaban de acuerdo con dichas modificaciones a los programas por lo que había cierta resistencia al cambio e incluso interrupciones entre lo que académicamente se solicitaba hacer por parte de las coordinaciones y lo que finalmente algunos profesores llevaban a cabo. Todo este contexto sometía a O. a cierta tensión, quien finalmente optaba por obedecer a sus superiores, no obstante, esto le generaba roces o encuentros con sus compañeros docentes. Dicha situación corrobora las apreciaciones de García, Loredó y Carranza (2008) para quienes la práctica docente no es neutra ni está aislada, ya que se gesta en el marco normativo determinado por las condiciones institucionales vigentes, y por lo tanto, los autores concluyen que el ejercicio docente, al menos recién iniciada la incorporación a la institución, dista mucho de ser una elección personal.

O. simplemente esperaba a “*ver que le decían que hiciera*”, es decir, recibir instrucciones de jefatura y sin embargo eso no le facilitaba las cosas del todo:

“Yo no hacía pleito. Yo nada más decía: “¡Pues a ver qué me dicen que haga!”. El problema era que allá en la jefatura de materia me decían que hiciera una cosa y acá mis compañeros querían otra. (...) Los maestros se sentían como ¿Qué rollo?, ¿no?, o sea, traían la idea del

*otro programa y para que los maestros cambien.... ¡Cuesta mucho trabajo que comprendan el por qué hay que hacerlo ahora de una forma diferente! y **había mucha resistencia**”*

Al respecto investigadoras como Zotzmann (2010) reconocen que entre los factores que potencialmente impiden el cambio y la concreción de nuevas propuestas curriculares, está la falta de comunicación y acuerdos entre la parte administrativa y la parte académica, como es el caso de lo reportado por O. donde los jefes de área solicitan ciertas labores y para algunos docentes no parece pertinente realizarlas. Para la autora esto es lo que investigadores como Weick (1982) denomina “*flojo acoplamiento*” que evidencia la ruptura entre lo administrativo y lo académico, lo que propicia una *cultura escolar de los supuestos* que opera de manera no consciente. Cuyos principales problemas son la falta del sentido original de la propuesta educativa, la presencia de una multitud de intereses y agendas en vez de objetivos compartidos, la generación de contenidos que no se entienden y/o no se enseñan, estrategias didácticas contradictorias, acciones que se suponen, pero no se realizan, objetivos que no se cumplen y finalmente programas que no se concretan.

Aunado a ello, y aun con las mejores intenciones de evolución y mejora, existen diversas fallas en los programas que solo a través de su puesta en escena pueden ser evidenciadas. Como en el caso de lo que le sucedió a O., quien corroboró que lo que fue pensado y aparecía escrito en los nuevos planes curriculares no siempre resultó lo más adecuado para llevar a cabo en la práctica:

*“Con ese programa [Plan de estudios del 96] había unas estrategias muy bonitas que si eran de tipo constructivista. (...) me gustaba que **cada unidad terminaba proponiendo un producto escrito, para que tú pudieras ver la redacción.** Era un sueño dorado... pero a ver, **sácame a un maestro que realmente vaya a calificar un cuento por unidad, un ensayo de otra, un discurso político, un poema, una entrevista...** ¡de cada alumno! Quizá pudiera verlos, pero tampoco vas a lograr la calidad poética si andas revisando cuantos miles de textos, ¿no?, al final, ¡Dios mío de mi vida!, yo creo que **era lo peor del programa, ¡era muy grande! ¡Extenuante! para los muchachos y para ti.** Mucha mucha información ya llegábamos al siglo XX veíamos a Lorca y ya no les sacabas más, se hacían y eso que yo le meto duro”*

A pesar de tener cierta experiencia como docente y que el ingreso a Prepa 9 no fuera para O. su primer empleo, ello no le evitó la serie de pesares o dudas que la gran mayoría de docentes puede enfrentar al iniciar un nuevo proyecto, quienes atraviesan por un periodo de adaptación, para reconocer la institución de la que ahora forman parte y apropiarse de su lugar dentro de ella. De

lograr dicho desafío, el profesional refuerza su percepción de logro y autoeficacia, lo cual, a su vez le genera satisfacción por su trabajo. La actualización profesional a la que los docentes están sometidos, considerando el progreso y la sucesión de las distintas etapas que integran su trayectoria docente va modificando su propio mundo interno y junto con ello la serie de percepciones en torno a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, facilitando una evolución en las formas y maneras de ser docente (Sánchez y Huchim, 2015).

3.3) Lo institucional y las relaciones con los compañeros docentes

*“Nadie enciende una lámpara
para luego ponerla en un lugar escondido o cubrirla con un cajón,
ya que el objetivo de la luz es alumbrar,
a fin de que los que estén cerca puedan despertar,
abrir los ojos.”*

Lc. 8:16

*“Entre el gobierno que hace el mal y el pueblo que lo consiente,
existe cierta solidaridad vergonzosa”*

Víctor Hugo

La profesión docente es altamente vulnerable a actos de acoso, abuso o violencia psicológica. Investigaciones como la de Contreras, Aguado y Viquez (2019) y la de González (2012) reconocen que el fenómeno se acentúa en escuelas públicas del Nivel Medio Superior en México, y particularmente realizan sus estudios indagando en la población perteneciente al bachillerato universitario. Donde, las demandas administrativas y académicas, en ocasiones sobrepasan a los profesores, aunado a que la gran mayoría de ellos están contratados de manera interina, por lo que no existe estabilidad laboral a pesar de que cuenten con más de diez años de antigüedad en la docencia, como es el caso de O.

Ambas investigaciones coinciden en enfatizar que existe una correlación entre la *violencia psicológica* y las *condiciones del lugar de trabajo*. Instituciones cuyas culturas de enseñanza se caracterizan por ser violentas, van poco a poco sometiendo a varios de los enseñantes a un “*Ciclo degenerativo de la eficacia docente*” (Blase, 1982, citado en Contreras, Aguado y Viquez, 2019), a través del cual se desgastan, desmotivan, enferma física y psicológicamente, se ausentan, retiran o en casos extremos fallecen de forma anticipada.

González (2012) concluye que el ejercicio de la violencia y el acoso psicológico se ha llegado a manifestar como un “*modus operandi*” dentro de algunas instituciones educativas y cita los trabajos de Justicia, Benítez y Fernández (2006) quienes han reportado que el 9.31% de personal académico universitario se considera víctima del acoso, y Pando, Aranda, Aldrete, Torres y Chavero (2006) quienes al aplicar instrumentos estandarizados como el “Leymann Inventory Psychological

Terrorization” (LIPT 60) manifiestan que un 79.7% de docentes universitarios en México ha padecido algún tipo de violencia psicológica en sus empleos.

Esto evidencia que en el ambiente educativo universitario existe una cultura organizacional deficiente que fomenta un clima laboral inapropiado, en el que cada vez es más alta la competitividad en el trabajo, los estilos de dirección agresivos o autoritarios, el ejercicio del poder de manera ilimitada o el sometiendo de los subordinados a cargas excesivas de trabajo, cuya remuneración económica resulta precaria. No obstante, y dadas las condiciones del actual panorama de desempleo, las personas se esfuerzan por mantener sus trabajos, aun y cuando estos se llevan a cabo en espacios inadecuados para su propio desarrollo, dado que requieren la retribución económica para satisfacer sus necesidades básicas y no perciben con viabilidad oportunidades que les permitan cambiar de empleo. Birgin (1999, citado en Contreras, Aguado y Viquez, 2019) denomina a esta serie de situaciones como un fuerte efecto regulador que opera como una presión constante hacia la aceptación de las nuevas condiciones laborales.

Para Imbernón (2001) resulta indiscutible que varios docentes forman parte de la burocracia educativa y dadas sus aspiraciones de movilidad o ascenso, algunos, van aprendiendo cómo conseguir y mantener ciertos privilegios laborales: como ascender de categoría a través de la reproducción de prácticas culturales a las que dicen oponerse hasta que resultan beneficiados por ellas; o el establecimiento de relaciones laborales ancladas en conveniencias, para ir acumulando méritos o para formar parte de las redes que monopolizan los recursos y conceden prerrogativas e inmunidad a unos, en detrimento de los derechos y oportunidades de otros. Los ejemplos anteriores forman parte de los elementos organizacionales y psicosociales que propician el ejercicio de la violencia en organizaciones denominadas como “tóxicas” debido a que trabajar en ellas resulta nocivo para la salud de muchos de sus miembros. Por más inverosímil que parezca, investigadores como Anzaldúa (2016, citado en Contreras, Aguado y Viquez, 2019) han evidenciado el uso de violencia como una práctica generalizada, que incluso ha sido naturalizada e institucionalizada.

Para Osorio-Pérez (2015) cada institución crea sus propias “*Culturas de enseñanza*” o “*Expresiones rituales*”, las cuales abarcan una serie de convicciones, valores, hábitos y formas de hacer las cosas, que se asumen como “correctas” y por lo tanto son “bien vistas” o permitidas por los miembros de las comunidades educativas. Cuando en alguna institución históricamente se han construido expresiones rituales que se sostienen en el ejercicio del poder, la violencia, el hostigamiento o

cualquier tipo de exceso, los nuevos miembros aprenderán de los viejos a mantenerlas y someterse a ellas, aunque paradójicamente esto derive en el detrimento del ejercicio de la práctica docente.

Evidentemente a lo largo del tiempo estas culturas de la enseñanza tienden a afrontar limitaciones o exigencias, que pugnan por una actualización, cambios o mejoras, sin embargo, para que eso suceda, la mayoría de sus miembros deben de estar conscientes de las diversas afectaciones y apelar por su transformación. Lo cual resulta, muy escabroso, ya que, justo una situación que mantiene dichos ambientes proclives para el maltrato y la violencia, es que hay un número significativo de miembros de la institución compartiendo su orientación ideológica, lo que a su vez forma y mantiene determinados “tipos docentes” (Osorio-Pérez, 2015). Y cada que un miembro difiere con dicha mayoría, ésta buscará someterlo, o en su defecto, rechazarlo o aniquilarlo. Asegurando la continuidad y el mantenimiento de patrones históricamente heredados, lo que según González (2012) favorece el “modus operandi” de dichos entornos educativos.

La psicología social de las organizaciones identifica con el término de “*mobbing*” a toda aquella condición de violencia psicológica o acoso que tiene lugar en los espacios laborales y es sinónimo de intimidar, obligar, afectar, abalanzar o atacar a otro, de manera individual o en grupo, provocando situaciones como hostigamiento, acoso, intimidación o agresión laboral o terror psicológico (Contreras, Aguado y Viquez, 2019). Cuando esta situación se presenta en contextos educativos, de forma sistemática y recurrente, durante un tiempo prolongado, con el fin de destruir las redes de comunicación, demeritar la reputación o perturbar el ejercicio de las labores de algún académico, consigue someterlo al ciclo degenerativo de la eficacia docente.

Olmedo y González (2006) identifican al etólogo Konrad Lorenz, como el primero que utilizó el concepto de *mobbing* para describir las conductas agresivas de los grupos de animales que quieren echar a un intruso. Según dicho autor, una definición apropiada de dicho concepto sería “el ataque de una coalición de miembros contra uno de su misma especie, por alguna diferencia, defecto o rasgo significativo”. Aplicado al campo laboral contemporáneo, González (2012) describe el término *mobbing* como acoso laboral que implica agresión o violencia psicológica con una dirección específica hacia una persona identificada como la víctima, cuya intencionalidad es la de generar daño o malestar psicológico en ella e incluso lograr su exclusión o salida de la institución donde se encuentra laborando.

