



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**APORTACIONES A LA FORMACIÓN DOCENTE  
*UNA PROPUESTA DESDE OTRA MIRADA***

**TESIS**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA  
PRESENTA

**YANITH BETSABÉ TORRES RUIZ**

**COMITÉ TUTORAL:**

**DRA. ANITA CECILIA HIRSCH Y ADLER (TUTORA)**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA  
EDUCACIÓN (UNAM)

**DR. RENATO HUARTE CUÉLLAR**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UNAM)

**DR. ROBERTO DE JESÚS VILLAMIL PÉREZ**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UNAM)

**DRA. CLARA ISABEL JOSEFA CARPY Y NAVARRO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UNAM)

**DR. PAOLO PAGLIAI**

UNIVERSIDAD DEL CLAUSTRO DE SOR JUANA

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO DE 2022.



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.

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	5
CAPÍTULO 1. Planteamiento del problema .....	9
Algunos focos rojos y la relevancia de abordar la formación docente desde otra mirada.....	9
Supuestos y objetivos .....	13
Preguntas de investigación.....	14
Nociones básicas que orientan este trabajo .....	14
CAPÍTULO 2. La ruta metodológica .....	20
Momentos de la investigación.....	21
Previo al COVID.....	21
Durante COVID .....	22
Un paréntesis insospechado: un vuelco que lo cambiaría todo.....	23
Un vuelco inesperado en la escuela, población de estudio y proyecto de investigación .....	24
CAPÍTULO 3. Diagnóstico.....	29
Necesidades identificadas en la revisión documental.....	29
Necesidades en el proceso formativo del profesorado .....	35
Un diagnóstico diferente, un diagnóstico como intervención .....	36
Radiografías docentes .....	39
Aproximación analítica a la dinámica en el salón de clases.....	46
Hallazgos de la etapa diagnóstica: puntos de coincidencia .....	63
Macro categorías: puntos medulares identificados para trabajar con los docentes .....	65
Repensar las prioridades educativas: el problema del tiempo.....	69
CAPÍTULO 4. El Laboratorio de experiencias como espacio para la (trans)formación docente: supuestos teóricos y elementos que sustentan la propuesta .....	72
Bases teóricas de la propuesta.....	78
Un lenguaje para la experiencia.....	78
El sentido del humor en acción .....	83
El pensamiento creativo .....	86
Componentes de la propuesta: dimensiones, ejes y lógica de acción.....	88

Las sesiones del Laboratorio: ¿qué pasará esta vez? .....	91
Sesión uno. Todos somos educadores .....	91
Sesión dos. Un viaje al interior .....	93
Sesión tres. Gafas a la medida .....	95
Sesión cuatro. ¡Me convierto en extraterrestre! .....	98
Sesión cinco. Receta para un desastre.....	100
Sesión seis. ¿Cuál es tu oficio? .....	103
Sesión de cierre. Compartiendo bitácoras y experiencias.....	105
Radiografía del Laboratorio de experiencias bajo el modelo HYMES .....	106
CAPÍTULO 5. ¿Qué pasó con la experiencia? .....	109
Entre la escuela que conocíamos y la escuela en casa .....	109
Antes de COVID. Sesiones presenciales .....	109
Después de COVID. Reestructuración de la propuesta .....	117
CAPÍTULO 6. Aportaciones a la formación docente: aprendizajes significativos y conclusiones.....	137
Aportaciones.....	137
Una metodología poco común. Atreverse a “salirse del molde”.....	137
El pensamiento lateral como punto clave en los procesos formativos .....	138
La figura del “laboratorista”: mediador, acompañante, formador de formadores .....	139
Lo significativo para los profesores en su proceso formativo.....	142
Atenderme. Todo empieza por mí.....	142
Aprender a mirarme y a mirar a los demás (más allá de lo que creo ver o saber).....	143
Atreverme a ser creativo, a experimentar, a fallar y ¡a acertar!.....	143
Ser paciente conmigo, yo también estoy aprendiendo.....	144
Aprender a escuchar, a respetar, a compartir .....	145
Registrar mi ruta, avances y logros. Todo cuenta y todo queda en la bitácora o diario .....	145
El impacto del Laboratorio de experiencias. ¡Soy un Laboratorista! .....	146
Alcances, limitaciones y desafíos identificados .....	147
Mi propia (trans)formación como mediadora y acompañante .....	150
La conformación de un grupo de trabajo: una red en potencial expansión.....	151
En conclusión... ..	152

ANEXOS .....	157
ANEXO A. Criterios de selección de la escuela y población .....	157
REFERENCIAS .....	159

## INTRODUCCIÓN

Bien dicen que la introducción es el último apartado que se desarrolle en una tesis o trabajo de esta naturaleza. ¿Cómo resumir e introducir al lector a lo que va a encontrar a lo largo de las siguientes páginas? En este caso en particular, resulta un gran desafío.

A modo de advertencia, debo mencionar que este no es un trabajo ordinario, pues intenta dar cuenta de un proceso creativo que ocurrió en un aparente desorden, a veces de adelante para atrás, otras de atrás para adelante, otras más de un punto a otro. Si el lector es alguien demasiado lógico y exigente (en este sentido), es muy probable que se decepcione con lo que aquí encuentre.

Lo que emerge en cada una de las siguientes páginas es reflejo auténtico de su autora: inexperta, falible, con una forma ecléctica y peculiar de pensar, con una dosis importante de rebeldía y locura. Se asume así un riesgo: el de ser duramente cuestionada o criticada. De inicio, confieso estar preparada y abierta para ello.

La formación docente ha sido un punto de interés durante las últimas décadas, sin duda alguna. Mucho podemos encontrar al respecto y mucho tenemos que agradecer los que nos aventuramos a entrar a dicho terreno, por ser un área con bases importantes que nos sirven de trampolín; es decir, no partimos para nada de cero. Hay un gran trabajo previo de tantos, por reconocer y aprovechar.

Como lo dice el título de esta tesis, para efectos de este trabajo se busca abordar la formación del profesorado desde una óptica diferente, desde un ángulo más humano. No se minimiza o descarta todo lo demás, se parte del hecho de que resulta fundamental atender y reunir esfuerzos para lograr atender la mayoría de las aristas que conforman el poliedro de la formación docente. Esto es precisamente, donde la habilidad, conocimiento e interés de todos suma, en lugar de contraponerse unos con otros.

Este caso visualiza la dimensión humana de los maestros como punto de interés. Por supuesto que queremos profesores técnicos, que dominen de inicio a fin su disciplina, la pedagogía y la teoría. Esto sin duda, es algo deseable y valioso, pero

también queremos, en las últimas dos décadas, específicamente, docentes más humanos, capaces de moverse en la incertidumbre, complejidad y desafíos que nos va presentando una sociedad que no para ni frena su desarrollo.

Profesorado preparado, calificado, pero sobre todo, humanizado. Y es que muchos de los problemas o retos que día a día enfrentan, corresponden precisamente a su deshumanización, a dejar a un lado o incluso olvidarse que son personas que sienten, piensan y en consecuencia actúan; que poseen una consciencia y capacidad creadora, que pueden (trans)formarse y (trans)formar.

Partiendo de lo anterior, del gran papel que juegan nuestros profesores en el día a día (su tarea no es nada fácil) es que se pensó en identificar necesidades formativas en este contexto y hacer un intento de construir un posible *cómo* atenderlas desde dimensión humana. La complejidad de trabajar en este campo es alta, por ello, no fue nada fácil trazar una ruta definitiva, elegir una teoría o postura única o acertar a la primera. El lector encontrará una y mil deficiencias, múltiples “errores” en lo teórico y metodológico. No fue sencillo tejer un cúmulo de ideas, experiencias, intentos y metas, de ahí que de origen se advierten inconsistencias que, repito, muy probablemente serán objeto de cuestionamiento y/o crítica.

El orden que se logró establecer se refleja en seis capítulos, en los cuales se realizó un gran esfuerzo para ser lo más concreto y resumido. Una propuesta como esta, generó una cantidad importante de información que sería difícil incluir o detallar. De ahí que se haya tomado la decisión de reportar lo que de manera muy personal, se consideró lo más relevante.

El capítulo uno, corresponde al planteamiento del problema. En este apartado se buscó dejar claras la necesidad e importancia de atender la formación docente desde esta otra mirada, además de hacer evidentes los supuestos, objetivos y preguntas que guiaron este trabajo. También se proporcionan nociones teóricas básicas y generales de las cuales se partieron para arrancarlo. Es un poco como prestar “mis gafas” a aquellos que llegaron a las primeras páginas de este texto.

El capítulo dos, busca hacer un esbozo, bastante accidentado, de la ruta metodológica seguida. Accidentado porque debo reconocer que como novata en el mundo de la investigación y construcción de conocimiento, es mi punto más débil y probablemente donde el lector encontrará grandes deficiencias. Más allá de intentar quedar en “lo correcto”, mi trabajo e intención fue ordenar y dar cuenta de lo que se hizo y cómo se hizo (independientemente de que se considere acertado o no). También se incluye un apartado referente a la situación de pandemia, por el virus de COVID-19, que cruzó e impactó al mundo entero y a esta tesis.

El capítulo tres, se centra en un primer momento correspondiente al diagnóstico, documental y en campo. Se da cuenta de algunos trabajos que se consideraron relevantes en México y Latinoamérica, así como información detallada derivada de las observaciones realizadas en la escuela de interés. La idea fue cruzar lo ya existente y fundamentado con la realidad de la población elegida, para determinar puntos medulares que permitieran pensar en macro categorías. Se habla de macro, dado que es complejo y sacar categorías específicas sería complejo, tardado y más difícil de atenderlas. En cambio, agrupar la información en “cajones” amplios donde pueda caber un espectro extenso de categorías relacionadas, resultó lo más práctico (aunque repito, quizá no lo correcto). Dichas macro categorías, fueron el punto de partida para el diseño de la propuesta.

El capítulo cuatro, describe el Laboratorio de experiencias, propuesta generada para atender las necesidades identificadas. Sus bases teóricas, metodológicas y prácticas se encuentran aquí. Preguntas como: ¿por qué un laboratorio?, ¿en qué consiste?, ¿cómo funciona?, ¿cómo se desarrollan sus sesiones?, entre otras, podrán esclarecerse en este apartado.