Por su parte, Hirigoyen (1999, citado en Olmedo y González, 2006) entiende como acoso laboral, cualquier manifestación de una conducta abusiva, como comportamientos, palabras, actos, gestos

y escritos que puedan atentar contra la personalidad, la dignidad o la integridad de un individuo, poner en peligro su empleo, así como toda aquella acción que pueda degradar el clima de trabajo. El autor también acota como parte del mobbing, actos como la humillación, intimidación o conducta hostil que se presentan por un periodo largo de tiempo y se dirijan hacia una persona que presenta dificultades para defenderse. La información coincide con lo reportado por Leymann (1996) para quien el mobbing es una situación en la que frecuentemente las víctimas no pueden ejercer control para resolver el problema, dado que la forma de agresión tiende a manifestarse ante un desequilibrio de poder entre el hostigador y el afectado.

Para Contreras, Aguado y Viquez (2019) la violencia laboral o mobbing se manifiesta como el abuso del poder para someter la voluntad de otra persona mediante el uso del maltrato psicológico o de las amenazas de tipo económico o político. Los investigadores afirman que el mobbing no es fácil de identificar, puesto que sus consecuencias pueden negarse o deformarse, ya que dicha violencia tiene como característica diferencial el no dejar rastro, ni señales externas, a no ser las del deterioro progresivo de la víctima, que es maliciosamente atribuido a otras causas como problemas de relación, de personalidad, carácter difícil, incompetencia profesional (Piñuel, 2001). Tratándose así de un “crimen” limpio, del que no queda huella, y en el que la carga de la prueba suele resultar complicada y costosa.

Esto le sucedió a O. cuando presentó su primer concurso para obtener su tiempo completo en la institución. Invito al lector a primeramente leer a consciencia la siguiente fotografía de la experiencia, que permite retratar lo acontecido; y después, volver a leer el párrafo anterior, en el que los investigadores reconocen la violencia laboral o mobbing como un “crimen limpio”, difícil de identificar puesto que la carga de prueba suele resultar complicada y cuyas consecuencias pueden negarse o deformarse:

*“Yo tenía la ilusión de concursar para acceder a un tiempo completo. Y en el primer concurso, me fue muy bien. Salí de manera intachable y me llegó un papel que decía: **“Aprobada sin plaza”**. Y la maestra que era jefa, bueno era la importante, líder en la comisión dictaminadora, me pidió personalmente que no impugnara, entonces yo le dije: “Entonces, ¿seguiría yo maestra?” y me dijo: “¡sí! pues sí, sigue usted” ... Pero pues, **era una ingrata, era un engaño, una mentira, una malvada, ¿no?... ¡yo fui una tonta, Dulce! y no impugne desde ese tiempo, porque yo ese concurso lo gané y lo gané absolutamente limpio, pero yo decidí ser institucional”***

Existen muchos factores que pueden ser analizados del fragmento anterior:

- 1) Se puede apreciar como una autoridad (“*la maestra*”, “*la jefa*”, “*la importante*”, “*líder en la comisión dictaminadora*”) le pide a un subordinado (O.) someterse a su voluntad de una manera imperceptible o muy sutil, a través del “*solicitarle personalmente*” que “*no impugnara*” y asegurar a O. que la siguiente en la lista sería ella.
- 2) Emitir un documento que recozca que O. está “*Aprobada sin plaza*”, es contradictorio y confuso. No obstante, mediante dicho “acuerdo personal y verbal” entre la jefa y la subordinada O. decide no hacer nada y esperar, situación muy conveniente para quien puede estar ejerciendo el maltrato. Aquí también se puede apreciar un procedimiento que no es legal o que no está validado a través de un mensaje oficial, emitido en forma de carta o comunicado, que contenga las firmas de las autoridades que atestiguan lo acordado. ¿Cuántos trabajadores no han sucumbido o han soportado maltrato o violencia, añorando que en el futuro alguno de sus jefes cumplirá su promesa de promoverlo? Esta ha sido una estrategia común y al mismo tiempo muy sutil para someter al subordinado a sus órdenes o autoridad, además de mantenerlo en silencio dado que este espera el cumplimiento de una promesa acordada de palabra entre ellos.
- 3) La frase con la que O. cierra, es alarmante: “*yo decidí ser institucional*”. La cual da cuenta de que, como menciona González (2012), esto puede ser ya un “modus operandi” dentro de la institución, formando parte de lo que Osorio-Pérez (2015) identifica como “Cultura de enseñanza” o “expresiones rituales” de la misma, por lo que O. percibe el someterse a la instrucción de su autoridad como una manera de ser parte de dicho sistema y cumplir con lo que a ella le corresponde hacer. Autores como Hogg y Vaughan (1995, citado en González, 2012) manifiestan que es necesario tomar en cuenta ciertas características del comportamiento organizacional, las cuales favorecen que el mobbing emerja como son: burocratización, rigidez organizativa, estilos de dirección autoritarios, promoción inadecuada del personal a puestos de dirección, falta de formación en liderazgo o fomento del clima de inseguridad personal y laboral. Las primeras cuatro situaciones podrían considerarse retratadas en la fotografía de la experiencia anterior.

Ahora bien, ¿en qué derivó todo esto? Dado que los concursos de oposición no son frecuentes, O. tuvo que esperar varios años para volverse a presentar al concurso, no obstante, dicha autoridad no

cumplió lo acordado justificando su actuar y haciéndole creer a O. que eso se debió a errores cometidos por ella. Es decir, adicional a todo el agravio, la culpabiliza, haciéndola sentir responsable de lo acontecido, ¿será esta otra forma de violencia?:

“(...) Y dije: “bueno pues ya, me presento otra vez” ... porque yo era muy joven y me sentía muy fuerte y sentí que fue fácil el concurso. La segunda vez que me presente, no fue tan bueno, reconozco que fallé en la exposición del tema, porque lo hice muy largo”

Leymann (1992, citado en Olmedo y González, 2006) pionero en el estudio del fenómeno del mobbing, propuso como definición del término la siguiente: El mobbing o terror psicológico en el ámbito laboral consiste en la *comunicación hostil y sin ética*, dirigida de manera sistemática por uno o varios individuos contra otro, que es así *arrastrado a una posición de indefensión y desvalimiento, y activamente mantenido a ella*. A causa de la elevada frecuencia y duración de la conducta hostil, este maltrato acaba por resultar en *considerable miseria mental, psicósomática y social*.

En el episodio podemos apreciar como O. se consideraba “*joven*” y “*fuerte*” y desde dicho posicionamiento el concurso podía representar para ella algo “*fácil*”. Adicional a ello, es fortuito evidenciar su juventud como un factor que la convierte en un blanco fácil de la violencia laboral, ya que puede ser alguien vulnerable, dada su inexperiencia y falta de información sobre los procesos de selección de personal, sus derechos, etc. El hecho de que su jefa le atribuya el incumplimiento de su palabra a errores personales, puede ejemplificar un tipo de comunicación hostil y sin ética, donde finalmente, como describe Leymann, O. es arrastrada a una posición de indefensión y desvalimiento, que más adelante la sumerge en una significativa miseria mental, psicósomática y social.

De nueva cuenta, y muchos años después, O. volvió a presentarse a concursar:

“Y la tercera vez que yo participé, hubo irregularidades en el concurso muy notorias e impugne. Y hasta ahorita no se me entrega un resultado... Porque no hay una evaluación de mi expediente, había una lista con números pero que no corresponden a los folios, y además mi expediente lo movieron para otros lados como quisieron, no me valoraron algunos trabajos. (...) Entonces, cuando yo impugne pues iba bien la cosa porque la directora dijo: “Pues, ¡que se revisen los expedientes!”. Pero, ya entraron las negociaciones arriba con otras personas y todo se paró. Entonces, pues lo tienen parado ellos”

En realidad, el retratar los episodios en conjunto, permite observar la figura de una manera más amplia. Visión que O. no pudo tener dado que dichos episodios se presentaron en su trayectoria docente separados en tiempo. Esta recopilación permite notar que no solo hubo “irregularidades” la tercera vez que O. se presentó, sino en todos los concursos. Ahora bien, con más experiencia, desgastada y frustrada ante la situación, O. por fin decidió impugnar. Se esperaría que dicha acción permitirá solucionar el problema, lo cierto es que solo evidencia con mayor detalle que la institución tiene como cultura de la enseñanza la reproducción de mecanismos del ejercicio de poder, el autoritarismo o ideologías de sometimiento, que resultan dañinas para las prácticas y el desarrollo profesional de su personal, por lo que algunos de los concursos de promoción de los académicos no parecen seguir los procedimientos de manera legítima ni transparente y O. simplemente fue una víctima más, como muchos otros docentes noveles.

Ahora bien, en una revisión de la literatura relativa al acoso dentro de las escuelas, Farrington (1993; citado en Contreras, Aguado y Viquez, 2019) estima que para que una conducta sea clasificada como mobbing debe ser: repetitiva, basarse en un desequilibrio de poder, con intención de causar miedo o hacer daño, involucrar abuso físico, psicológico o verbal y no ser provocada por la víctima. Por su parte, González (2012) concluye que el mobbing puede ser considerado como un proceso gradual, durante el cual la persona, desde una posición inferior, se convierte en el objetivo de comportamientos sociales negativos de forma sistemática y comparte como hallazgos de su investigación realizada con docentes que trabajan en el nivel medio superior en México, la frecuencia con la que los docentes entrevistados indicó que ocurrían acciones que contribuyen a la violencia y acoso psicológico en su contexto laboral. Resaltando los siguientes ocho factores con frecuencias sobresalientes:

- ✚ Impedimentos para ascender o mejorar la posición laboral (38.5%)
- ✚ Asignación de trabajos imposibles de cumplir en plazos cortos de tiempo (33%)
- ✚ Aislamiento social por parte del grupo (30.8%)
- ✚ Exclusión de reuniones para la toma de decisiones (28.6%)
- ✚ Acumulación de nuevas tareas (27.5%)
- ✚ Ignorar los éxitos laborales (26.4%)
- ✚ Pocas oportunidades de capacitación (23.1%)
- ✚ Falta de reconocimiento (19.8%)

He subrayado aquellos que O. reporta como parte de su propia experiencia. Ya que la violencia, acoso psicológico o mobbing que ha padecido, no se reduce a lo acontecido en sus concursos de oposición. Por el contrario, dichos acontecimientos pueden considerarse como las causas o antecedentes de lo que poco a poco comenzó a afectarla en su lugar de trabajo:

“Y con el paso del tiempo, tuve ciertos problemas de ataque por parte de mis compañeros, porque se fue haciendo presión por lo de la plaza y por lo de la exigencia en cuanto a mi trabajo. Yo sentí: “Si yo no trabajo bien, me van a pegar” “Por cualquier lado que yo demuestre una debilidad, por ahí me van a querer pegar” para decir: “Ella no cumple”, y entonces sacarme y así evitar el problema que tengo con lo de la plaza. Entonces, eso me metió mucha presión, afortunadamente, creció mi manera de dar clases”

Quizá lo más relevante del concepto del mobbing, es que es una violencia en pequeñas dosis, que no se advierte y que, sin embargo, es muy destructiva. Es decir, si tomamos por separado cada acción de ataque, no resulta realmente grave; es el efecto acumulativo de micro traumatismos frecuentes y repetidos lo que constituye la agresión. Ya desde antes de presentarse al tercer concurso O. comenzaba a notar ciertas incomodidades en su ambiente de trabajo, no obstante, pasado su tercer concurso esto comienza a ser más constante, sometiéndola a mucho estrés, presión, preocupación y muchos malos ratos. Sin embargo, al no ser insultos directos, o agresiones demasiado obvias, sino insinuaciones y comentarios mal intencionados, así como actos de no-comunicación (ignorar un saludo, no responder a una pregunta, actuar como si no estuviera presente), fue difícil identificarlos de manera aislada como actos agresivos, muchísimo menos visualizar qué podrían tener consecuencias graves para su salud física y psicológica y hasta para el desempeño de su trabajo. O. comparte dichos episodios de manera aislada, sin reconocerse como víctima de mobbing:

*“(…) A veces siento que **hago todo sola y me duele mucho**. Con toda la **envidia y cosas que ha habido en la escuela hacia mí...** hay maestros que yo saludo y ellos ni siquiera me contestan y yo veo esas cosas y me duele”*

*“A veces **juegan a la manipulación para fines desagradables** [sus compañeros docentes]. Hay gente que se siente mucho más inteligente que tú y no quiere establecer una relación contigo, sino **mantenerse a una distancia para observarte**”*

*“(…) **me trae muy presionada** acá en la escuela. Entonces, en determinado momento **hasta poco valorada me sentía, ¿no?** y mis compañeros siempre con una actitud triste hacia mí”*

por la influencia de esta persona que pesa muchísimo. Entonces, ¡imagínate!, me tiene exiliada del mundo y de la vida, ¡yo taché! (...)”

“Si estoy preocupada, porque afecta las relaciones con mis compañeros y ellos creen quizá que yo soy problemática, pero ¡yo no soy así!”

Dado que el término de mobbing puede abarcar diversas situaciones de violencia dentro de un entorno laboral, para Olmedo y González (2006) resulta necesaria la concurrencia de tres factores clave: 1) la presencia del acosador, 2) la víctima y 3) una organización que favorezca, o al menos permita, el desarrollo del proceso.

1) La presencia del acosador

Las siguientes aportaciones se basan en lo descrito y recopilado por Olmedo y González (2006) para quienes si bien, la literatura reconoce cierto perfil psicológico característico de los agresores, todos podemos en algún momento y en función de las circunstancias, convertirnos en acosadores. Por lo que resulta sumamente necesario, como lo evidencia Imbernón (2001) analizar de manera reflexiva con todos los miembros de la comunidad, ciertas culturas de enseñanza más allá de asumirlas o darlas por sentado, para impulsar el desarrollo de competencias que permitan tomar decisiones que confirmen o modifiquen la serie de actitudes y valores adoptados por el colectivo.

Olmedo y González (2006) citan el trabajo de Hirigoyen (2001), quien evita la división entre los “malos perversos” y “las víctimas inocentes”, y asume que muchos de los miembros de una institución pueden mantener actitudes con ciertas personas e incluso realizar conductas violentas sin mala intención, debido a los desestabilizadores de sus ambientes laborales. No obstante, la autora afirma que no todas las personas se convierten en acosadores en potencia, dado que algunos perfiles psicológicos están más predispuestos que otros. Dentro de los que resaltan: individuos con alguna patología de carácter, como serían los trabajadores neuróticos o ansiosos; personalidades obsesiva o de tipo narcisista; individuos que cuando llegan a alcanzar alguna jefatura se comportan como tiranos, asumiendo que lo saben todo mejor que nadie y no dudan jamás de sí mismos, o que se comportan de forma paranoica con respecto al manejo del poder, y por lo tanto, consideran a quienes difieren con ellos como enemigos o rivales necesarios de eliminar, por lo que les resulta imposible reconocer a los demás, principalmente a sus subordinados, como seres humanos complementarios que podría enriquecerlos justo a través de sus diferencias.

Al respecto O. comparte:

*“Tengo una **enemiguísima**, (...) que **quiere que se siga aprendiendo como antes**, pero ¿que acaso no entiende ella que eso terminaría de matar a los niños? (...) **ella está en contra** de los nuevos programas y específicamente **de mi trabajo** ... (hace una larga pausa, hace un gesto pensativo y suspira profundamente, se entrecorta su voz) **supongo que no cree que pueda ser valioso y me duele** (suspira).”*

La “*enemiguísima*” a la que se refiere O. ocupa un puesto relevante dentro de la institución en la que ambas laboran, además de fungir como un superior para ella. Para O., el conflicto inició después de haber impugnado la decisión del jurado en el tercer concurso, lo que llevó a distintas personalidades docentes a inmiscuirse en su trabajo tratando de encontrar alguna falla en su forma de laborar y lo primero que evidenciaron fue su estilo de ejercer la docencia, el cual dista mucho al que la gran mayoría de docentes están supeditados dado las instrucciones de dicha persona.

O. reporta sentirse amenazada e incluso que esto le genera problemas de diversa índole, aunque aclara que el agravio no se realiza de forma directa:

*“**Siempre estoy amenazada, siempre estoy amenazada por esta persona**, no directamente, pero me mete en mil problemas de una naturaleza y de otra, porque **busca imponer solamente su forma de trabajo**, lo que es contrario a las leyes, porque en el estatuto dice que uno tiene libertad de cátedra, ¿no? (...) y jamás, pues no, **yo no puedo hacer lo que ella quiere**”.*

Para O. ha sido una lucha el defender su manera de ejercer la docencia e incluso reconoce esto como uno de sus derechos. Ella ni siquiera busca enfrentar una pelea con dicho superior, ya que, percibe que, al someterse a su autoridad, sólo le generaría problemas a los estudiantes con los que trabaja y dado que ellos son la razón de su labor, busca su bienestar ante cualquier situación:

“Pero... pobre maestra [“su enemiguísima”], no pudo caminar, caminar es abrirte a la transformación, es aceptar y cooperar con la vida (...) ¿Cómo crees que a un muchacho que está expuesto al internet todo el tiempo, a las redes sociales, que piensan con una velocidad sorprendente, vas a mantenerlos sentados escribiendo un librito? Si pueden, porque quieren el papel, ¡pero te odian!, ¡te aborrecen!, ¡te la mientan! y se van. Y fíjate, lo más feo es que algunos se quedarán, ¿a dónde se van? a deambular, salen y se pierden. Si tú los sientas y les dices resuélvanme este librito, solo fomentas que estén pajareando con su celular (...)”

Pero el sometimiento dista mucho a simplemente enseñar de tal o cual manera, en realidad los problemas que enfrenta O. tienen que ver con el “modus operandi” de la institución en el que la corrupción es una moneda común dentro de las prácticas de la gran mayoría de los docentes y algo a lo que ella se opone, negándose a ser parte de, pero, sin embargo, imposibilitada para denunciar dada la vigilancia y persecución de dicha líder. Por motivos de confidencialidad y en atención a peticiones particulares de O. no es posible reproducir las fotos de la experiencia en la que describe tales experiencias.

Adicional a lo mencionado con anterioridad y en relación al modo en que opera el acosador, Olmedo y González (2006) mencionan que, en el intento de desacreditar y hundir a la víctima, este busca solidaridad entre sus compañeros generando un proceso de estigmatización hacia el afectado, cuyo resultado depende en gran parte, del poder y el carisma del acosador, así como las actitudes, comportamientos y posicionamientos que deciden adoptar el resto de los empleados, quienes pueden responder ignorando el acoso, involucrándose igualmente con conductas hostiles o en menor porcentaje de casos, defendiendo a la víctima.

Al respecto O. comparte:

“Una persona aquí en el plante se ha empeñado en destrozarme mi existencia y ha movido cielo, mar y tierra para influir en sus amistades, en las personas con las que ha trabajado que han sido muchas a nivel administrativo y en otros puestos importantes de la UNAM, ella sólo busca destruir mi existencia. ¿Por qué? Te voy a decir por qué, porque es un reto de poder, es un capricho. Es demostrarme a mí que yo no voy a poder con ella. Y la manera en la que ella hace las cosas es... es... (se entrecorta su voz y ruedan lágrimas silenciosas por sus mejillas) es triste, porque utiliza argumentos que no son decentes ni verdaderos... Entonces yo me tengo que enfrentar siempre a una lucha con todo el mundo porque ya cuando llego a algún lugar están prejuiciados en mi contra y entonces ya lo único que me queda es tratar de trabajar más, ¿me entiendes?”

Leymann (1990, citado en Olmedo y González, 2016) describe dos fases que suelen ser comunes en el desarrollo de un proceso de mobbing:

- *Fase de conflicto:* El proceso suele comenzar por un desacuerdo o por una percepción de amenaza. En el caso de O. esto comenzó a razón de las irregularidades presentes en su último concurso de oposición, por las cuales decidió impugnar, desatando así, una serie de obstáculos, amenazas y dificultades para el ejercicio de su docencia. Leymann aclara que el conflicto puede

ser real o imaginario, pequeño o de grandes dimensiones, pero lo que resulta verdaderamente significativo es que, al no resolverse a tiempo, en la mayoría de los casos deviene en la siguiente fase.

- *Fase de estigmatización:* En esta segunda fase la víctima queda etiquetada de forma negativa y tal etiqueta se convierte en su principal característica. Situación que describe O. en el episodio anterior. Leymann explica que el resto de los trabajadores comienzan a darle de lado a la víctima, quizá por miedo a aliarse con alguien estigmatizado o quizá por solidaridad con el acosador. También menciona que para desestabilizar a alguien basta con poner de manifiesto sus errores, asignarle tareas imposibles de llevar a cabo o encomendar actividades absurdas o inútiles. Lo que finalmente genera miedo en la víctima y desde dicha afectación psicológica la conduce a comportarse patológicamente, comportamiento que, a su vez, el agresor utiliza de argumento para justificar retroactivamente su agresión, haciéndole ver a los demás que algo inadecuado le ocurre a la víctima o que está desestabilizada emocionalmente. El autor concluye que alrededor de 33% de las víctimas son acosadas por una sola persona, lo cual indica que el resto de compañeros permite “ignorando” la ocurrencia de acoso; un 40% de las víctimas son acosadas por dos, tres o cuatro personas, en estos casos el acosador logra encontrar algún/os aliado/s y finalmente, añade que en el resto de los casos es muy raro que el acosador logre convencer a todos para que realicen conductas hostiles contra la víctima.

El distinguir las distintas fases propuestas por Leymann, permite reconocer las características de las conductas empleadas por el acosador, así como evidenciar que éstas normalmente son encubiertas por los miembros de la propia institución, lo que aumenta la probabilidad del mobbing. Aunado a ello, se demuestra que en la institución en la que labora O. existe una cultura interna que valora la improductividad, sometiendo a la mayoría de sus miembros a ritos de corrupción. Pero, que, al ser parte de una cultura de enseñanza compartida, facilita que el grupo se divida en los que están con el jefe o cabeza, cuando aprecian que de la relación interpersonal que mantengan con él dependen las promociones o ascensos y los “otros” cuyas acciones no compartidas o desacuerdos se interpreten como una traición o peligro para la dinámica del grupo, dado que eso pondría en riesgo su organización interna, misma que considera el poder y el control como valores prioritarios.

En relación a ello O. comparte:

“Comprendo que pueden sentir que yo los violento por el reto que les está imponiendo mi trabajo. Y toda esa gente [la que hace equipo con quien la acosa], quiere tener la vida

solucionada y fácil y ganar por nada y yo no soy de esa idea, yo soy de la idea de que hay que trabajar”

O. también describe que se ha enfrentado al “*secuestro de su trabajo*”, mismo con el que la persona que obtuvo la plaza justifica la obtención y mantenimiento de la misma:

“(…) también hubo el secuestro de mi trabajo. Vieron que yo trabajaba y no’ más no hay forma de que yo obtuviera un trabajo libre de ellos. Siempre ven como se meten y secuestran mi trabajo para llevárselo y presentarlo como de ellos. Obviamente la persona que tiene la plaza con algo tiene que justificar que ella la tenga ¡y es con mi trabajo!”

Para Sebastián (1986) aquellos contextos donde las prácticas son completamente opuestas a lo éticamente esperado; como la institución de O. que someten a sus miembros a la lucha por la supervivencia y el ascenso mediante un control interno y autoritario; provocan que el ejercicio de la docencia al cabo del tiempo sufra un deterioro irreversible. Al respecto, Imbernón (2001) denuncia que en las labores docentes existe una marcada diferencia entre lo que se dice que se hace y lo que se hace, y ejemplifica justamente con los informes de docencia, donde los profesores dicen aplicar ciertas estrategias o realizar actividades en aula que en lo cotidiano dejan entrever serios procesos divergentes o contrarios a lo reportado.