El capítulo cinco, ofrece un recuento resumido y condensado del resultado de la experiencia, desafíos y obstáculos superados. Como se mencionó previamente, la información que generó fue demasiada y se consideró relevante centrarse en los aspectos más significativos y visibles de la intervención.

El capítulo seis, da cuenta de las aportaciones, lo significativo, los alcances, limitaciones, desafíos y conclusiones de la propuesta. De manera complementaria

y a modo de cierre, contempla la propia experiencia durante el desarrollo de la intervención, así como lo que se dejó ver como una posible conformación de un grupo y red de trabajo. La riqueza de este apartado, podría resultar relevante para aquellos interesados, dado que se comparten los puntos que se consideraron fundamentales para la formación docente desde esta particular óptica.

En conjunto, el lector tendrá una propuesta poco ordinaria, pero que puede resultar interesante para pensar y repensar las posibilidades, rutas y lógicas alternativas para acceder a la formación desde esa otra mirada.

## **CAPÍTULO 1. Planteamiento del problema**

### **Algunos focos rojos y la relevancia de abordar la formación docente desde otra mirada**

Ser profesor en México, ha tenido una evolución significativa y muy visible de estatus y valoración por parte de la sociedad. Hablando desde la propia experiencia, puedo reconocer en viva piel que se trata de una tarea sumamente demandante, desafiante y con un dinamismo constante. Lo anterior nos exige adaptarnos a una realidad cambiante y reinventarnos como docentes para cubrir, de algún modo, los emergentes de una sociedad siempre en movimiento.

Si bien, todo docente recorre su propia y peculiar ruta formativa, existe un eje conductor, que es la política educativa. En México, como ocurre con otros países, ésta deriva de las orientaciones globales, emitidas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), así como por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Actualmente, enfrentamos, como humanidad, el reto de traducir y aterrizar 17 Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), los cuales se establecieron en 2015 por todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas, como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Entre éstos encontramos en el número 4: una educación de calidad.

La educación es vista en la actualidad y a nivel mundial como pieza clave para salir de la pobreza y construir una vida digna y plena. Una de las metas que establece este ODS es, precisamente, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, reconociendo su importancia y trascendencia. En el presente trabajo, este es el punto de partida, pues se considera al profesor como elemento esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien la educación de calidad como ODS vigente propone y define todo un enfoque, complejo, centrado en sus protagonistas<sup>1</sup>, es importante tener presente, al menos en términos generales, los diferentes paradigmas educativos que como humanidad y nación hemos recorrido, y bajo el cual nos hemos formado. La política educativa ha pasado de modelo en modelo, en algunos casos con diferencias epistemológica importantes<sup>2</sup>, encendiendo diferentes focos que demandan atención.

Centrados en el método, en el contenido, en la evaluación, en competencias, en los sujetos, cada una de estas tendencias ha sido válida y funcional en su particular momento histórico y contexto; sin embargo, al tener una historia educativa relativamente joven en nuestro país, hemos pasado probablemente de una forma abrupta de uno a otro, generalmente, obedeciendo a cambios de sexenio o de gobierno. Este es, desde mi punto de vista, uno de los focos que venimos arrastrando.

Quizá otro, sea el hecho de que muchos de nosotros vivimos un proceso de escolarización, educación formal y formación, bajo paradigmas anteriores, que han dejado de estar vigentes; o que han tenido una marcada ruptura epistemológica con respecto a lo actual.

Habría que preguntarse, en este sentido: ¿bajo qué paradigma o paradigmas hemos sido formados como estudiantes y como profesores?, ¿esta formación guarda alguna congruencia con las exigencias actuales?, ¿existen elementos en dicha formación que nos permitan enfrentar los nuevos desafíos educativos?, ¿qué apoyos tenemos para mejorar nuestra práctica profesional?

No es sorpresa para nadie encontrar maestros “de la vieja escuela”, centrados en el método, en el contenido; maestros “eficientes”, centrados en resultados, en la evaluación; o maestros, en cierto sentido más activos, focalizados en el desarrollo

---

<sup>1</sup> No es un propósito de este trabajo describir o analizar dicho modelo. Sin embargo, si el lector desea conocerlo, se sugiere visitar la siguiente liga  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

<sup>2</sup> Para leer al respecto, se sugiere revisar: Cerda, M.C. (2017). Modelos educativos a través del tiempo. UNAM: México. Disponible en <http://132.248.9.195/ptd2017/mayo/0759068/Index.html>

de competencias, coexistiendo en una misma escuela, con los mismos grupos y alumnos, tratando de ajustarse a la última tendencia educativa (de tantas que, a los más experimentados, les ha tocado transitar de manera pasajera).

Se agrega pues como otro foco, el hecho de que cada escuela es un universo particular que, si bien comparte un denominador común con las demás, contiene una amplia diversidad en su profesorado, en su cultura o en las necesidades de los alumnos que atiende, por mencionar tan solo algunos aspectos.

Algo que considero importante en esta contextualización, es que la evolución de nuestra sociedad se ha acelerado de una manera significativa en las últimas décadas. Esto lo podemos ver reflejado en el desarrollo tecnológico, en los avances de investigación en las distintas áreas de conocimiento, etcétera. Aquí hay otro foco relevante: nuestro ritmo de adaptación frente a esta veloz transformación, es diferente y, probablemente, más lento.

De esta forma encontramos varios discursos al mismo tiempo, por un lado el que marcan los cambios abruptos de nuestra sociedad y por el otro, nuestro mejor esfuerzo puesto en acción, con los recursos que tenemos para alcanzarlo.

Además de estos y otros tantos focos que podríamos identificar al respecto, en este trabajo se parte de una necesidad de entender y abordar la formación docente, con otros ojos, desde otra mirada.

Y es que se ha visto al profesorado como un engranaje más, dentro del complejo funcionamiento del proceso educativo, como si fuera una “masa homogénea” que puede moldearse o hacerse a la forma que el modelo educativo en turno requiera.

Las sociedades modernas han reconocido una deshumanización y la necesidad primordial de poner a los sujetos en el centro de sus procesos. De reconocer su peculiaridad, su potencial y, en este sentido, devolverles su dignidad, esto incluye a la educación. Lo anterior, en discurso, se lee y se escucha muy bonito, pero a la hora de aterrizarlo en la realidad, en el día a día, es cuando comienzan los tropiezos.

Algo a favor de este trabajo es que la experiencia previa y todo lo que ha pasado en esta trayectoria educativa, nos da idea de qué rutas han dado resultados

alentadores y cuáles no. Reconozco pues, una postura privilegiada, al contar con toda una experiencia previa que permite visualizar posibles caminos por explorar. De esta forma, todo lo que se ha hecho, todo lo que ha salido “bien” o “no tan bien”, es ganancia, conocimiento y oro puro para un trabajo como el presente.

Así toma sentido la intención de “mirar desde otro lado” a la formación del profesorado. Siendo dicha experiencia el referente y punto de partida para establecer otros ángulos que, ya existen, pero que quizá no se han logrado comprender del todo, aterrizar en lo práctico o han sido poco explorados.

Retomando las tendencias y modelos educativos, este trabajo se posiciona en el paradigma vigente centrado en los sujetos y no tanto así en el método, contenido, evaluación o competencias. De ahí que pretenda ser “diferente”, al tratar de entender, en este caso, al docente en su complejidad y riqueza como sujeto. El enfoque responde, en este sentido, a una visión más humanista, que desde luego no busca demeritar ni mucho menos descartar lo demás, pues resulta valioso e indispensable en otros contextos.

Se trata de hacer un intento y un ejercicio de trabajar con la complejidad humana, de construir “puentes” que nos permitan y faciliten el tránsito de un paradigma a otro, respondiendo al dinamismo de nuestra realidad.

Casares (2000) y, más recientemente Barrientos (2016), dejan ver que los modelos educativos dan por hecho, por ejemplo, que los enseñantes ya tienen desarrolladas sus habilidades básicas, personales y sociales, así como sus actitudes vitales, el auto concepto, la seguridad personal, la autoestima y el compromiso de superación continua. ¿Qué tan cierta resulta esta afirmación? Es para pensarse y, de considerarse así, para apuntar esfuerzos hacia esta área presente, pero no siempre atendida en el profesorado, ya no se diga con los estudiantes.

Si bien, las nuevas generaciones son el foco de atención, pareciera que se pierde de vista también el hecho de que éstos aprenden de los adultos, por lo que la atención no debe ir solamente a los niños o jóvenes, sino también a sus formadores (formales e informales).

Tal como señaló Maturana durante una conferencia dictada en Chile (2017)<sup>3</sup>:

El futuro de la humanidad no son los niños, somos los mayores con los que se transforman en la convivencia. [...] Nosotros hoy somos el futuro de la humanidad. Los niños se transforman con nosotros. Van a reflexionar, van a mentir, van a decir la verdad, van a estar atentos a lo que ocurre, van a ser tiernos, si nosotros los mayores, con los que conviven, decimos la verdad, no hacemos trampa, o somos tiernos.

En concordancia con lo que afirma el autor, habrá que poner los ojos sobre los adultos, en este caso, sobre los maestros, pero no de manera exigente o con juicios; sino, más bien, desde una comprensión, desde un gran compromiso humano y profesional de formar a las nuevas generaciones desde el propio *saber ser*, desde la multidimensionalidad y complejidad que nos conforma.

De ahí que el presente trabajo busca pensar y proponer, desde otro punto de vista y a partir de otra lógica, cómo apoyar un desarrollo más integral de los seres humanos, de nuestros profesores, que están hoy en día frente a grupo y que requieren, a su vez, formar sujetos bajo este mismo enfoque.

## **Supuestos y objetivos**

### ***Supuesto a***

Los docentes frente a grupo enfrentan desafíos en su práctica cotidiana para los cuales no han recibido formación.

### ***Objetivo 1***

- Conocer las necesidades de formación que enfrentan los docentes de una escuela secundaria pública de la Ciudad de México.

### ***Supuesto b***

Existe la necesidad de construir posibles *cómos* orientados a apoyar una formación más integral del profesorado.

---

<sup>3</sup> Conferencia grabada, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vMBes8oZZ8M>

## **Objetivo 2**

- Diseñar una propuesta de formación docente a medida, pero transferible, en respuesta a lo anterior.