Santiago y Fonseca (2016) identifican que desde 1984, cuando se crearon en México sistemas que evaluaban el trabajo académico para vincular el resultado con la remuneración salarial (donde dicho “estímulo” en ocasiones resulta superior al monto de la percepción salarial), se conformó una élite de trabajadores que disfrutaban de un ingreso superior pero que además gozaban de proyectar un modelo de prestigio y estatus académico al interior de las instituciones. Si bien, la iniciativa aguarda una intención positiva, en entornos proclives al acoso y la violencia esto promueve una agresiva competencia entre los académicos para su obtención, desencadenando en ocasiones tensiones al interior de los colegios de profesores, fomentando el trabajo individualizado e incluso llegando a pervertir la finalidad del objetivo de dicha política, situación que lleva a los profesores a la realización de conductas cuestionables o poco éticas, en pos de la obtención o conservación de dichos estímulos. Como la serie de situaciones retratada por O. Es triste afirmar que en ocasiones la alta exigencia de productividad como un parámetro a evaluar para obtener ciertos estímulos o promociones puede conducir a la generación de prácticas académicas pocas éticas.

Por consiguiente O. se expresa de dichas personas como aquellas que no respetan al ser humano, su vida, libertad, espacio o individualidad:

“Pobre gente, al final de cuentas es triste, porque no respetan, y el ser humano se respeta, es lo más valioso que puede existir en la vida, respetar el derecho del otro y respetar su libertad, respetar la vida, el espacio y la individualidad (...)”

El fragmento anterior permite identificar una parte del sentipensar de O. y el cómo y de qué manera se percibe diferente a “los otros”, no obstante, dichas apreciaciones se desarrollan en el siguiente apartado:

2) La víctima

Hirigoyen (2001, citado en Olmedo y González, 2016) enumera algunas características circunstanciales e individuales que inciden en la probabilidad de convertirse en una persona afectada por el mobbing, sin embargo, acota de manera contundente que no existe un perfil psicológico del tipo de víctimas, ya que cualquier trabajador puede ser perjudicado, violentado o acosado laboralmente.

Algunas características identificadas son:

- *Personas no sumisas que se resisten a la cultura de la enseñanza o a las expresiones rituales de la institución dado que no las consideran apropiadas:* Frecuentemente, el acoso laboral comienza cuando la víctima reacciona contra el autoritarismo de un superior y no se deja avasallar, alterando el equilibrio del grupo. La lectura y el desarrollo de los acontecimientos de la trayectoria de O. anteriormente relatados, podrían ejemplificar dicha característica.
- *Empleados honrados, escrupulosos, dinámicos y muy centrados en el trabajo.* Al respecto, podemos solicitar al lector, considerar las aportaciones vertidas en el capítulo dos, de la presente investigación y llegar a sus propias conclusiones.
- *Personas cuya capacidad y eficacia difiere del grupo.* Esto se agrava en aquellos casos en que el afectado es una persona demasiado competente y por lo tanto se percibe como una amenaza o alguien que puede opacar a un superior o compañero.

- *Empleados que no tienen una buena red de relaciones.* Se ataca, preferentemente, a los empleados aislados, y si tienen vínculos, uno de los primeros objetivos del acosador es romperlos. En relación a dicha característica, es necesario recordar que los profesores trabajan en un sistema educativo en el que buscan socializar personal y profesionalmente (Imbernón, 2001) y en el que valoran su reputación como un acto de crucial importancia, colocando mucho peso al respeto y la admiración de sus colegas y alumnos (Osorio-Pérez, 2015), por lo que al sentirse rechazados o poco valorados por sus pares o jefes tienden a caer en una especie de “aislamiento autoimpuesto” (López de Maturana, 2010), orillados por su falta de confianza, desesperanza y decaimiento, así como por el miedo a tomar decisiones que contradigan a la autoridad, imposibilitando que el profesor se atreva a intervenir para remover o flexibilizar la rigidez en la que se mantiene sometido al sistema escolar. Situación ventajosa para el acosador que busca generar dicha especie de aislamiento profesional.

En relación a ello, O. menciona:

*“No tengo otra manera de defenderme más que **tratar de trabajar más**, porque ya no, ya **no pretendo luchar, no me interesa**, tengo una lucha en mi vida personal diariamente para sacarla adelante como para echarme encima otra, tengo otra lucha dentro de mi salón porque mis alumnos son un reto (...) Y si vivo **preocupada**, no te voy a negar, que es **una preocupación para mí** constante eso, pero, entiendo perfectamente que el problema no soy yo y **lo único que me queda es refugiarme en mis grupos y perfeccionar mi manera de trabajar** ”*

En el episodio se puede apreciar como O. se percibe aislada profesionalmente de sus compañeros docentes y busca refugiarse en sus grupos, visualizando como prioritario el “trabajar más” y “perfeccionar” su manera de hacerlo.

Adicional a las características propuestas por Hirigoyen, González de Rivera (2002, citado en Olmedo y González, 2016) resume en tres las connotaciones de las personas con tendencia a padecer mobbing: 1) Autenticidad o tendencia a buscar la autorrealización siendo fiel a uno mismo; 2) Inocencia reactiva o defensiva, característica personal que revela discretos fallos en la anticipación de consecuencias, así como cierta incomprensión de las motivaciones ajenas; 3) Dependencia afectiva, una característica que explicaría por qué la víctima no rompe la relación en el acoso. Para el autor, el mobbing es fuente de una gran insatisfacción que el acosado

experimenta consigo mismo y ante la evidencia de no ser querido, intenta toda clase de explicaciones y renunciaciones, sin atreverse a reconocer que está siendo atacado o destruido.

Recordaremos que uno de los valores nucleares del centro existencial de O. es el amor, además de que se identifica a sí misma como alguien preocupada por hacer vínculos, sentir a las personas cercanas, ser afectiva, así como querer y demandar afecto. Ello puede explicar lo doloroso que puede resultar para ella, el hecho de no mantener relaciones cercanas y cordiales con sus compañeros, así como no sentirse valorada o reconocida por su trabajo. Ella lo deja entrever en la siguiente línea:

“(...) es un dolor constante para mí saber que soy un dolor también para otros”

Muñoz Polit (2010) identifica la emoción del amor como una necesidad básica para todo ser humano, no obstante, acota que experimentar dicha emoción desde su parte disfuncional provoca que el amor se torne dañino, ya que le impidiéndole a la persona sentipensarse y ver por sí misma, antes que buscar atender o satisfacer las necesidades de los demás, lo cual, en casos extremos puede derivar en dependencia emocional. Esta situación corresponde con la tercera connotación identificada por González de Rivera, para quien la dependencia afectiva es una de las razones que evita que la víctima rompa con la relación de acoso.

O. se manifiesta de la siguiente manera:

*“(...) tú me podrías decir, “¿Por qué no actúas?” pero yo **veo muchos inconvenientes** y no solo **para mí**, sino **para todos ellos** y **me importan tanto como yo misma**. Y sí me da coraje **toda esa agresividad, esa pequeñez de ellos**, pero... ¡¿llevarlos a un juicio?!, provocar que alguien pierda su trabajo... No, no, no (mueve su cabeza negando), **yo no puedo**. No me puedo decidir a **lastimar a alguien** y si, sé que **esa es mi flaqueza, esa es mi pequeñez**, por eso no doy el salto. **Me siento en un dilema bastante difícil para mí”***

Es claro que esa no es la única situación que lleva a O. a mantenerse callada, no obstante, sí es una de las razones, que le genera sentipensamientos, en apariencia contrapuestos a algunos de los valores que conforman su centro existencial. Recordaremos que la conformación del centro existencial no está definida y que, durante la vida de la persona, se encuentra en constante actualización, sin embargo, existen ciertas condiciones que pueden llegar a rigidizar ciertas apropiaciones del sí mismo y para llegar a modificarlas es necesario ampliar la consciencia y “darse cuenta”.

Otras situaciones que detienen a O. para denunciar dicha violencia o maltrato laboral, tienen que ver con su situación económica y dado que ella es el sustento de su familia, la idea de perder su trabajo le preocupa demasiado, así como someterse a un juicio que no podrá mantener. Al mismo tiempo que se percibe sola, “*sin apoyos ni gente que la respalde*”:

*“Entonces, ya estoy cansada de la persecución de mis trabajos y he negociado mucho conmigo para que eso no me haga daño y para no denunciar esto legalmente. Porque, **no tengo el dinero que ellos tienen, no tengo apoyo, ni académico ni en mi vida personal** (se entrecorta su voz, comienza a hablar entre pausas), **no hay nadie que me respalde en realidad**. Entonces, yo sé que **si yo entro a pelear voy a perder** y que además ellos quien sabe que hayan construido dentro de mi expediente para hacerme daño y para sacarme de aquí, porque **yo no cumplo con sus finalidades** (...) Y ha sido un jaloneo fenomenal. Eso de qué **me quieren agarrar para que yo delinca y ellos ganen**. Y si hay problemas, **la de los problemas voy a ser yo, y los del dinero van a ser ellos**, y pues no, ¡la verdad no!”*

Recordemos que la finalidad concreta del mobbing es deshacerse de la víctima y para lograr dicho fin el acosador busca desprestigiar o desacreditar la capacidad profesional y laboral del afectado a fin de someterlo al “ciclo degenerativo de la eficacia docente”. A través de este proceso, la víctima va perdiendo confianza en sí misma, dudando incluso de su sentir o de las percepciones que tiene del entorno. Estas sensaciones pueden llevarla a identificarse como alguien indefenso, solitario o inadecuado para el sistema y finalmente dañar su salud física, psicológica o en casos extremos mental.

López de Maturana (2010) declara que los acontecimientos que refuerzan la autoconfianza del docente le brinda valentía para no desalentarse ante los casos de adversidad y le dan una estabilidad personal que desemboca en bienestar y satisfacción por su trabajo. No obstante, en los casos de mobbing, sucede justamente el efecto inverso: cada acontecimiento de violencia o acoso, va generando inseguridad en la víctima hasta que pierde la confianza en sí misma, los otros y el entorno; lo cual la sumerge en cierta indefensión y aislamiento, incapacitándola para enfrentar las futuras adversidades o problemas. Eventualidades que, en conjunto, producen serios malestares e insatisfacción del docente por su empleo.

En relación a esto O. comparte con mucho dolor e indefensión el siguiente sentipensar:

*“(...) Entiendo que **no voy a poder progresar aquí**, porque no se me ofrecen las condiciones dignas y necesarias, entonces... **¿Para qué sigo luchando?** O sea, yo lo hago no para eso, lo*

hago porque me gusta hacerlo porque amo a mis muchachos, pero... Siento mucho desasosiego, preocupación, un gran dolor. Porque pues claro que me duele, ¿no?, a veces digo: “y yo tanto que trabajé... ¡para nada!”

O. también percibe que son muchas las personas que están en su contra y que evidenciar dichas irregularidades podría ponerla en peligro, siendo esta otra de las razones por las que prefiere “sumergirse en su salón” y no poner un límite a todo esto:

*“Hay mucha gente metida ahí [O. se refiere a aquellos que reproducen las prácticas de corrupción y son parte del “modus operandi” de la institución], yo creo que hasta la misma jefa de materia anda metida ahí y ¡pregúntame si quiero pelearme con todo ese enjambre!... Porque a la hora que les vas ganando se enojan. Es como esas personas a las que les prestas dinero y luego te dejan de hablar por no pagarte y hasta se enojan contigo si les cobras. ¡Así de ese tamaño están! Entonces, como que **no le veo mucho sentido**, ¿me entiendes? Lo único que quiero es estar sumergida en mi salón haciendo mis cosas, pero hasta eso les molesta, y les molesta porque a fuerzas quieren que me someta a su propia forma de trabajo... (guarda silencio por unos segundos mientras gira su cabeza de forma negativa) **¿te imaginas el peligro en que me pongo?** Va a ser una bola de gente enojada conmigo. Dime, **¿acaso merezco vivir todo esto?**”*

O. no está dispuesta a iniciar una disputa, dado que, antes de comenzar ya se ha dado por vencida, es por eso que “no le ve mucho sentido” a agitar el “enjambre” y salir lastimada o alborotar la furia de “las abejas”. Sin duda alguna, eso representa para ella “colocarse en un gran peligro”. Al mismo tiempo que se cuestiona si todo esto es algo que “merezca vivir”.