## **Preguntas de investigación**

- ¿Cuáles son los desafíos actuales que enfrentan los docentes frente a grupo?
- ¿Bajo qué supuestos es posible pensar y apoyar, desde otra lógica, su proceso formativo?

## **Nociones básicas que orientan este trabajo**

A modo de encuadre general y de manera independiente a las bases teóricas que sustentan la propuesta diseñada, se proponen algunos conceptos clave, los cuales conforman “la mirada” que caracteriza el presente trabajo, y los cuales se exponen a continuación.

El primer punto primordial en este respecto es lo que se entiende por **necesidades de formación del profesorado**. En este sentido, se ha encontrado resonancia con la postura de Fernández (2013), quien señala tres aspectos para comprenderlas:

- ¿Qué hace el maestro, específicamente, en el salón de clases?
- ¿Qué desea hacer para mejorar su práctica?
- ¿Qué debe saber para hacerlo?

Se retoma dicho posicionamiento, dado que partimos a) de lo que hace el maestro; es decir, de su experiencia concreta; b) de que existe “algo” que se desea hacer diferente o en lo que se esperan resultados distintos, pero se encuentra alguna dificultad (Camino, Cáceres, Aznar, Montoro e Hinojo, 2017); c) de que es posible tomar acciones concretas para lograrlo.

Lo anterior se traduciría en *lo que se hace, lo que se desea y lo que se debe saber*. Si existen estos tres aspectos, tenemos una necesidad de formación.

El segundo punto es la formación docente, como proceso. Si bien también existe toda una diversidad de formas de entenderlo (Ferry, 1990; Camacho, 2010; Balderas, 2012; Lukas y Santiago, 2012; Barrantes, 2015; Difranco, 2015; Carro, Hernández, Lima y Corona, 2016; Escudero, González y Rodríguez, 2018; Salazar-Gómez y Tobón, 2018), se ha optado por retomar la postura clásica de Luhmann y Schorr (1993), quienes la señalan como “la configuración interna de cada ser humano”, tarea que, de acuerdo con los mismos autores, no puede llevarse a cabo de manera autodidacta, requiere en muchas ocasiones de la mediación.

Así se visualiza como un proceso complejo que ocurre *en* el sujeto, a partir de su propia experiencia o de una situación propuesta por un mediador. Al ser una *configuración interna*, adquiere una naturaleza única, que dependerá de la estructura y lógica de cada persona. Con esto quiero destacar el hecho de que no se parte de una idea de *formar*, en el sentido de “dar forma”, imponiendo un mismo molde, en una especie de producción en serie. Se trata más bien de que cada sujeto se *(trans)forme* a sí mismo, moviendo, acomodando, dando lugar a lo que el exterior o el mediador le ofrecen. Se parte de la idea de que esta es una tarea personal, que no puede estandarizarse, pero que reflejará un impacto en el sentir, pensar y actuar de los profesores.

En palabras de Luhmann y Schorr (*ídem*), la mediación no debe modelar una situación deseada, sino más bien, orientarse hacia la praxis de los sujetos, su interacción con los otros y la recuperación de su experiencia en un ejercicio de auto observación.

Un mismo estímulo, por ejemplo, puede detonar procesos *(trans)formativos* distintos, con diferente significado o profundidad. Lo relevante y el indicador fundamental para identificarlos y darles seguimiento, es el movimiento o el “cambio de lugar” de cada sujeto, traducido en acciones que les permiten ser conscientes de sí mismos y de dicho movimiento.

Ahora, la formación o, mejor dicho para efectos de este trabajo, la *(trans)formación* del profesorado, no solamente es la dimensión profesional pues, tal como señala

Marcelo (1999), hace más de dos décadas, es que debe ser para la vida. En sus palabras exactas:

El desarrollo del potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo constante que estimule y capacite a los sujetos para adquirir conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar y para saber aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en cuantos roles, circunstancias y ambientes se vean inmersos durante toda su vida (Ídem: 54).

Independientemente de que Luhmann y Schorr (1993) y Marcelo (1999), estuvieran o no de acuerdo en sus formas de entender este concepto, se encuentra una compatibilidad y una congruencia a partir de la multidimensionalidad presente en el desarrollo humano que ambos trabajos dejan ver en sus peculiares discursos; también, que se centran en los propios recursos de los sujetos y en su preparación y acompañamiento para reforzar su autonomía, autogestión, así como responsabilidad de su propio aprendizaje. Sumado a lo anterior, no solamente vinculan la formación con las demandas sociales, sino también con el desarrollo del autoestima y el gozo personal. De este modo, (trans)formarse es un gozo, algo que se disfruta y se vive con emoción.

Como se ha mencionado, lo anterior requiere de una mediación, no cualquier tipo, específicamente una mediación pedagógica. Prieto (2017, pág. 26) la define como aquella “capaz de promover y acompañar el aprendizaje; es decir, la tarea de construirse y apropiarse del mundo y de uno mismo, desde el umbral de otro, sin invadir ni abandonar”. Se constituye así en una acción creativa de cada “mediador”, que requiere comprender integralmente la naturaleza de lo que se desea enseñar y aprender, además de las características de las personas involucradas en el proceso, de su contexto, apuntando hacia volver pertinente y oportuno el conocimiento, habilidades y exploración afectiva de lo que se va a aprender. Lo anterior, tal como afirman Díaz y Hernández (2005) la hacen significativa y edificante. Se trata de dar un salto epistemológico y entenderla como encuentros formativos (transformativos), (Castillo y Castillo, 2012) donde todos son protagonistas.

Sumado a la mediación, se parte también de la idea complementaria de *acompañamiento* (Roberge, 2012; Le Boterf, 2016). En este sentido se implementa la postura de Le Bouedec (2012) quien lo entiende como una situación en la que se trata de sostener, proteger, servir y apoyar en cumplir un propósito, sin hacerlo por el otro. Se trata de tomar una posición modesta y respetuosa “a un lado” del aprendiz. En concordancia, Clementino de Souza (2011) señala que se trata de “caminar con”, compartir experiencias y ser partícipe del desarrollo.

Tanto la mediación como el acompañamiento, nos van llevando, espero que de una forma natural, hacia el siguiente punto de interés que es la figura del *formador de formadores*. Lo anterior, responde al hecho de que, se trata de un proceso y universo específico: el docente, que requiere la presencia de dicha figura.

El formador de formadores, el mediador y acompañante, no es un elemento ajeno o superior; es un elemento clave que entrará también en un proceso de (trans)formación. Este comparte realidad y ciertas características con los participantes (deben hablar “el mismo idioma”). El punto diferenciador frente a los demás, es que lleva la responsabilidad de la concepción y realización de cada una de las situaciones de aprendizaje y, en este sentido, deberá visualizar (Jiménez, 2016):

- El diagnóstico de las necesidades o situaciones problemáticas; delimitación del problema.
- La generación de alternativas posibles acordes con los objetivos que se desean alcanzar que satisfagan esas necesidades.
- El facilitar la toma de decisiones, de acuerdo con criterios justificativos, hacia una estrategia didáctica determinada.
- La realización de diseños que permitan operativizar las decisiones tomadas, que afectan a los objetivos, contenidos, métodos, materiales y secuencias, entre otros.
- La aplicación.

- La evaluación de la estrategia escogida y su puesta en práctica y de los resultados obtenidos, así como el grado de satisfacción alcanzado.

De esta forma, apoya a su igual para aprender, crecer y construir experiencias significativas juntos, que permitan conocerse, comprender su entorno, solucionar problemas, innovar su práctica; desarrollándose así en lo individual, social y profesional. Hablamos sin duda de una tarea compleja y desafiante.

Por último, para completar el caleidoscopio que conforma este trabajo, se incluyen los conceptos de *formación integral* y la *educación del ser*. Para el primero, se ha optado por incluir la definición de Ruiz (2015), quien señala que:

La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral (p. 11).

Se toma dicha postura, dado que no implica solamente la adquisición de conocimientos específicos y técnicas adecuadas para el ejercicio profesional, sino que también requiere el desarrollo e internalización de valores, actitudes y formas de comportamiento que contribuyan al educando o, en este caso, al profesor en formación, a ser parte del proceso de transformación y mejora personal y social.

Uno de los autores por excelencia que han trabajado sobre esta visión es Morin (2000), quien parte de una concepción integral del ser humano y la necesidad de desarrollarse bajo esta lógica para afrontar los retos de la sociedad actual. En sus palabras:

“El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas,

y es la que ha imposibilitado aprehender eso que significa ser humano. Es necesario restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común con todos los demás humanos” (p. 14).

Dicha concepción, si bien tiene algunas diferencias con la de Ruiz (2015), tiene también puntos en común. Ambas se vinculan con los desafíos actuales en la educación y sirven para tener al menos dos referentes al respecto.

Pensar una educación que contemple una unidad compleja y que busque articular en lugar de fragmentar es, al menos para este trabajo, una propuesta válida, funcional y, sobre todo, que tiene sentido en nuestra realidad.

## **CAPÍTULO 2. La ruta metodológica**

La metodología en la investigación es, sin duda, pieza clave para su desarrollo. Así los trabajos más formales la definen y van siguiendo, paso a paso, desde el minuto uno.

Como se mencionó en un inicio, este es un trabajo atípico, que sale de la norma (quizá para bien, quizá para mal); que se “rebela” en parte contra los cánones y formas establecidas de hacer investigación. No porque no se consideren valiosas o útiles, sino, por una muy particular forma de pensar y, por lo tanto de actuar en tanto los desafíos educativos que, de manera personal, he ido resolviendo a lo largo de mi breve, pero considero, interesante experiencia.

Reconozco dicha rebeldía y una orientación profesional muy hacia lo práctico que me ha llevado entrar al ruedo y después explicar qué y cómo ocurrió. Consciente de que esto pueda o no resultar correcto y/o exitoso, me siento en la obligación de hacerlo explícito, para que el lector, en un intento de comprender a esta loca y verde aspirante a constructora de conocimiento, pueda seguir el curso poco común que llevó a realizar este trabajo.