Las fotos de la experiencia compartidas con antelación, ejemplifican las razones por las que para la propia O. resulta difícil detener el mobbing, aunado a ello y como se ha venido explicitando, esta situación también es mantenida por ciertas características de la propia institución en la que labora:

3) Una organización que favorezca, o al menos permita, el desarrollo del proceso

Es una pena que en algunas instituciones existan y se mantengan culturas de enseñanza que permitan o favorezcan la aparición del mobbing en su entorno laboral. Como se ha evidenciado con antelación, dichas instituciones aguardan una historia formativa de sus miembros, que sustenta, aprueba y reproduce dichas prácticas. Adicional a ello, cualquier miembro disidente puede ser considerado como un riesgo para el funcionamiento del sistema, por lo que se buscará erradicarlo.

Olmedo y González (2006) citan el trabajo de distintos investigadores que reconocen como las principales causas:

– *Las organizaciones muy jerarquizadas o sometidas a procesos burocratizados, que favorecen la negligencia y el surgimiento de actos poco éticos.* Han pasado muchos años desde que O. impugnó la decisión del jurado en el último concurso de oposición y aún no recibe respuesta o solución alguna. Es difícil identificar en qué parte del procedimiento se quedó atorado dicho litigio. En relación a su situación O. menciona que el sistema de la Universidad proporciona ciertos reglamentos que no se respetan o son fáciles de transgredir por ciertas personas “*tramposas*”:

“(…) Y luego los sistemas, que te envuelven, te involucran a la fuerza. Cómo el sistema de la Universidad, que te dice: “¿Quieres jugar? ¡Ah, pues juega!, pero con estas reglas”, ¿no? Y luego los tramposos dicen: “¿Quieres jugar? Juega tú sólo, porque nosotros sabemos de estas trampas que le hacemos a las disque reglas””

Para O. dichas dificultades “*son parte del sistema mismo*”, es decir, una vez más se corrobora que dichas prácticas están permitidas y estipuladas, debido a la cultura de enseñanza que se mantiene dentro de la institución, aunque éstas sean parte de un trasfondo velado:

“(…) si hay un problema del sistema es por el sistema mismo, y hay autoridades. Entonces, las autoridades tienen que decidir si finalmente yo soy parte de la institución o no, pero si yo soy parte de la institución tengo mis derechos y el principal derecho es que me respeten, que no me toquen porque también me ha costado mi trabajo y aquí es mi vida y amo a mis alumnos y amo mi entrega (se entrecorta su voz y solloza)”

Si bien existe un documento para regular y reglamentar la serie de derechos y obligaciones de los profesores, y están estipuladas las autoridades correspondientes para hacer que dicho escrito sea efectivo, al parecer, en la realidad se dista mucho de que esas políticas se concreten:

“Cierta parte de la universidad no da una respuesta, ¿no?, ¿no?, pero yo ya no tengo ningún interés en entrar en ningún conflicto, yo ya bastante hice, yo no me voy a estar desgastando para entrar en un juego de... de interés de ciertas personas, en la que no se respeta la ley del estatuto general del personal académico... Entonces, hasta aquí llegué yo, no me interesa más”

Lo que finalmente llena a O. de impotencia y mucha frustración. No obstante, no renuncia a la disputa dado que también teme “*quedarse desprotegida*”, o, en otras palabras, que ya nada la

vincule a la institución. El temor también surge dado que conoce casos de otros compañeros docentes y no reconoce con claridad, si el manejo de dichas problemáticas fue el apropiado:

*“Muchos han de decir: “Pero O., ¿por qué no renuncias a esto y vuelves a concursar?” (esboza una risa que se aprecia como sarcástica) Es que en primera **no tengo a que renunciar**, porque además **esta es una forma de mantenerme segura, si yo renuncio a esto a lo mejor me quedo desprotegida y me hacen cualquier cosa como se la han hecho a otros.** (...) Hay un clima de expectación porque han ocurrido “ciertas cosas” con algunos profesores, y **no sabemos si hay verdad o hay mentira en el trato que han hecho de sus casos.** Entonces, ¡óyeme! Yo digo “¡yo no me muevo!”, “¡aquí estoy bien!”, o sea, que no me toquen, porque también me ha costado mi trabajo (llora, se entrecorta su voz. Hace una pausa larga)”*

– *Una gestión inadecuada de los recursos económicos y de poder* (Durieux, 1999, citado en Olmedo y González, 2016). Asignar direcciones, coordinaciones o jefaturas con base en relaciones interpersonales o intereses privados que no busquen el crecimiento de la institución, aumenta la probabilidad de tener un líder o coordinador tirano. Cuando una persona nulamente capacitada para el manejo de grupos o desinteresada por el bien común queda a cargo, poco le interesan las condiciones de sus subordinados mientras no pongan en riesgo sus propios privilegios.

Cuando O. se expresa de una persona que representa la autoridad al interior de la institución donde labora, menciona:

*“Yo siempre he respetado a esa persona, pero, no entiendo su (llora, se entrecorta su voz, hace una pausa larga) no entiendo... no entiendo qué es lo que pasa. Lo manejó así en mi cabeza: **es un capricho de autoridad, de poder, como de sometimiento**” de decir: “**¡tú vas a trabajar de esta manera!**” (golpea la mesa), o sea, es que no lo entiendo, no lo entiendo”*

En el fragmento O. expresa que ella “*siempre ha respetado a esa persona*”, por lo que se le dificulta entender qué es lo que sucede que busca someterla a su propia forma de trabajo, lo cual finalmente la lleva a interpretar dicho acontecimiento como un “*capricho de autoridad*”. ¿De qué manera se están gestionando “*el poder*” dentro de dicha institución?, ¿A qué se debe que una autoridad busque someter a un subordinado “*por capricho*” o “*por poder*” ?, ¿qué estará necesitando demostrar dicha persona?...

– *Lugares de trabajo con alto grado de estrés y escasa seguridad en el empleo.* Como puede ser el sector de la educación, particularmente aquellos sistemas públicos en los que los docentes no están

contratados con un número de horas determinado o un horario laboral fijo. Lo que implica que cada semestre tenga que competir con sus otros colegas por grupos y horarios. También influye la carga laboral, por ejemplo, en el caso de O. sus grupos llegan a sobrepasar los 40 estudiantes por salón y los espacios no están adecuados para dicha población, lo cual genera el recibir educación en condiciones inadecuadas.

Para O., como para muchos otros docentes, el hecho de no lograr “*estabilidad institucional*” provoca que, dentro de su entorno laboral, se perciba constantemente amenazada. Además, la incapacita para hacer planes a futuro, dado que percibe que todo proyecto a largo plazo resulta “*azaroso*”:

“Cuando no se logra estabilidad institucional, todo es una amenaza. Es un futuro completamente azaroso”

El hecho de no gozar de solidez académica es uno de los efectos de la incorporación de las universidades a la etapa economicista, donde se ve más por la generación del capital que por el bienestar humano de los trabajadores. Situaciones que han causado diversos daños en la profesión docente, a la par de incentivar modos de relación cada vez más violentos, en la carrera por obtener mejores condiciones laborales, lo cual termina siendo un privilegio de pocos en detrimento de muchos.

El análisis aquí vertido no pretende categorizar las experiencias de los académicos para identificar “*acosadores*” o “*víctimas*”, ya que se considera que, en un clima laboral inapropiado, todos los miembros podrían de alguna u otra forma generar y/o padecer violencia. Lo cual solo evidencia la necesidad de reflexionar en torno a la cultura organizacional de los entornos educativos.

La presencia de mobbing, es solo uno de tantos problemas que se presentan en los centros educativos y además dista mucho de ser reconocido de manera abierta. El caso de O. es una problemática por la que muchos docentes han atravesado o continúan padeciendo, quienes al igual que ella, desconocen cómo actuar o incluso ni siquiera lo identifican, responsabilizándose en el terreno de lo individual, lo cual coopera para que se dicho fenómeno se encubra.

Una posible explicación es que cuando algunas personas experimentan vivencias que implican momentos de sentimiento fuerte desagradables o incómodos, es decir, problemas, en ocasiones, deciden no compartir su malestar con otros, dado que consideran que podrían ser las únicas personas que están pasando por algo así. Por lo que a veces, viven su malestar en silencio. Y esto,

como se mencionaba en el párrafo anterior, es un gran problema, ya que, impide la posibilidad de reconocimiento o la alianza entre personas que pueden estar padeciendo situaciones similares. A veces eso que se vive en silencio es algo que aqueja a varios, pero como cada uno lo afronta en solitario, se imposibilita crear lazos y hablar de situaciones que, aunque comunes no son sanas ni normales y por lo tanto se necesitan detener.

La institución educativa no es más que el reflejo de los problemas que están presentes de manera general en la sociedad del conocimiento y al ser considerada como un *mercado*, deshumaniza al personal que en ella labora, exigiendo de los académicos “*ser productivos*” y cumplir con diversos “*estándares de calidad*”, lo cual, aunque podría ser visto como algo necesario o bueno, no está considerando *el coste de la excelencia* en la conformación de la subjetividad de las personas, mismas que comienzan a vivir las situaciones precarias de sus entornos laborales de manera frustrante e insatisfactoria, reaccionando cada vez más, de forma hostil, agresiva o violenta.

El que el fenómeno del mobbing esté presente en los entornos laborales, solo manifiesta la insatisfacción y el malestar por los que atraviesan muchos empleados en la búsqueda de obtener “*mejores condiciones laborales*”, a través de las cuales se exige una aparente productividad y cierta excelencia, que no hace más que nutrir la cultura de la competitividad insana. Prácticas que además, han sido normalizadas, dado lo común de su existencia.

Se espera que sean cada vez más los académicos que amplíen su consciencia y noten lo degradante que puede resultar su ambiente laboral. Evitando responsabilizarse de los problemas que los aquejan en sus contextos laborales y asumiendo que dichas dificultades corresponden a un problema mayor y general, que supera su vivencia en el terreno de lo particular.

Respecto al fenómeno del mobbing, se incita como comunidad educativa a no someterse a dichas prácticas que degradan la docencia, a denunciar y no ser testigos silenciosos. Resulta imperante fomentar la toma de consciencia, alertar de los riesgos, afecciones y complicaciones que se pueden generar, abarcando los distintos niveles jerárquicos que laboran en la institución, así como, advertir a las personas que un ambiente laboral rodeado de acoso o violencia no debe ser considerado como “normal” o “natural”. Finalmente, es necesario proponer directrices jurídicas para sancionar la presencia de acoso y violencia en los ambientes laborales, así como establecer medidas de prevención tanto en los espacios educativos como en cualquier otro sistema organizacional.

CONSIDERACIONES FINALES

La trayectoria docente al igual que la vida se conforma de una sucesión de etapas, es difícil determinar con precisión cuando inician o se concluyen cada una de ellas, lo cierto es que cuando el docente se detiene a reflexionar sobre su profesión, puede percatarse de que su ejercicio se ha ido transformando y que él o ella mismos, como personas y como profesionales también han evolucionado.

O. al igual que muchos profesores que eligen desempeñarse como docentes por vocación y convicción, pueden dedicar años enteros de su vida al ejercicio de la docencia, profesión que contrario a lo que suele pensarse, dista mucho de únicamente tratar de estar frente a un grupo y enseñar a diversas generaciones de estudiantes determinada materia. La docencia es una profesión a la que se le dedica la vida y en la que alumnos y profesores se interrelacionan de múltiples maneras, incluso, a veces, desconocidas para ellos.

En el presente trabajo, la *subjetividad* es concebida como el *centro existencial* o *mundo interno*, que hace referencia al *centro de valores* que la persona considera *vitales* para su *existencia* e implican una *experiencia total de su ser*. Se reconoce al docente en su calidad de persona, como aquel profesional que en función a la conformación de su centro existencial adopta un *posicionamiento particular*, que determina la *mirada* desde la cual *decide* ejercer su docencia, mismo que *puede o no ser consciente* pero que les da direccionalidad a sus actos educativos.

Es necesario considerar la *conformación del centro existencial de los docentes*, ya que desde ahí se diseñan los anteojos a través de los cuales los profesores observan la docencia, su ejercicio pedagógico, a sus alumnos, los propósitos de su enseñanza, el conocimiento que se considera valioso adquirir para enfrentar la vida, la selección de ciertos principios educativos y demás cuestiones relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual, en gran medida, orientará y direccionará su práctica profesional.

También es importante dado que la *conformación del centro existencial de la persona*, antecede a la *formación pedagógica formal del docente*, lo cual puede considerarse ventajoso cuando existen coincidencias entre ambos mundos, surgiendo un intercambio y nutriéndose uno con el otro; pero una gran desventaja, si las posiciones son encontradas, donde el profesor siempre va a optar por validar, con o sin consciencia, su centro existencial sobre los conocimientos pedagógicos formales, lo cual podría, sin así quererlo, derivar en praxis incorrectas o contrarias a lo que se espera de su

profesión. Para que la formación pedagógica formal resulte efectiva para los docentes, es necesario indagar su centro existencial y desde ahí establecer puentes, conexiones o modificaciones, para así, alcanzar los objetivos pedagógicos que como comunidad educativa o institucional se pretendan.

Considerar la conformación del centro existencial del docente y tender puentes desde ahí con los conocimientos pedagógicos formales, también permite que el profesional de la enseñanza amplíe el “*nivel de consciencia*” que tiene *sobre sí mismo* y aprecie las interrelaciones que dicho conocer aguarda con la conformación de su *estilo docente*, que dista únicamente de referirse a determinada “*manera de ser*”, sino que direcciona lo que como docente se lleva a cabo antes, durante y después de las clases e incluso, dentro y fuera del aula escolar.

La *sociedad del conocimiento* exige que las personas desarrollen *nuevas competencias personales, sociales y profesionales*, para poder afrontar los continuos cambios y las novedades emergentes. Esta situación se convierte en un gran reto para la *pedagogía moderna*, donde la *educación* recobra su papel privilegiado, dado que puede ser la *diferencia entre el desarrollo y amplitud de consciencia* de los estudiantes o su *estrechez de pensamiento y el sometimiento a las demandas de un sistema* que no contribuye a la salud de quienes son parte de él.

El *docente* que labora en la *sociedad del conocimiento* necesita no solo ser maduro intelectualmente, sino afectivamente; para que pueda además de calcular, planificar y organizar una clase, sentipensar en relación a, y con, sus alumnos. Su labor consiste en ir más allá de compartir conocimientos y se requiere promover el *desarrollo integral de los estudiantes*, motivando la construcción de *aprendizajes significativos* y, por ende, personales y por experiencia.

Respecto a las *experiencias significativas* que conforman la *trayectoria docente* de una profesora de la Educación Media Superior, en el presente trabajo se pueden apreciar:

- 1) Los *encuentros significativos*, que desde pequeños se mantienen con personas que se convierten en *modelos de referencia* y de quienes se aprende a ver e interpretar mucho de lo que acontece en la vida. Las enseñanzas de dichos modelos, aportan a la *conformación del centro existencial* de la persona, lo que a su vez, incide en la *construcción de la vocación* y que en su conjunto inclinan a la persona hacia cierta toma de decisiones, gustos o intereses.

En el caso de O. dichos *encuentros significativos* se generaron con *familiares* cercanos, dentro de quienes destaca la influencia y enseñanzas de su *padre y madre*; y con *profesores*, que dejan una

huella en ella, muy particular, en relación a la percepción que tiene de la enseñanza, de los modos de relacionarse con los estudiantes, lo que es importante enseñar y la manera de hacerlo, e incluso, lo que nunca quiere ser o hacer como docente.

- 2) La calidad y las características del *ambiente* en el que la persona nace y se desarrolla, permiten y facilitan distintas maneras de *hacer contacto*. *El contacto* es la forma en la que la persona se encuentra nutrida por el mundo exterior, implica la relación individuo-ambiente, misma que es mutua, recíproca e inevitable, generando experiencias que impactan en la conformación del centro existencial.

O. creció en un ambiente fecundo para el arte en todas sus expresiones, ya que se fomentó el gusto por las letras presentes en novelas, canciones, poemas o relatos. Adicional a esto, en su entorno familiar se estimaba el *ámbito educativo* y las expectativas respecto a él eran altas, dado que “*la inteligencia*” era considerado un valor nuclear y se asociaba con ser “*buen estudiante*”.

O. también reconoce experiencias significativas presentes en su *trayectoria como alumna*. Destacando el aprendizaje de la gramática del español, la conformación de palabras, la lectura de esas palabras y la elaboración de frases, fragmentos, mensajes. Aprendizajes que más adelante le permitirían entrar en contacto con las historias, relatos, canciones, cuentos o poemas, y a vincularse de una manera especial con los discursos artísticos.

Toda esa información formaría pequeñas estelas tintineantes que cuando O. decidió notar, la llevarían al *camino de la literatura*, gestando en ella una anhelante vocación por saber, conocer y vivirse a través de las letras, además de un futuro interés por enseñar y compartir con otros sus pasiones.

- 3) El *inicio del ejercicio de la profesión docente* plantea múltiples tensiones, jalones y la necesidad de lograr un equilibrio y estabilidad. Se reporta que, en los primeros años de actividad docente, son varios los profesionales que reconocen haber experimentado un fuerte “*shock*”, que se genera del encuentro entre sus *ideales y expectativas* previamente elaboradas respecto a la educación y la enseñanza *vs* la realidad presente en su cotidianidad, una vez que son contratados.

O. reconoce el inicio de su docencia, como una época difícil, principalmente en relación al *comportamiento y disciplina de los grupos* con los que trabajó. Por lo que sus experiencias

significativas se relacionan con recuerdos del comportamiento de sus alumnos y la manera en la que fue aprendiendo a solucionar problemas a los que no creía que se enfrentaría.

Tiempo después ingresó al bachillerato de la UNAM y en ese momento sus experiencias significativas se relacionan con los avatares que enfrentó al *incorporarse a una nueva institución*, las *tensiones provocadas por el reciente cambio curricular* y el tipo de relaciones que comenzaron a generarse con sus compañeros docentes y autoridades.

- 4) Durante el ejercicio de su docencia, cada enseñante va desarrollando y perfeccionando su propio *estilo de docencia*. Cada experiencia va sumando un conocimiento que le permite a la persona construirse como docente, y adoptar desde su centro existencial una serie de *supuestos en los que apoya sus decisiones y acciones y mediante los cuales justifican y validan su actuar* al momento de ejercer su docencia. Finalmente, y como resultado de las experiencias y el conocimiento adquirido a lo largo de los años, define lo que para él o ella significa la enseñanza, el aprendizaje, su función docente, las características de sus alumnos y las estrategias que considera más convenientes para trabajar. No obstante, dichas definiciones van actualizándose tras incorporar nuevos aprendizajes o experiencias.

El *estilo de las clases* de O. es diverso y responde a las características de sus propios alumnos, también busca plantear actividades a través de las cuales se pueden distinguir estrategias metodológicas particulares como el Aprendizaje Basado en Problemas o el Método de Casos.

O. intenta desarrollar *métodos de enseñanza holísticos*, es decir que se dirijan a la persona total de sus estudiantes. Por lo que busca *relacionar los contenidos de su materia con situaciones que los aquejan en su cotidianidad*, promoviendo el *aprendizaje significativo*. O. intenta que sus alumnos logren aplicar dichos aprendizajes en la transformación de su medio, cooperar con los cambios que den sentido a las acciones que enfrenten en el futuro y trascender en la sociedad a la que pertenecen y se deben.

O. considera como *características significativas del aprendizaje*: que se genera a través de la relación existente entre ella y sus alumnos, es emocional, en libertad, personalizado y que cuando resulta interesante y significativo, incentiva la autonomía de los estudiantes. Objetivos para los que la enseñanza de la literatura le resulta idónea.

Respecto a las *características de sus estudiantes*, O. reconoce que ahora están inmersos en el uso de la tecnología, que su atención es volátil y es necesario enseñarles a seleccionar la información.

También expresa que manifiestan cada vez con mayor persistencia cierto *malestar emocional*. Para ella, esto se debe a algunas de las características de la sociedad de la que forman parte, como la constante sensación de incertidumbre, cambios vertiginosos y caos. Por lo que O. trabaja para que sus alumnos sean potencialmente más conscientes, es decir conozcan e identifiquen no sólo los estímulos externos, sino también el constante flujo de sentimientos, emociones, reacciones, sueños e ideas que tienen lugar en su interior.

Finalmente O. identifica como una parte importante de sus *funciones docentes*, “*generar ideas*” en sus alumnos que hagan resonar el “*fenómeno de la consciencia*” y motiven el salto de la conciencia primitiva hacia formas más desarrolladas de la misma. Facilita que sus estudiantes amplíen la figura que perciben de su realidad, generando nuevas ideas que les permitan “*organizar su mundo*” y “*encauzar sus necesidades insatisfechas*”. Así como enseñarles a cuidar su mundo interno y generar paz.

- 5) Todo docente enfrenta durante el ejercicio de su docencia distintos *avatares*. La palabra *avatar*, en este trabajo, hace referencia a cualquier *vicisitud, dificultad, incidente o acontecimiento que obstaculiza o dificulta el desarrollo de la trayectoria docente*. Se reconoce la importancia de compartir los avatares entre los distintos miembros que conforman la académica, dado que, en ocasiones el docente que padece algún problema se responsabiliza por ello de manera individual, lo cual le impide tomar consciencia de que eso que le sucede puede ser común a distintos colegas, y sin embargo no por ello “*sano*” o “*normal*”. Hablar de ello, podría evidenciar la presencia de distintos factores de riesgo psicosocial que exhiben las carencias del sistema educativo en su totalidad o de la institución de la que se forma parte.

Cuando las universidades se incorporaron al sistema neoliberal y comenzaron a ser vistas y dirigidas como un mercado, la exigencia de la productividad y la excelencia, se disfrazaron de situaciones óptimas, esperadas y benéficas, dado que, se “*premiaban*” a través de estímulos o apoyos económicos. Lo que impidió que se notaran las posibles consecuencias o riesgos, como la explotación de los trabajadores, el sometimiento a jornadas excesivas de trabajo, la falta de tiempo para atender y desarrollarse en otros contextos de la vida como aquel al que pertenece la familia o incluso el descanso y el ocio. La idea pudo surgir con una buena intención, no obstante, no se reconocieron (ni se reconocen con claridad) las afectaciones que un número significativo de docentes padecen, ocultas en distintos tipos de malestar que existe dentro de la institución educativa

en la que trabajaban, tales como: un clima laboral inapropiado, competencia insana entre los compañeros o inestabilidad laboral. Adicional a ello, “*el coste de la excelencia*” implicó modificaciones en el terreno de lo subjetivo, lo cual, en algunos casos, puede ser considerado como un gran golpe a su centro existencial.