Retomare la analogía del navegante que muchos, antes que yo, han usado para la investigación. No todos fueron pasos de ciego. Definí mi barco bajo un enfoque de investigación cualitativa, dado que el principal interés se encontraba en captar la realidad a través de los ojos de los sujetos actuantes, a partir de la percepción que tienen de su contexto, asumiendo que la realidad se construye socialmente, a través de la historia y cambia constantemente (Gurdián, 2010). En el timón, un estudio de caso, para conocer un caso en particular, cuyo foco se encuentra en la unicidad del caso (Stake, 1998).

Para la ruta de arranque se definió la relevancia y necesidad de realizar un diagnóstico, tanto situado en el escenario y población seleccionada; como en un nivel documental, para indagar información útil y relevante previamente trabajada.

Como brújula se estableció la idea de modelo de intervención, de acuerdo con Magendzo (1998), quien toma como base un diseño curricular problematizador

fundamentado en una visión holística-integradora que articula lo afectivo, lo corporal, lo social y lo político. Dicho diseño llamó la atención por ser versátil, abierto, susceptible a transformaciones y capaz de configurarse en el enfrentamiento de una realidad cambiante. También porque es un modelo que pone al sujeto al centro del diseño de una propuesta formativa que tiene un propósito integrador (de las diferentes dimensiones de los sujetos). Dicho modelo encuentra también un balance entre lo cognitivo y lo afectivo, lo vivencial y lo racional, lo colectivo y lo individual, así como lo imaginativo y lo lógico.

Derivado de lo anterior, se consideraron ciertos etapas clave para el diseño de la propuesta:

- a) Preactiva (diagnóstico).
- b) De interacción (diseño y aplicación de la propuesta).
- c) De evaluación (observación, reflexión y conclusiones).

Hasta aquí todo en aparente orden, pero nadie se esperaba lo que nos esperaba como humanidad.

### **Momentos de la investigación**

Un punto de quiebre de la ruta metodológica, aparentemente esbozada hasta el momento, se presentó con el inicio de lo que se convertiría en una pandemia histórica, lo cual hizo que emergieran dos momentos de la investigación:

#### *Previo al COVID*

- a) Revisión documental para identificar necesidades formativas en docentes, en México y América Latina.
- b) Definición de criterios de selección de la escuela y población<sup>4</sup>
- c) Diagnóstico situado.

Observación no participante, dentro de la escuela, en clase y en algunas sesiones de Consejo Técnico; entrevistas con los profesores; grabación

---

<sup>4</sup> Ver anexo A.

sonora con previo consentimiento y autorización de los participantes; registro en diario de campo.

Sesión de arranque: un diagnóstico como intervención: Radiografías docentes<sup>5</sup>.

- d) Diseño de las primeras tres sesiones y promoción de las mismas entre los maestros, como actividad extra escolar y de participación voluntaria<sup>6</sup>.
- e) Inicio de la implementación de la propuesta. Se alcanzaron a desarrollar de manera presencial tres sesiones, con una duración de tres horas cada una, de manera vespertina en las mismas aulas de la escuela<sup>7</sup>.

### *Durante COVID*

- f) Afinar sentidos para “escuchar” (lo que se dice, pero sobre todo, lo que no) y “observar” lo que ocurría en medio del caos (a través de medios de comunicación, redes sociales y contacto indirecto que se llegó a tener).
- g) Replanteamiento de la propuesta, dado que no fue posible continuar desarrollándola como inicialmente se pensó y diseñó. Estrategia virtual: CapsuLabs<sup>8</sup>.
- h) Diseño de tres sesiones en línea, con temas distintos a los abordados en modalidad presencial.
- i) Intento de reconfiguración del grupo que se había logrado previo a dicha situación, resultando no del todo exitoso. Invitación, uno a uno, de los

---

<sup>5</sup> Sesión diagnóstica en el marco del Consejo Técnico, con la participación del 100% de la planta docente, con una duración de 2 horas.

<sup>6</sup> Se hicieron explícitos el *qué*, *cómo* y *para qué* de la intervención. Como estrategia para captar el interés de los docentes se planteó una especie de intercambio con una relación ganar-ganar, en la que ellos pudieran apreciar el beneficio de asistir a las sesiones.

<sup>7</sup> Del 100% de los profesores que laboran en la escuela seleccionada, asistieron a las sesiones presenciales el 32% (20 maestros), de manera consistente.

<sup>8</sup> Se diseñaron, grabaron y subieron en YouTube, tres cápsulas virtuales bajo los siguientes criterios: temática derivada de las sesiones presenciales, dado que fueron temas de su interés; breves (entre 5 y 7 minutos), dado que los profesores se encontraban la mayoría del tiempo frente a su computadora o dispositivos electrónicos; dar una explicación breve y proponer una tarea práctica para implicar a los profesores. Las ligas de cada cápsula se compartieron vía correo electrónico y WhatsApp (hubieran participado o no en las sesiones presenciales).

profesores para dar seguimiento al proceso iniciado, para continuar a través de sesiones virtuales<sup>9</sup>.

- j) Implementación de las sesiones virtuales.
- k) Sesión de cierre, en modalidad virtual.
  
- l) Evaluación de las sesiones por parte de los participantes

Ambos momentos resumen la ruta que se pensó, se siguió y re pensó, dados los hechos abruptos ocurridos en el contexto nacional y mundial. A continuación se hace una breve reseña sobre lo acontecido, desde mi experiencia.

### **Un paréntesis insospechado: un vuelco que lo cambiaría todo**

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), a finales de diciembre de 2019 se notificaba la presencia de varios casos de neumonía en Wuhan, provincia de Hubei en China, causado por coronavirus<sup>10</sup>. A partir de entonces comenzaron a difundirse noticias al respecto a nivel global, convirtiéndose en pandemia, declarada por la OMS a inicio de marzo de 2020. El confinamiento, debido al aumento exponencial de contagios se implementó como medida higiénica a nivel mundial.

México fue sorprendido por un primer contagio registrado a finales de febrero del mismo año y, de manera progresiva, el virus comenzó a propagarse por todo el país dejando múltiples decesos a su paso.

La Ciudad de México y el Estado de México se convirtieron en las entidades con los índices más altos de defunción a causa del virus. Los estragos en la actividad

---

<sup>9</sup> De los 20 maestros captados de manera presencial, solamente acudieron siete, más algunos profesores de otras escuelas que fueron invitados por sus colegas.

<sup>10</sup> Los coronavirus (CoV) son una amplia familia de virus que pueden causar diversas afecciones, desde el resfriado común hasta enfermedades más graves, como ocurre con el coronavirus causante del síndrome respiratorio de Oriente Medio (MERS-CoV) y el que ocasiona el síndrome respiratorio agudo severo (SRAS-CoV). Información recuperada de: <https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus/coronavirus>

económica, así como en múltiples áreas comenzaron a evidenciar los estragos de la pandemia.

El caos, la incertidumbre, el miedo, la desesperanza parecían ser los términos que definieron un año complicado, sin precedente en la historia de la humanidad, haciendo evidente la vulnerabilidad de la sociedad.

Si bien los primeros meses de este suceso resultaron para muchos muy difíciles, no todo fue negativo, pues de manera paralela, lo ocurrido sirvió como una especie de “gatillador” que nos hizo reflexionar, repensar y poner en juego creatividad e ingenio para sortear las dificultades, lo cual resultó en mucho positivo.

El tema de conversación común, además de la preocupación derivada de la pandemia, hizo emerger preguntas como: ¿cuánto tiempo durará esto?, ¿cómo reorganizaremos nuestras dinámicas de vida?, ¿qué pasará con nuestros trabajos, negocios, escuelas? Sin duda alguna cuestionamientos que generan cierto grado de emergencia y angustia en la población en general.

### *Un vuelco inesperado en la escuela, población de estudio y proyecto de investigación*

Durante el primer trimestre de 2020 las noticias derivadas de la llegada del virus a México comenzaron a ser una real preocupación al interior de la escuela. En los pasillos, sonaban en los celulares de algunos alumnos “la cumbia del coronavirus”, la cual cantaban y bailaban a modo de broma.

Entre los adultos se percibía una preocupación importante y el miedo a ser alcanzados por el virus; sin embargo, aún podía percibirse el sentido del humor característico de los mexicanos, así como la esperanza de que se quedara en Asia y Europa (del otro lado del globo).

El gobierno de nuestro país, vía la Secretaría de Educación Pública (SEP), evaluando la compleja situación y el posible riesgo de contagio, decidió anticipar las vacaciones de Semana Santa, hecho que resultó en un inicio motivo de alegría y celebración, al no existir un precedente y al ser en ese momento incapaces de imaginar que a partir de ese momento comenzaría un confinamiento que ha durado

hasta la actualidad, aunque de manera gradual, se ha ido observando la reincorporación de la sociedad a sus actividades.

El desconcierto, incertidumbre y un marcado miedo a lo desconocido entre el profesorado empezó a manifestarse también a modo de interrogantes, por ejemplo: ¿qué pasará con las clases y con el ciclo escolar? Los rumores y *fake news* al respecto comenzaron a propagarse vía redes sociales y medios de alto impacto como YouTube, en canales que abordan temas de interés docente.

Semanas después, derivado del estado de la pandemia, así como medidas implementadas a nivel mundial, la SEP decidió continuar el ciclo escolar de manera remota, desde casa y vía televisión abierta e internet, a través del programa emergente: *Aprende en casa*. Medida sumamente polémica que entró a debate y fuerte crítica dadas las circunstancias de infraestructura en el país.

Es así que con una estrategia que no tuvo tiempo de planearse o desarrollarse cuidadosamente y como es debido, dadas las circunstancias, se implementó con múltiples dificultades y tropiezos, con indicaciones para escuelas y maestros: ausentes, contradictorias, confusas, respecto al qué y cómo se daría continuidad al ciclo escolar.

La tensión y estrés agudizado en la planta docente comenzó a manifestarse, no solo en la escuela de interés, sino a nivel general. Pasar, literalmente de un día a otro, de dar clases en una rutina conocida en la escuela, a tener que hacerlo de manera remota trajo una cantidad innumerable de complicaciones. Por ejemplo: el confinamiento de las familias y sus consecuencias en la convivencia dentro del hogar; un traslape y mayor carga de trabajo al tener que combinarse la dinámica familiar con la laboral; el tener que adaptar algún espacio para trabajar que antes no existía; el hacerse de herramientas con las que muchos profesores no contaban (como computadora, impresora, cámara, micrófono, etcétera), por mencionar tan solo algunas.