Compartir y analizar el caso de O. permite demostrar que la profesión docente es altamente vulnerable a actos de acoso, abuso o violencia psicológica, y que además de ello, estas dificultades a veces se “*normalizan*” o resultan imperceptibles, dado que, son parte de las “*culturas de enseñanza*” o “*expresiones rituales*” a las que son sometidos la gran mayoría de miembros de una institución, facilitando que muchos de ellos aunque padezcan el “*ciclo degenerativo de la eficacia docente*” no se den cuenta y no lo hablen, y por lo tanto, nadie haga algo para detenerlo o remediarlo.

Estas situaciones nos invitan a replantear la manera de trabajar al interior de las instituciones educativas, así como a analizar con mayor detalle el ambiente laboral, las condiciones de contratación o promoción y a velar por una mejoría de condiciones que permita gozar de estabilidad profesional.

Para cerrar, es importante reconocer que el presente análisis que se realiza de la trayectoria docente de O. puede ser *un* ejemplo, mas no *el único*, de la serie de *experiencias significativas* que considera como vitales en la conformación de su profesión. Esto alude y demuestra que las experiencias significativas responden al *principio de singularidad e irrepetibilidad*. Además de que se construyen y reconocen en respuesta al *principio de la subjetividad*. Es decir, cada docente, desde su propio centro existencial es capaz de construir y reconocer las propias experiencias significativas que han ido construyendo su trayectoria docente.

No obstante, dado que las fotos de la experiencia compartidas por O. hacen referencia a *momentos de sentimiento fuerte (MSF)*, que corresponden a una *escena de vida donde se sintió sacudida por un sentimiento que la arrolló de manera particular*; ya sea por su carácter sublime (bello o agradable): como la conformación de relaciones significativas con modelos de referencia, es decir, personas con quienes aguarda recuerdos felices, amables, de enseñanza o de aprecio; o incómodo (feo, desagradable): como los problemas al ingresar al ambiente laboral, las tensiones debido al cambio curricular o la frustración de experimentar cerca del final de su trayectoria inestabilidad laboral, un entorno violento o problemas en las relaciones con compañeros y autoridades; dichas experiencias significativas, al ser compartidas y escuchadas por otros, invitan a la reflexión

personal y detonan de distintas maneras su identificación. Lo cual demuestra que las experiencias significativas compartidas, responden al *principio de pluralidad*.

La intención al analizar y compartir dicha trayectoria docente es que quien la lea pueda reflexionar sobre su propia historia y construcción, tomando de ella lo que le sea funcional para ampliar la figura en su propio quehacer docente, para motivarse si ha perdido el sentido de su hacer, para identificar si ha sufrido situaciones que degradan su profesión y juntar la fuerza y el coraje necesario para detenerlas, para recordar como su propio estilo se fue construyendo a través de la serie de huellas que dejaron algunas relaciones significativas, algunos encuentros con el conocimiento, algunas experiencias significativas... Permitiendo que a través de dicho ejercicio se demuestren los *principios de reflexibilidad, transformación y libertad*. Que en el caso de O., le permitieron reflexionar en torno a sus propias experiencias, escucharse y ser escuchada, para en ocasiones resignificar y ampliar la figura que recordaba sobre ellas.

Si eres docente, te invito a que antes de concluir la lectura de este trabajo, te sentipienses en relación a la construcción de tu propia historia de vida y trayectoria profesional. Tal vez podrías intentar, contactar con tu mundo interno y desde ahí responder las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los docentes que dejaron huella en mi formación académica?, ¿Qué es lo que más recuerdo de ellos o ellas?, ¿Qué experiencias considero que influyeron en la elección de mi carrera profesional?, ¿Qué interrelaciones puedo notar entre la conformación de mi centro existencial y la manera en la que elijo ejercer mi docencia?, ¿A qué serie de avatares he tenido que enfrentarme durante mi trayectoria laboral?, ¿Considero que alguna vez he padecido violencia o acoso dentro de la institución en la que trabajo?...

Sugiero con mucha convicción seguir trabajando para promover espacios donde sea posible compartir dichas reflexiones con otros miembros de la academia y así aportar desde distintos enfoques a la formación continua.

Este tipo de *formas de investigación*, permiten e invitan a los participantes a encontrarse, reflexionar sobre su propia *construcción personal y profesional*, e incluso, les facilita el posicionarse desde lugares distintos, a donde se encontraban antes de sentipensarse en relación a su historia. Revisar el interior se convierte en un punto de partida, que facilita que, a través del *darse cuenta*, se desarrolle el *nivel de consciencia personal y profesional*, para así, decidir hacia dónde se quiere dirigir la docencia, y asumir con responsabilidad dicha decisión.

Finalmente, y con base en los hallazgos obtenidos, se propone reconsiderar los contenidos que se abordan en los *cursos de formación continua o profesionalización docente*. Donde, más allá de proporcionar información que busque “*instruir*” o “*capacitar*” a los enseñantes para su ejercicio profesional, se promuevan formas para que los docentes compartan sus sentipensares y sean escuchados, así como, coordinar reflexiones profundas que faciliten la serie de cambios y transformaciones esperadas en la práctica cotidiana. Es necesario conocer las *posturas particulares de vida o posicionamientos existenciales de los docentes*, ya que desde ahí conforman los anteojos a través de los cuales observan, entienden y se explican su quehacer docente, su ejercicio pedagógico, a sus alumnos, los propósitos de su enseñanza, el conocimiento que consideran valioso adquirir para enfrentar la vida, la selección de ciertos principios educativos y demás cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, lo cual, en gran medida, orientará y direccionará su práctica profesional. La importancia radica en que dicha información antecede a la formación pedagógica formal y requiere un acercamiento, con la intención de fomentar la reflexión y la *autoconsciencia epistemológica*, a partir de la cual, se valoren dichos saberes y desde donde se establecen conexiones y ajustes para alcanzar los objetivos pedagógicos que como comunidad educativa o institucional se pretenden.

Sin duda alguna, todas las profesiones son importantes, pero la docencia es trascendental ya que cualquier profesional, para llegar a graduarse, requirió de la presencia de distintos profesores en su vida. Seguramente alguno de ellos dejó una huella significativa en su existencia, es decir, aportó para la conformación de su centro existencial, misma que le impulsa a recordarle con aprecio y agradecimiento.

Eso demuestra que nuestro trabajo no termina en el aula educativa y que la trascendencia de nuestra labor no tiene límites, para muestra basta con indagar en nuestros propios recuerdos. Cualquiera que lea este trabajo al hacerlo de una manera reflexiva y con una intención de apropiarse del contenido y aplicarlo a su propia experiencia, puede sorprenderse de lo que va emergiendo a su consciencia.

REFERENCIAS

- Abraham, A. (1982) El mundo interior de los enseñantes. Editorial Gedisa, Barcelona, España, p.12
- Acuña, Felipe (2014) *Subjetividad y trabajo profesional docente. Estudio etnográfico cualitativo sobre metáforas, temas generadores y lo inédito viable como estrategia de despliegue de la subjetividad social del profesorado*. Tesis para optar por el grado de Magíster, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 37-39.
- Álvarez, Noelia (2008) La situación de los profesores noveles. *Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de www.oie.es
- Angulo, Belkys, González, Luz, Santamaría, Claudia y Pedro Sarmiento (2007) Formación Integral de los estudiantes: percepción de los profesores de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. *Colombia Médica*, 8 (4), 15-26.
- Anzaldúa, R. (2017) Prólogo. En: Aguado, I. y Velasco, J. (2017) *Escenarios educativos, subjetividad y psicoanálisis*. Ediciones Navarra, México, 22.
- Arozamena, Carlos (1997) Hacia una educación... superior. En *Prometeo, Revista Mexicana de Psicología Humanista y Desarrollo Humano*. (15), 61-69.
- Bailey, M. (2015) La psicoterapia humanista corporal y la dimensión espiritual: el camino a una integración real. En: Lafarga, J.; Gómez del Campo, J. y Delgado, G. (2015) *Desarrollo Humano en México. 50 años de Agua Viva*. Editorial Revista Prometeo, México, 73-77.
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida* (Mirta Rosenberg y Jaime Arrambide, traductores) México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2000)

- Bauman, Z. (2005) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bazán, J. (2015) Funciones del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias Humanidades. *Nuevos cuadernos del colegio*. México. UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades. No. 5 pp. 111-123.
- Bernal, A. (2002) El concepto de autorrealización como identidad personal. Una revisión crítica. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*. 16, 11-24.
http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/16/art_1.pdf
- Botero, H. (2012) Relación madre-hijo. El amor en el desarrollo del cerebro del bebé. *PSICOANÁLISIS XXIV*, (2), 133-175.
- Bustamante, R. (2010) Desarrollo del cerebro en el adolescente. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/El%20desarrollo%20del%20cerebro%20en%20el%20adolescente.pdf>
- Campos, R. (2008) Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en educación"*. (8) 001. 1-13.
- Carvajal, A. (2010) La formación de la subjetividad docente: Una interpretación de las posibles formas de ser docente hoy desde la mirada de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (Tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional, México. p. 59
- Cerda, M. (2012) Capítulo 1: "Psicología humanista y psicología transpersonal: similitudes y diferencias" En: *Cielo Azulado: Psicología y psicoterapia humanista y transpersonal*, Ril Editores y editorial Universidad de La Serena, Santiago de Chile, 16.
- Conçeição, María (2011) Narrativa, experiencia y reflexividad autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. Memoria recopilada del 2º *Simposio internacional de narrativas en educación. Historias de vida, infancia y memoria*. Llevado a cabo del 24 a 26 de agosto de 2011, Medellín, Colombia.

- Contreras, Ofelia; Aguado Irene y Jorge Víquez (2019) *Incidencia de las características y condiciones laborales de los profesores en su bienestar subjetivo*, Ponencia presentada en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, 18 al 22 de noviembre de 2019, Acapulco, Guerrero Consultado en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1907.pdf>
- Díaz del Castillo, M. (2015) El modelo educativo del CCH y la formación docente. *Nuevos cuadernos del colegio*. México. UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades. No. 5 pp. 59-65.
- Díaz-Barriga, F. y G. Hernández (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, Ed. Mc Graw Hill, V-VII.
- Domínguez, Carolina (2011) El maestro como persona y sus historias de docencia. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 33(2), 25-45.
- Dossey, L. (1986) *Tiempo, espacio y medicina*. Editorial Kairós, Barcelona, p.101 y 102.
- El Universal (24 de junio del 2018) Más de 300 mil jóvenes presentaron examen para bachillerato: COMIPEMS. EL UNIVERSAL. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/politica/mas-de-300-mil-jovenes-presentaron-examen-para-bachillerato-comipems>
- ENP (2018) Plan del Desarrollo Institucional (2018-2022) http://dgenp.unam.mx/pdf/PD_ENP_2018%202022-2.pdf
- Flores, J. y Ostroksy-Solís, F. (2008) Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. (8) 1. 52
- Fragoso, V. (2011) Peculiaridades en la formación de los profesores del CCH. *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*. México, UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades. Número extraordinario. pp. 75-81.
- Frankl, V. (1987) *El hombre en busca del sentido*. Barcelona, Herder, pág. 17