La voz de los maestros se generalizó entre quejas, preguntas, frustración y lamentos. Algunos de ellos, frente a la falta de claridad en un inicio por parte de las autoridades educativas, recurrieron a fuentes no formales como canales de

YouTube de otros profesores que parecían tener información anticipada y de primera mano, aparentemente al respecto.

El caos prevaleció durante varias semanas e incluso meses. De manera gradual, se fue aterrizando la estrategia emergente e implementándose para conformar lo que sería la nueva realidad escolar. Comenzaron los Consejos Técnicos y reuniones del cuerpo docente con la Dirección. En dichas sesiones, abundaron comentarios y quejas con respecto a cómo la situación vivida había multiplicado el trabajo (ya de por sí con una carga importante), así como problemas fuera de serie en la implementación como alumnos sin internet, sin televisión o incluso sin luz; con uno o más hermanos de otros niveles educativos que también debían hacer uso de la única televisión disponible, en el mejor de los casos. Padres que quedaron desempleados (consecuencia del cierre de múltiples negocios y empresas), además de interminables notificaciones sonando en los teléfonos móviles de los maestros. Sin la menor duda, la nueva realidad, la incertidumbre, el caos con sus nuevos retos, movieron de lugar a los docentes, transformando sus preocupaciones radicalmente (lo primordial se encontraba inicialmente en la satisfacción de las necesidades básicas para la supervivencia).

De este modo, la presente investigación-intervención pasó a último plano, hecho totalmente comprensible. Hecho que significó un importante cambio en la ruta y en la estrategia inicialmente trazada.

Los profesores no querían saber nada más que el *qué* y *cómo* iban a trabajar y a resolver la cantidad de desafíos presentes. Por si esto fuera poco, también tuvieron que lidiar con las demandas y reclamos de varios padres de familia quienes señalaban que la figura docente ya no serviría de mucho, pues ahora “todo tendrían que resolverlo por ellos mismos”.

Momento crítico, lleno de tensión e incertidumbre que detuvo intempestivamente el ritmo y avance de este trabajo. La paciencia, la espera, el observar a la distancia lo que compartían o permitían visualizar, para comprender el nuevo contexto, fue en primera instancia lo único que fue posible durante un tiempo.

La comunicación entre Dirección y profesores se mantuvo estrecha y siempre activa, básico en un momento como el antes relatado. Con algo de ingenio, fue posible conocer o enterarse, de algún modo, lo que los profesores vivían.

Cada profesor enfrentó y enfrenta sus propios desafíos, además de lo laboral, todo lo relacionado con su propia familia, espacio y condiciones. El grupo logrado hasta antes de la pandemia, correspondiente a la intervención, se desintegró, existiendo prioridades de mayor relevancia indiscutiblemente para ellos. Hecho no debatible.

Poco a poco, conforme todo se fue estabilizando y mostrando claridad para los maestros, se intentó recuperar su interés y participación, aunque con un porcentaje aún menor de respuesta.

Se trató entonces de observar, dar espacio y comprender la realidad que se nos movió a todos. Se partió del hecho y aceptación de que, en las nuevas condiciones, no era posible continuar como originalmente se pensó y se diseñó la propuesta.

Cuidando de no “alimentar” la frustración, enojo o impotencia, se optó por abrir los sentidos y la mente para pensar otras posibilidades de acción, transformando los “no se puede”, por la pregunta: ¿qué sí se puede hacer?

De esta manera surgió una metodología, por mucho improvisada, pero sustentada en la realidad del contexto, así como en los tiempos, espacios y necesidades de los profesores, quienes siempre han sido y serán el foco de interés para este trabajo.

Las condiciones históricas y del contexto actual, aumentaron en gran medida el nivel de complejidad. Por lo anterior, emergió una ruta metodológica que se fue construyendo y reconstruyendo sobre la marcha, específicamente para el modelo de intervención. Así se conformó una especie de “caja de herramientas”, donde todas las posibilidades caben y pueden utilizarse bajo un solo, pero poderoso criterio: el de *funcionalidad*. El cual se entiende como un indicador que muestra que algo nos da un resultado positivo, en una situación y contexto específico. Es decir, un método, enfoque o herramienta específica, puede funcionar de maravilla en cierto caso y ser un desastre en otro. No porque sea “bueno” o “malo”, “mejor” o “peor”; si no porque responde, o no, a una necesidad específica ubicada en un tiempo-espacio y contexto particular.

Concebir la metodología como una “caja de herramientas” permite abrazar todas las posibilidades, incluso si se contraponen. Continuando pues la analogía de “herramientas”, podemos ver que habrá desarmadores de cruz, planos o de estrella; ¿cuál de los tres es mejor? Depende para qué y en qué caso en particular se vayan a utilizar. Valdrá la pena, incluir los tres para poder utilizarlos, cada uno, en el momento adecuado obteniendo el mejor resultado.

Quisiera escribir en esta tesis que desde el principio tenía más que claro lo que iba a hacer, pero la realidad y verdad, es que me enfrenté de manera constante al “no sé”.

Totalmente consciente de que esta postura puede ser un gran punto de crítica para los investigadores formales y apegados a lo académicamente validado, yo salí a mar abierto con apenas un esbozo de mapa, con el riesgo de perderme en el océano, de naufragar y morir en el intento. Sin embargo, la experiencia e intuición (lo cual reconozco no son herramientas formales y, seguramente seré punto de crítica por ello) me fueron guiando hasta dar con islas inimaginables. De ahí que parte de la metodología se haya construido de adelante hacia atrás; es decir, fui probando, fui haciendo, a prueba y error hasta llegar a lo que me funcionó.

A la distancia y con ayuda de ojos más entrenados que los míos, pude distinguir un enfoque fenomenológico-hermenéutico, orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado de su valor pedagógico. Si pudiera regresar en el tiempo y volver a realizar este mismo trabajo, sin duda elegiría dicho enfoque de inicio.

### **CAPÍTULO 3. Diagnóstico**

La fase de diagnóstico está conformada por una parte documental y otra en campo, como un elemento importante de la intervención misma, a continuación lo encontrado.

#### **Necesidades identificadas en la revisión documental**

¿Qué nos dice la investigación educativa en México y Latinoamérica sobre las necesidades y desafíos que enfrentan los profesores de hoy en día?

Es extensa la bibliografía que es posible encontrar sobre este tema, pues como se mencionó anteriormente, es bien sabido que se trata de un tema de alto interés a nivel global. Para no perdernos en el mar de información que existe al respecto, se han seleccionado aquellos trabajos que resultan mayormente significativos para efectos de este documento.

Carro, Hernández, Lima y Corona (2016) analizan las competencias docentes y su dominio en los profesores de Educación Básica (primaria, secundaria y media superior) en el estado de Tlaxcala, para identificar la formación y práctica de los maestros de dicho nivel educativo. Dentro de los hallazgos de los cuales dan cuenta los autores, resalta que un número considerable carece de la formación pedagógica y adquieren las competencias específicas durante su ejercicio.

Como señalan los autores:

Los procesos de formación de los últimos años reconocen que la preparación de los futuros profesionistas debe ser a partir del enfoque de competencias, la expectativa de hacer una escuela que proporcione servicios de calidad implica, por un lado, profesores debidamente preparados, pedagógicamente habilitados y en actualización constante; y por otro, requiere también que tengan un desempeño adecuado que se refleje tanto en el cumplimiento de sus obligaciones laborales, como en el logro de los objetivos instruccionales del nivel educativo correspondientes (p.10).

Su aporte brinda elementos de reflexión en los que es posible considerar su experiencia y formación en sí misma como un proceso individual o general. De igual manera, brindan un marco referencial de la situación, condición y caracterización del profesorado en el estado de Tlaxcala en pro de la mejora de la tarea docente.

Por su parte, Memetla (2014), señala la importancia de que el docente reconozca las características que identifican a la educación humanista presente en las últimas reformas en la educación; esto, con el propósito de dar respuesta a las necesidades y exigencias de las nuevas generaciones. Por otro lado, también considera a la formación del profesorado como uno de los elementos fundamentales del proceso educativo, pues debería permitirles actualizar sus conocimientos, así como mejorar su práctica.

Salgado (2013) señala el hecho de que las funciones convencionales se han hecho más complejas. Esto puede entenderse si miramos los cambios en las condiciones de trabajo, como la masificación, la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), por ejemplo. Lo cual ha dado como resultado nuevos desafíos que, en ocasiones alejan al profesor de su primordial tarea: estimular el desarrollo y apoyar en la formación de personas cultas, completas personal y socialmente.

Lo antes dicho pone sobre la mesa uno de los desafíos quizá más complejos que enfrentamos actualmente, el cual tiene que ver con formar individuos de manera integral. Pero, como señala Salgado (ídem), los maestros “se ven rebasados, no sólo por las limitaciones en su formación, sino por aspectos como la masificación y otras” (p. 21).

Otro desafío que identifica es la tendencia aún vigente de orientar los estudios hacia la especialización, dado que como regla general, delimitan su clase dentro del marco de su disciplina. Esto se traduce en un “arma de dos filos”: por un lado, existe la posibilidad de profundizar en los conocimientos al tener esta naturaleza particular; pero, por el otro lado, se corre el riesgo de perder la perspectiva integradora, la cual es deseable de acuerdo con los paradigmas vigentes.

Claro está que los retos que enfrentan son diversos y complejos. También el hecho de que la sociedad pone en ellos una responsabilidad que probablemente rebase

su capacidad, al exigirles no sólo lo referente al ámbito profesional, sino también del personal, creando cierto desgaste del cual se hablará más adelante.

Es importante considerar también que la sociedad y sus instituciones exigen, desde hace varias décadas, educar y formar personas en un contexto violento, injusto y desigual (Llorens, García y Salanova, 2005). Además, se trata de un ejercicio que está sometido a continuos cambios impulsados por las reformas educativas, que se han impuesto en el sistema educativo. Por si fuera poco, la docencia exige una actividad laboral y extra laboral muy intensa (García, Iglesias, Saleta y Romy, 2016), que implica, hoy más que nunca, un amplio conocimiento interdisciplinario. Esto supone un perfil del educador con una preparación pedagógica más compleja, cuya importancia en la sociedad es nodal para el desarrollo de las jóvenes generaciones que son el futuro del país. Sin embargo, el docente debe enfrentar una serie de dificultades económicas, sociales y laborales y se le considera, muchas veces, como el responsable de las deficiencias del sistema educativo (Flores, 2015) En el ámbito del microcosmos de la escuela, la relación entre profesor y alumno es complementaria: los primeros dan y los segundos reciben (Arias, 2008); es decir, que el alumno depende del maestro, de su orientación, de su conocimiento y de su asistencia. Este tipo de relación lo hace una persona vulnerable al síndrome de *burnout*.