- Freeman, M, McCreary, L y cols. (Productores). (2016) Cap. 5 ¿Por qué existe el mal? En: La historia de Dios. [Serie de Netflix]. Estados Unidos. National Geographic Channel. Temporada 1.
- Gairín, Joaquín y Mercader, Cristina (2018) Uso y abuso de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación educativa*, 36 (1), 125-140
- García, Belinde; Loredó, Javier y Guadalupe Carranza (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. En: *Revista electrónica de investigación educativa, Especial*. 10, 10 y 8. Consultado en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200/1274>
- García, Ch. y De Castro, C. (2011) Cap. 9: “La relación terapéutica: El estar presente y el encuentro” en *Psicología clínica. Fundamentos existenciales*. Editorial Universidad del Norte, Colombia, pp. 200-227
- Goodson, Ivor (2003) Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19(8) 733-758.
- Gómez, Luis (2008) Los determinantes de la práctica educativa. En: *Universidades*, (38), 29-39.
- González, Irma (2012) Mobbing y su asociación con factores psicosociales en docentes de nivel medio superior en México. En: *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología* 5(2), 67-76. Consultado en: <file:///C:/Users/Carolina/Downloads/Dialnet-MobbingYSuAsociacionConFactoresPsicosocialesEnDoce-4905100.pdf>
- Gracia, Diego (2007) La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*. 807-816.
- Granados, J.; Tapia, Álex y Juan Fernández (2017) La construcción de la identidad de los docentes noveles. En: *REDU Revista de docencia Universitaria*. España, 15(2), 163-178
- Grawel, V. [Centro Transpersonal] (2019, noviembre, 07) Virginia Grawel: la regulación de nuestras emociones [Videoconferencia]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=U6ZcKQw37Vs>

- Grayling, A. (2010) *El poder de las ideas. Claves para entender el siglo XXI* (F. J. Ramos, Trad.) Editorial Planeta. (Trabajo original publicado el 2009).
- Gutiérrez, L. (2009) El devenir de la Educación Media Superior. El caso del Estado de México. *Tiempo de educar*. (10) 19, 171-204
- Ibáñez, A. y A. Barraza (2019) *Depresión en alumnos de Educación Media Superior*. Editor: Instituto Universitario Anglo Español. México. 1-70
- Imbernon, F. (2001a) La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo García. *La función docente*. España: Síntesis Educación. 27-45
- Imbernon, Francisco (2001) La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *Dialnet plus*, 27-45.
- Jäger, W. (2005) *A donde nos lleva nuestro anhelo. La mística en el siglo XXI* (C. Monske, Trad.) Editorial Desclée de Brouwer. (Trabajo original publicado el 2003). 40-76.
- Jarquín, M. (2015) Existir-con: el aprendizaje del tú. En: Lafarga, J., Gómez del Campo, J. y Delgado, G. (2015). *Desarrollo Humano en México 50 años de agua viva*. Revista Prometeo. Primera edición. 97-113.
- Jurado, S. En: ENP (2012) Reflexión acerca de la reforma curricular de la ENP en la Reunión Anual de Funcionarios. *gaceta UNAM*. 275, II.
- Lafarga, J. (2015a) Desarrollo Humano en México. En: Lafarga, J.; Gómez del Campo, J. y Delgado, G. (2015) *Desarrollo Humano en México. 50 años de Agua Viva*. Editorial Revista Prometeo, México, 15-22.
- Lafarga, J. (2015b) En busca de la verdad objetiva. Epistemología del desarrollo humano. En: Lafarga, J.; Gómez del Campo, J. y Delgado, G. (2015) *Desarrollo Humano en México. 50 años de Agua Viva*. Editorial Revista Prometeo, México, 31-35.

- Lafarga, J. (2015c) Supuestos filosóficos del Desarrollo Humano. En: Lafarga, J.; Gómez del Campo, J. y Delgado, G. (2015) *Desarrollo Humano en México. 50 años de Agua Viva*. Editorial Revista Prometeo, México, 31-35.
- Lafarga, Juan (2016) Alternativa vital: Desarrollo o violencia En: *Prometeo. Revista mexicana de Psicología y Desarrollo Humano*. Número Especial. 59
- León, Mariana y Aguado Irene (2017) Del inconsciente y la educación. Reflexión en torno a un caso. En: Aguado I. y Velasco J. (2017) *Escenarios educativos, subjetividades y psicoanálisis*. Ediciones Navarra. 57.
- López de Maturana, Silvia (2010) Historias de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (3), 150-164.
- López, F. (2015) Adolescencia. Necesidades y problemas. Implicaciones para la intervención. *ADOLESCERE. Revista de formación continua de la sociedad española de medicina de la adolescencia*. (3) 2. 9-17
- McNamara, W. (1979) *La psicología y la tradición mística cristiana*. En Tart, Ch. (1979) *Psicologías transpersonales Tomo 2*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina. p.153-161.
- Macías, C. (2015) Desarrollo Humano y desarrollo social en el siglo XXI. En: Lafarga, J.; Gómez del Campo, J. y Delgado, G. (2015) *Desarrollo Humano en México. 50 años de Agua Viva*. Editorial Revista Prometeo, México, 73-77.
- Manota, M. y Melendro, M. (2016) Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Dialnet. Contextos Educativos*, 19, 55-74.
- Márquez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles educativos*, 39(158), 3-17

- Martínez, Manuel (2011a) La experiencia y el saber de la experiencia docente: desde una perspectiva de investigación autobiográfica y narrativa. Memoria recopilada del 2° *Simposio internacional de narrativas en educación. Historias de vida, infancia y memoria*. Llevado a cabo del 24 a 26 de agosto de 2011, Medellín, Colombia.
- Martínez, Paula (2011b) Las experiencias como modos de construir la crítica y como posibilidad de enseñanza. Memoria recopilada del 2° *Simposio internacional de narrativas en educación. Historias de vida, infancia y memoria*. Llevado a cabo del 24 a 26 de agosto de 2011, Medellín, Colombia.
- Michel, S. y Chávez, R. (2015) El tiempo especial: tiempo de diálogo. En: Lafarga, J., Gómez del Campo, J. y Delgado, G. (2015). *Desarrollo Humano en México 50 años de agua viva*. México, Revista Prometeo. Primera edición. 183-195.
- Michel, S. y Chávez, R. (2016) *El maestro como facilitador. La construcción del aprendizaje y seguridad psicológica en el salón de clases*. México: Editora Norte-Sur, 131.
- Michel, S. y R. Chávez (2008) *El espacio protegido del diálogo. La familia y la pareja ante el reto de crecer con cada nueva crisis*, México: Editora Norte Sur, México, 4.
- Moreno, M. (2009) Intolerancia a la incertidumbre como factor cognitivo asociado a la ansiedad y al humor depresivo en la adolescencia. *MedULA Revista de Facultad de Medicina*. (18) 2. 83-89.
- Moreno, S. (2009) *Descubriendo mi sabiduría corporal*. Editorial Focusing México, 28-33.
- Moreno, S. (2018) Actualizing tendency, organismic wisdom and understanding of the world. In M. Bazzano (Ed.), *Re-visioning Person-centred therapy*. Abingdon, United Kingdom: Routledge, 93-109.
- Moreno, S. (2020) Every life is enriched by the philosophy of the implicit and focusing. (Texto inédito)

- Moreno, Salvador (1992) La experiencia interna del maestro: un aspecto descuidado en la formación de profesores universitarios. En: Lafarga, J. y Gómez del Campo J. (2008) *Desarrollo del potencial Humano Vol 4*. Editorial Trillas, 103-113.
- Muñoz, M. (2010) *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. Editorial Araucaria, México, 125.
- Navia, Cecilia y Castañeda, María (2011) *Experiencias formativas de iniciación en trayectorias docentes*. Ponencia presentada en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, del 07 al 11 de noviembre de 2011, México.
- Olmedo, Margarita, y Paloma González (2006). La violencia en el ámbito laboral: la problemática conceptualización del mobbing, su evaluación, prevención y tratamiento. *Acción Psicológica*, 4(2),107-128. [fecha de Consulta 25 de Mayo de 2020]. ISSN: 1578-908X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3440/344030758005>
- Orozco. L. (2002) Compromiso del docente en la formación integral. *Claustro general de profesores*. Conferencia llevada a cabo en la sede central de la Universidad de Santo Tomás el 06 de marzo del 2002, Bucaramanga, Colombia. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/23245>
- Osorio-Pérez, Óscar (2015) Rituales de degradación en la práctica docente. En: *Revista de Educación y Desarrollo*. 34, 52-62.
- Patiño, Hilda (1997) Una visión desde los dinamismos humanos fundamentales. En: *Revista Mexicana de Psicología Humanista y Desarrollo Humano*. (14) 19-22.
- Papert, S. (2020) ¿Cuál es la gran idea? Hacia una pedagogía del poder de las ideas. Consultado en: <http://wiki.laptop.org/images/a/a4/LaGranIdea.pdf>
- Pérez, O. (2016) La vida en un mundo globalizado. En: Cházaro, S. y Heres, M. (2016) *Antología MADEMS. Reflexiones de la ética de la práctica docente*. Universidad Nacional Autónoma de México. (2), 61-71.

- Piñuel, I. (2001) Moobbing, la lenta y silenciosa alternativa al despido. *Aedipe: Revista de la Asociación Española de Dirección de Personal*. (17), 3-18.
- Ramos, Guadalupe (1995) *Perfil del docente hoy y su rol de facilitador humanista*. Ponencia presentada en la Universidad de Carabobo, octubre de 1995, Valencia.
- Ramos, M. (2009) El contacto. Curso de Formación de terapeutas Gestalt. *Instituto de Terapia Gestalt*. 1-50.
- Recalcati, M. (2016) *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Editorial Anagrama, Barcelona. 115 y 118.
- Restrepo, Bernardo (2005) Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*. (8), 10 y 11.
- Rodríguez, H. (2014) Ambientes de aprendizaje. *Boletín Científico*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. 2(4). Disponible en: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>.
- Rogers, C. (1961) Cap. 13: Ideas personales sobre la enseñanza y el aprendizaje. En: *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Editorial Paidós. 250.
- Rogers, C. (1961b) Cap. 14: El aprendizaje significativo en la psicoterapia y la educación. En: *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Editorial Paidós. 251, 253.
- Rogers, C. (1980) El camino del ser. Barcelona: *Kairós*. 72.
- Rogers, C. (1986) *El camino del ser*. Barcelona: Editorial Kairós. 59-68.
- Rogers, C. (1987) Cap. 14: “El aprendizaje significativo en la psicoterapia y en la educación”. En: Rogers, C. (2012) *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Editorial Paidós, 246-260

- Saintout, F. (2007) *Jóvenes e incertidumbres. Percepciones en un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política* (Tesis de doctorado). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- Sánchez, César y Donald Huchim (2015) Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. En: *Revista de Investigación Educativa*, México, (21), 148-167.
- Sánchez, E. (2003) La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*. 203-222.
- Sandín, Esteban, M. (2003) Cap. 7: Tradiciones en la investigación cualitativa. 7.2.1 La investigación narrativo-biográfica. En: *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid, España: Ed. Mc Graw-Hill. 146-158
- Santiago, Rosana y César Fonseca (2016) Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. En: *EDETANIA* 50, 191-208.
- Sebastián, Jaume (1986) Psicología humanista y educación. En: *Anuario de Psicología*. España, 1 (34), 87-102.
- Serrano, J. (2007) La experiencia docente. Integración de testimonios sobre distintas experiencias de profesores del Nivel Medio Superior. *EUTOPIA*. 5-9. https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/subidas/eutopia_03.pdf
- Slate, P. (1977) *The Wayward Gate: science and the supernatural*. Beacon Press, Boston, p.106
- Spagnuolo, M. (2002) Cap. 5: La teoría del Self. En: *Psicoterapia Gestalt. Hermenéutica y clínica*. Ed. Gedisa. 103-129
- Stevens, J. (1976) *El darse cuenta. Sentir, imaginar y vivenciar*. Editorial Cuatro Vientos. Santiago de Chile. 6.

Velázquez, L. (2006) Aportaciones de la sociología para el estudio del bachillerato de la UNAM. XI Conferencia de sociología de la educación. *Dialnet*.

Vicuña, J. y Reyes, M. (2002) El rol del padre y su influencia en los hijos. *Corriente de opinión*. Fundación Chile Unido. (64) 1-5.

Zotzmann, Karin (2010) Educación y cultura: Resistencia al cambio. En: *Perfiles educativos*, 32 (130), 168-171.