De acuerdo con Sapién, Piñón, Gutiérrez y Rubio (2015), el Síndrome de *Burnout* (SB) es un término poco estudiado en nuestro país, en contraste con las investigaciones realizadas en otros países del mundo. De acuerdo con los autores, dicho término fue creado por Freudenberger en 1974.

Maslach y Jackson (1982) lo definen como:

Un síndrome de estrés crónico caracterizado por agotamiento emocional (que se refiere a la disminución y pérdida de recursos emocionales), despersonalización (consistente en el desarrollo de actitudes negativas, de insensibilidad y de cinismo hacia los receptores de servicio prestado) y realización personal reducida (con tendencias a evaluar el trabajo propio de forma negativa, con vivencias de insuficiencia profesional y baja autoestima), propio de aquellas profesiones de servicios que se distinguen por una atención intensa y prolongada con personas que están en una situación de necesidad o dependencia (p. 74).

Consideramos que esta definición es vigente, dada la aceptación que tiene desde entonces.

Sapién, *et al.* (2015) señalan que son diversas las consecuencias de dicho síndrome y que se pueden traducir en distintas alteraciones a nivel psico-fisiológico ligadas al estrés, por ejemplo (p. 55):

- En cuanto a la dimensión física: falta de apetito, cansancio, insomnio, dolores de cuello, úlceras.
- Sobre la psicológica: ira, irritabilidad, ansiedad, depresión, frustración, respuestas rígidas e inflexibilidad en el trabajo.
- En lo conductual: expresiones de hostilidad, dificultad para concentrarse en el trabajo, contacto mínimo tanto con los usuarios de sus servicios como con los miembros de su equipo de trabajo, aumento en las relaciones conflictivas con los compañeros, retraso y ausentismo laboral.

En suma, lo anterior genera problemas de salud física y psicológica que, a su vez, reduce la efectividad, calidad, calidez y productividad en el desarrollo de las tareas desempeñadas (Borda, Navarro, Aun, Berdejo, Racedo y Ruiz, 2007).

Es importante evidenciar que de acuerdo con estudios recientes, en México no se cuenta con estadísticas precisas ni actuales sobre la incidencia o costos de dicho síndrome (Sapién, *et al.*, 2015). Sin embargo, como dato relevante se tiene que, desde 2013, la Organización Mundial para la Salud (OMS) colocó a México como el país con primer lugar en estrés laboral.

Es bien sabido que los profesores de todos los niveles educativos son propensos a padecer el SB, dado que su trabajo consiste en compartir conocimiento y esfuerzo a una cantidad importante de alumnos y grupos, generalmente de manera repetitiva y rutinaria.

Un punto importante es que en el contexto educativo, específicamente en los profesores, la mirada y atención de la sociedad se centra en su preparación

académica, dejando en segundo o tercer plano su salud física y psicológica. Hecho que, al tratarse de personas que están frente a grupo formando seres humanos, debería llamar prioritariamente la atención. Lo anterior puede entenderse hasta cierto punto si consideramos que no siempre es un problema que se percibe con facilidad.

Sapién, et al. (2015), tras estudiar una muestra de profesores de educación superior en México, reportan áreas de estrés identificadas en los docentes, entre las cuales encontramos, en primer lugar la seguridad y la salud, quedando en segundo lugar sus relaciones personales y familiares, así como el trabajo y la situación económica. Por su parte, Sánchez-Narváez y Velasco-Orozco (2017), estudiaron la depresión y la ansiedad en una muestra de profesores de Educación Básica en el Estado de México, identificando altas tasas de prevalencia del SB, primordialmente: depresión y ansiedad. Los autores asocian el síndrome con dichos padecimientos, más que con otros como la despersonalización o la realización personal.

Saltijeral y Ramos (2015) analizaron la presencia y características del SB, así como las fuentes de estrés percibidos por profesores de una secundaria en la Ciudad de México, identificando altos índices de agotamiento emocional y falta de realización. Las autoras reportan a los profesores de tercer grado como aquellos con mayor agotamiento emocional, encontrando que lo anterior está influido por los alumnos conflictivos y violentos, lo cual les provoca una sensación de vulnerabilidad e impotencia ante la posibilidad de convertirse en víctimas de violencia.

García (2017) analiza con mayor profundidad este problema desde una perspectiva más global y actualizada. Revisa también los factores que lo determinan en los profesores de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, en Mexicali, México. El autor pone de manifiesto el hecho de que a dos décadas de que en nuestro país se revalorice la figura docente desde el discurso, la realidad es otra, pues la frustración está más presente que nunca. Refiere que, a partir de las nuevas políticas educativas emergen un sinnúmero de situaciones que les producen estrés, lo cual conlleva problemas de identidad personal y profesional, con sus respectivas consecuencias como la pérdida de lo que implica la labor docente y quedando rebasados por todo lo que ocurre a su alrededor. Para García (idem) el estrés nace

a raíz de los desequilibrios entre lo que se le exige al profesor y con lo que cuenta para desarrollar su labor. Lo anterior pone énfasis en la importancia de la formación que se brinda a los maestros.

Por otro lado, Arias y Jiménez (2013), quienes estudiaron el asunto en docentes de educación básica, encontraron altos porcentajes de incidencia en un nivel severo. Encontraron que un mayor porcentaje de varones, respecto a las mujeres, tiene puntuaciones más elevadas en agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, concluyendo en su estudio que los hombres se ven ligeramente más afectados por el síndrome en un nivel moderado; aunque dichas diferencias no resultan significativas, dado que las mujeres muestran un grado más severo.

Los autores señalan como síntomas en docentes:

- Psicosomáticos: cansancio, fatiga crónica, cefalea, malestar general, problemas de sueño, desórdenes gastrointestinales, taquicardia e hipertensión.
- Conductuales: mala comunicación, abuso de sustancias psicoactivas, distanciamiento con el alumnado.
- Emocionales: distanciamiento, aburrimiento, cinismo, impaciencia, irritabilidad, depresión y frustración.
- Laborales: detrimento en la capacidad de trabajo, conflictos laborales y ausentismo.

El panorama antes expuesto, deja ver de manera general, que algunos de los hallazgos que consideramos más relevantes en este tema obligan a poner manos a la obra. Lejos de reprimir o desvalorizar al profesorado, se requieren apoyos concretos que aporten a su labor y les ayuden también a revalorizar, desde dentro, su práctica profesional.

### *Necesidades en el proceso formativo del profesorado*

Además de lo anterior, también se han identificado necesidades en cuanto a su proceso formativo.

Específicamente nos referimos a la aportación de Gonfiantini (2016), quien identifica en dicho tema, una ausencia de procesos recursivos y dialógicos, haciendo evidente la necesidad de construir vías alternas que permitan su mejora. La autora, hace referencia a la necesidad de *una nueva lógica de construcción* [...] “constituida por una epistemología compleja que brinde herramientas para pensar la formación docente, su práctica, los sujetos pedagógicos involucrados en la misma y la recursividad compleja que los determina” (p. 229).

De esta manera la ruptura epistemológica para innovar e introducir nuevas lógicas de acción figura como una necesidad desde una perspectiva compleja, replanteando estrategias y metodologías que, a su vez, permitan cambiar (ídem, p. 232):

- El dogmatismo por la problematización.
- Lo disciplinar por lo transdisciplinar.
- La certeza por la incertidumbre.
- La transmisión reproductora por una transmisión lograda.
- Una didáctica instrumental por otra didáctica cuyo *eidos* sea dialógica o *complexa*.

Dicho de otra forma, la autora propone repensar toda la lógica instaurada y vigente hasta hoy en día, reflexionando sobre la experiencia, para mirar más allá y permitir que emerja una nueva realidad más acorde a los desafíos de los profesores actuales. Propone, como pista inicial, la importancia de enseñar y aprender los procesos metacognitivos, apuntando más adelante a la reflexión, de la mano de autores clásicos como Morin, Freire y Piaget.

## Un diagnóstico diferente, un diagnóstico como intervención

El interés en esta fase de la investigación es conocer las necesidades de formación de los profesores estudiados, independientemente de lo previamente identificado en la bibliografía revisada, identificando *puntos de tensión* que representen un desafío en la dinámica escolar.

El diagnóstico, en este sentido, se entiende no como una fase temporal en un proceso lineal, sino como un *proceso permanente*. La idea de llevarlo a cabo, más allá de buscar posibles remedios o soluciones (lo cual implica un reto muy complejo), es para *hacer visible* aquello que muchas veces a simple vista no lo es o pasa desapercibido, sacando a la luz la forma en que, en este caso en particular, se encuentra configurada la práctica docente para comprender la lógica que les subyace. De acuerdo con Rodríguez (2012, p.2): “El diagnóstico no sólo se entiende como la enumeración de todos aquellos factores que explican la naturaleza del problema, sino también como la identificación de aquellos elementos y/o condiciones que pueden permitir que se haga algo al respecto”.

Esto se traduce en identificar dichos puntos de tensión, pero también momentos que representen una oportunidad para generar otro tipo de interacción, lo cual llamo: *destellos de transformación*. Se trata, entonces, de visualizar “oscuros” y “luces” en la práctica docente, que permitan pensar posibles vías o estrategias para apoyar su proceso formativo.

Se reitera que se trata de un diagnóstico de un caso particular, que es *situado*, con una lógica que parte *desde dentro*, para construir una “captura” de la muestra de estudio que permita visualizar los puntos de interés, así como posibles vías para su abordaje. Aunque parezca tentador utilizar la información aquí expuesta para hacer generalizaciones, se parte de la conciencia de que la realidad y, sobre todo, las necesidades de los sujetos no son las mismas, por lo que se requiere un esfuerzo particular en cada caso, en cada escuela o escenario.

Plantear este tema, así como la detección de necesidades puede resultar delicada, pues toca fibras sensibles en los sujetos, lo cual no siempre resulta sencillo o

exitoso, activando mecanismos de defensa que, lejos de ayudar, obstaculizan el trabajo de investigación.

Por ello, es que se propuso pensar y llevar a cabo este diagnóstico de una manera diferente, desde otra lógica que permitiera entrar al terreno de la experiencia docente desde una vía que no se convierta en “algo amenazante”. ¿Cómo lograrlo? Para responder este interrogante, es necesario hacer evidente una forma validada de hacerlo, por ejemplo con observaciones, aplicando cuestionarios y realizando entrevistas. Sin duda alguna, lo anterior puede dar excelentes resultados; sin embargo, con el tiempo disponible, implicaría obtener dicha información abruptamente y, por lo tanto, desatando mecanismos defensivos no deseables.

¿Qué propuesta se creó y cómo se llevó a cabo? Se pensó en una serie de pasos que se describen a continuación.

1. *Implicación respetuosa.* En otras palabras, lograr pasar desapercibida como un agente externo en la dinámica escolar, para convertirse en parte del contexto y un miembro más de la comunidad. Esto fue posible, asistiendo de manera constante a la escuela, encontrando lugares y momentos no amenazantes para los miembros de la comunidad (lo cual resultó ser todo un desafío), apoyando en algunas tareas de la dinámica escolar (desde ayudar con el periódico mural, limpiando las áreas verdes, apoyar a algún profesor cargando sus materiales, ayudar a adornar para las distintas festividades, entre otras). Lo anterior, permitió gradualmente, “ser aceptada” de alguna manera en el sistema y en la dinámica escolar de manera “natural”.
2. *Compartir espacios clave.* Se estableció como base la sala de maestros, que es el lugar donde califican exámenes, preparan cosas pendientes de las clases, conviven, conversan, toman sus alimentos y pasan sus tiempos “muertos”. Resultó un lugar estratégico ya que fue posible realizar un acercamiento con ellos, establecer pláticas informales (a veces de manera fugaz y otras, con más tiempo y sustancia), así como disminuir, en gran parte, barreras en la convivencia del día a día.

3. *Convertirse en un aliado.* No solo se trató de compartir espacios clave, sino también de buscar la forma en que comenzaran a verme como alguien que podía apoyarles, desde aspectos triviales, como llevar galletas o algún alimento para compartir, aportarles alguna idea para su clase, hasta aspectos más significativos, como escucharlos después de una clase o un día difícil.
4. *Identificar aspectos de interés de los docentes.* ¿De qué hablan?, ¿qué les preocupa?, ¿qué les hace falta?, ¿qué les interesa?, ¿qué se les dificulta en cuanto a la dinámica escolar?, sin duda alguna, estos fueron elementos significativos para establecer “puntos de acceso” hacia su práctica y experiencia cotidiana, así como para abrir conversaciones con sentido.

Con los puntos antes mencionados, fue posible diseñar y proponer una *primera intervención* con una duración de hora y media, durante una de las sesiones de Consejo Técnico Escolar, sin que lo sintieran como “algo ajeno”, sino más bien, como algo que resultó hasta cierto punto natural y familiar. Esto fue crucial, pues esta primera intervención fue un componente sustancial para el diagnóstico.

En este punto se hace presente “lo diferente” del diagnóstico. Durante el tiempo cedido, el desafío fue lograr una participación que fuera de utilidad (una intervención, como tal), así como que aportara información valiosa para conocer sus necesidades, esto es, un ganar-ganar y un intercambio justo.

Durante las observaciones realizadas en la dinámica escolar cotidiana, en el transcurso de ciertas clases, así como durante las conversaciones informales establecidas previamente con ellos, me di cuenta de que, al momento de hablar de necesidades, se enfocaban básicamente en la necesidad de mantener la disciplina y el control de los estudiantes. Esto responde al enfoque que tiene la escuela como institución, y a la exigencia de conservar, ante todo, el orden. Sin embargo, muy escasamente, identificaban otro tipo de necesidades.

De ahí surgió la pregunta: ¿cómo lograr que los docentes hagan conscientes sus necesidades reales? Esto es, *que conecten con ellos mismos* y que *se den cuenta* de lo que necesitan para su práctica en el momento actual, más allá de lo que creen necesitar.

### *Radiografías docentes*

La actividad diseñada e implementada, como se mencionó previamente, tuvo una duración de hora y media, en el marco del Consejo Técnico. La intervención fue anunciada como “un espacio para la reflexión, un espacio para nosotros como docentes”.

Consistió en realizar una “pausa” en los pendientes, en la dinámica profesional particular de cada uno de los profesores para conectar consigo mismos y mirarse. Las preguntas guía fueron: ¿cómo estás?, ¿cómo te sientes?, ¿qué desafíos enfrentas actualmente como docente?

Se recurrió a la vía de la creatividad, más que a una vía racional, pidiendo a los participantes elaborar una radiografía propia que respondiera a dichas interrogantes. Previamente, se contextualizó la actividad para lograr que tuviera sentido para ellos, también se proporcionaron elementos y ejemplos que les facilitaran entender y establecer la analogía de la radiografía con su experiencia y práctica docente, lo cual facilitó dicha tarea.

Si bien, se ofrecieron varios ejemplos a modo de idea o modelo, se dio total libertad para expresar de la forma que cada quien quisiera la respuesta a las preguntas planteadas.

La experiencia se analiza por separado, primero: ¿qué necesidades de formación permitió visualizar esta sesión y actividad?

De manera contundente, el 100% de las radiografías manifestaron y señalaron cansancio, agotamiento y estrés, debido a la fuerte carga de trabajo que tienen. Esta fue la preocupación constante, que dejó ver una planta docente exhausta con una necesidad importante de atenderse a sí mismos, encontrar espacios de descanso y esparcimiento, así como de aprender a manejar el estrés del día a día.

A continuación se transcriben algunos ejemplos que sustentan lo anterior:

[M.M.1] Presencia de ojeras en ambas órbitas oculares signo de cansancio acumulado, acompañadas de ZZZ... sueño [...]. El paciente refiere sentirse cansado, haber ganado un poco de peso, extrañar pasar tiempo con la familia y salir en su bicicleta [...].

[M.F.12] [...] muuucho trabajo... unos ojos que se sienten cansados [...] en los hombros hay cansancio, desvelo y una serie de cosas por hacer laboralmente ahhh! [...] en las piernas cansancio [...].

[M.M.22] [...] en los hombros, me siento cansado físicamente.

[M.F.21] En el ámbito laboral me siento satisfecha con lo que actualmente hago, aunque me estreso y estoy cansada [...]. A veces me duele la cabeza por el estrés, pero me apapacho y todo se soluciona; debido a mi carga laboral me he descuidado un poco y subí de peso por lo cual mis pies se cansan más rápido al caminar por varias horas seguidas y mi estómago también sufre los resultados del desorden alimenticio y la falta de ejercicio.

[M.F.3] [...] También preocupada y ocupada en mi salud, por ello están expuestos y a la vista la mayoría de los órganos. Presionada en el trabajo por la carga laboral de más que me dan [...].

[M.F.24.] Se puede observar que la persona se siente agotada tanto física y mentalmente por tanta carga de trabajo lo cual le está causando estrés siendo este reflejado en los hombros.

[M.F.15] Deltoides: se encuentra mi cansancio y estrés cuando algo no sale como yo hubiera querido [...].

[M.F.16] Todo lo que veo llega a mi cabeza y ahí es un mar de cosas que proceso y por lo tanto me llega a doler la cabeza. [...] Cabeza: ideas, pensamientos, sueños. Sensación de sobrecargo [...].

[M.M.30] [...] Me siento enojado porque trabajo mucho y soy poco valorado, además de que mi sueldo es bajo. [...] En este momento estoy muy cansado debido a la carga de trabajo.

[M.M.14] En este momento, además del trabajo cotidiano, me pidieron rehacer varias cosas. Ello, más todo lo demás ha hecho que me sienta en el último mes a la fecha extremadamente cansado, aburrido con las tareas y con una gran presión por entregar avances.

[M.F.17.] [...] Problemas de estrés el cual ha afectado mis articulaciones, lo que me dificulta permanecer sentada por largos periodos. En los hombros rigidez por preocupaciones, ya que es mi deber atender las necesidades educativas de los alumnos, al mismo tiempo que cuidar su integridad física y en mi cabeza me siento cansada por no poder conciliar el sueño profundo.

Otras respuestas se agruparon en la siguiente tabla 2.

Tabla 2. Puntos de tensión

("Positivas")	("Negativas")
	Común denominador manifestado en el total de los participantes CANSANCIO                      AGOTAMIENTO ESTRÉS
Esperanzado	Enojado
Ilusionado	Frustrado
Enamorado / apasionado por mi profesión / Disfrutando lo que hago / Feliz por hacer lo que me gusta	Aburrido / Enfrascado en la rutina
Emocionado por tener nuevos aprendizajes	Con muchas dudas
En constante cambio / movimiento	Observado
En estado de investigación / exploración	Solo en mi práctica
En constante reflexión	Temeroso / Preocupado
Con inquietudes y dudas	Presionado
Con ánimo de hacer / intentar cosas nuevas	Con miedo al cambio
Fuerte en mi labor / desempeño	No me escuchan
Tranquilo y sereno por los logros alcanzados	Conmocionado
Seguro / Confiado	En caos
Como pieza importante de transformación	Extrañando pasar más tiempo con mi familia
Comprometido conmigo mismo y con los demás	Extrañando realizar actividades recreativas por falta de tiempo
	Con altibajos emocionales / Necesidad de expresar lo que pienso/siento / Preocupado por mis emociones
	Con dolor (malestares físicos) / Preocupado por mi salud / Aumento de peso
	Con una alta responsabilidad
	Confundido / Inseguro por no saber si estoy haciendo bien mi trabajo / Sin retroalimentación de mis superiores
	Impotente
	Tenso
	Saturado
	Poco valorado, con salario bajo

Fuente: Construcción propia con base en las respuestas de los profesores participantes.

Retomando la tabla, y si bien, cada participante manifestó de manera particular su sentir, es posible construir en términos generales “un profesor” que represente al

cuerpo docente de la población de estudio. ¿Qué características tendría?, ¿de qué manera es posible realizar una primera categorización de todo lo mencionado?

Dicho cuerpo manifestaría:

1. Cansancio / agotamiento
2. Estrés (preocupado, presionado, observado, aburrido, enfrascado en la rutina)
3. Con temas importantes de salud (dolor, manifestación de diversos síntomas, aumento de peso, falta de actividad física)
4. En constante cambio / movimiento (temor, confusión, frustración, confundido, caos, miedo al cambio, con inquietudes y dudas)
5. Con altibajos emocionales (dualidad, polos opuestos: enojado – feliz; esperanzado – frustrado)
6. Con necesidad de acompañamiento en su práctica (sentirse escuchado, tener retroalimentación, sentirse acompañado/respaldado, sentirse valorado, reconocido, responsabilidad compartida, resolver dudas)
7. Pieza importante de transformación (apasionado y entusiasmo por su labor, comprometido, reflexivo, seguro, confiado, con logros importantes, que investiga y explora, fuerte, esperanzado)

Los siete puntos resumen los temas recurrentes identificados en los profesores que se estudiaron. Es posible apreciar que en ellos coexiste una gama de percepciones, sensaciones y emociones complementarias y, a veces contradictorias. Mientras que, por un lado, pueden sentirse “enamorado de su profesión”, manifiestan sentir un gran cansancio; cuando señalan sentirse satisfechos, confiados y seguros, también indican sentirse frustrados, inseguros y con dudas.

Algo importante es que, si bien son más los aspectos “negativos” en la tabla 2, existe una contraparte con aspectos muy “positivos” que equilibran de alguna manera el sentir de los docentes y que pueden significar puntos fuertes para lograr innovar la práctica, lo que aquí hemos nombrado previamente: “destellos de transformación”.

Una forma de leer la información obtenida es a partir de la teoría de las necesidades humanas de Maslow (1954). En la ella se propone una jerarquía de necesidades humanas, sosteniendo la afirmación de que, conforme se satisfacen las necesidades más básicas, los seres humanos desarrollamos necesidades y deseos más elevados. Las cinco jerarquías propuestas, de la base a la cima de la pirámide son: (N1) fisiología, (N2) seguridad, (N3) afiliación, (N4) reconocimiento y (N5) autorrealización.

Relacionando los siete puntos identificados se presenta la tabla 3.

Tabla 3: Comparación entre la “Jerarquía de Necesidades Humanas” de Maslow (1954) y lo identificado con base en las respuestas de los profesores

<b>Puntos identificados</b>	<b>Jerarquía de necesidades humanas (Maslow, 1954)</b>
1. Cansancio / agotamiento	N1. Fisiología (respiración, alimentación, descanso, sexo, homeostasis)
2. Estrés (preocupado, presionado, observado, aburrido, enfascado en la rutina)	N2. Seguridad (seguridad física, de empleo, de recursos, moral, familiar, de salud, de propiedad privada)
3. Con temas importantes de salud (dolor, manifestación de diversos síntomas, aumento de peso, falta de actividad física)	N1. Fisiología (respiración, alimentación, descanso, sexo, homeostasis)
4. En constante cambio / movimiento (temor, confusión, frustración, confundido, caos, miedo al cambio, con inquietudes y dudas)	N2. Seguridad (seguridad física, de empleo, de recursos, moral, familiar, de salud, de propiedad privada)
5. Con altibajos emocionales (dualidad, polos opuestos: enojado – feliz; esperanzado – frustrado)	N5. Autorrealización (moralidad, creatividad, espontaneidad, falta de prejuicios, aceptación de hechos, resolución de problemas)
6. Con necesidad de acompañamiento en su práctica (sentirse escuchado, tener retroalimentación, sentirse acompañado/respaldado, sentirse valorado, reconocido, responsabilidad compartida, resolver dudas)	N3. Afiliación (amistad, afecto, intimidad sexual) N4. Reconocimiento (auto reconocimiento, confianza, respeto, éxito)
7. Pieza importante de transformación (apasionado y entusiasmo por su labor, comprometido, reflexivo, seguro, confiado, con logros importantes, que investiga y explora, fuerte, esperanzado)	N5. Autorrealización (moralidad, creatividad, espontaneidad, falta de prejuicios, aceptación de hechos, resolución de problemas)

Fuente: construcción propia con base en la “Jerarquía de Necesidades Humanas” de Maslow (1954)

Con lo anterior, es posible establecer una relación directa con las necesidades básicas del ser humano. Para efectos de este trabajo, se establece como premisa el hecho de que, para solventar cualquier necesidad secundaria, es necesario atender, en primer lugar las necesidades básicas. Lo anterior debido a que, haciendo una analogía con el proceso de construcción de un inmueble, se requiere una base sólida para continuar construyendo sobre ella; de otra manera, todo lo que se haga correrá el riesgo de desplomarse en cualquier momento por no contar con un sustento sólido.

De aquí surge otra interrogante: ¿cómo esperar o pedir a los docentes que mejoren su práctica, en las dimensiones pedagógica, técnica, disciplinar, metodológica, si antes no se han atendido o incluso reconocido las necesidades básicas que manifiestan?

Con este ejercicio, es evidente una deficiencia en su atención y da cuenta de un primer escalón, para acceder a otros relacionados con las dimensiones antes señaladas; en las que también es necesario influir.

Por otro lado y respecto a la segunda pregunta: ¿qué generó en los docentes como intervención?, se presentan algunos fragmentos para analizar, generados a partir de plantear las interrogantes: ¿me sirvió esta sesión?, de ser así, ¿para qué?

[M.M.37] La sesión me sirvió porque me hice preguntas que nunca me había hecho y me ayudó a reflexionar sobre auto ayudarme. El pensar que he dejado de hacer ejercicio que era un hábito que se me fue perdiendo.

[M.F.11] Me sirvió para hacer conscientes mis malestares y a partir de ahí, ver cómo puedo solucionarlos y avanzar.

[M.M.9] Me sirvió. Para tener un alto en mi día y darme cuenta de lo que siento, necesito, de mí mismo y mirarme.

[M.M.22] Me sirvió como un proceso reflexivo de autoconocimiento en mí ser interior descubriendo qué soy y realizando una autoconsciencia reconociendo lo que necesito, lo que tengo que cambiar, siendo reflexivo en cómo puedo ir cambiando en mi propio proceso.

[M.F.27] Me sirvió para conocer cómo me encontraba y encuentro en cada momento. Conocerme un poco más y darme cuenta de mis propias necesidades o lo que siento que a veces paso por alto.

[M.M.3] Me permitió realizar un ejercicio de autoconocimiento a través de una actividad práctica cuando realizamos la radiografía. Fue como verme así de frente y nunca lo había hecho.

[M.F.7] La sesión me permitió mirar hacia mí misma. No me había percatado de que no me daba tiempo, ni espacios para saber cómo estoy, qué me hace falta, qué me duele, qué necesito y atenderlo. Tampoco para cuidar de mi misma...

[M.F.18] Me sirvió para conectarme con mi cuerpo y sus mensajes. Fue una actividad muy significativa y representar, reconocer mi sentir, mis necesidades que en algunos momentos del día paso por alto o no escucho y que pueden afectar mi práctica.

Los fragmentos anteriores, permiten visualizar que la intervención provocó que, de algún modo, hicieran una pausa en su dinámica para *mirarse a sí mismos*, actividad que refieren hacer escasamente. Por otro lado, les permitió visualizar en parte su sentir y algunas necesidades que tienen como docentes, pues en los primeros acercamientos al realizar el sondeo, la mayoría no las tenía identificadas o se refería a lo relacionado con el cumplimiento del enfoque disciplinar de la escuela.

No todos los docentes tuvieron una respuesta de este tipo. Uno de los docentes manifestó: [M.M.13] Sí me sirvió la actividad, pues me permite conocer otras formas de aprender y de enseñar.

En este caso en particular, no se da cuenta o se refiere a algún proceso reflexivo o metacognitivo, sino más bien se muestra un interés en la modalidad, recursos y dinámica implementada durante la sesión (aspectos técnicos).

Aunque todos los profesores realizaron la actividad, hubo tres profesores que se salieron de la sala, evitando socializar o entregar su radiografía con su explicación escrita. Al preguntarles los motivos sus respuestas fueron:

[M.M.31] A mí no me gustan este tipo de actividades. Lo agradezco y me parece interesante, pero no soy de los que guste trabajar de esta manera, además recibí una llamada de mi esposa que tenía que atender.

[M.M.22] No podría responder, no le di sentido a la actividad.

[M.M.9] Me costó mucho trabajo entender la actividad. Siento que me frustré al ver a todos los demás dibujando y escribiendo y yo nada de nada. La verdad no entendí y por eso me salí.

Estos casos específicos dejan ver:

1. Que están acostumbrados a una modalidad pasiva o receptiva, donde no se les pide o no es necesario que realicen actividades de auto observación, reflexión o metacognitivas. El hecho de involucrarlos en una dinámica bajo una lógica diferente, pudo haber causado conflicto al no saber cómo manejarla.
2. Probablemente hizo falta ofrecer más ejemplos u otro tipo de explicación, para asegurar que todos lograran entender y dar sentido a la actividad propuesta. Esto señala un punto a mejorar para futuras actividades.

En general, es posible afirmar que la actividad resultó exitosa, arrojando elementos interesantes, tanto en lo diagnóstico, como en lo referente a la intervención, pues representó una vía alterna para acceder al sentir de los docentes sin que se sintiesen invadidos o amenazados en su mayoría y, al mismo tiempo, el ejercicio ayudó para que se percataran de que no se habían dado cuenta de lo que sienten, necesitan o “traen cargando”, hablando metafóricamente. Algo muy importante, es que en voz de ellos, sintieron que la actividad les sirvió o les fue útil. Dichas necesidades pueden estar o no a la vista de los maestros involucrados. Es decir pueden ser o no conscientes de que hay algo que hace falta.

#### *Aproximación analítica a la dinámica en el salón de clases*

En este apartado se da cuenta de lo observado durante algunas de las clases registradas. ¿Cómo es la dinámica en el aula?, ¿qué desafíos hay y cómo los resuelven los docentes? Resulta de interés responder a esto, ya que conociendo y comprendiendo lo que ocurre, es posible visualizar otras necesidades formativas en la práctica.

Empecemos por el principio, como se dice coloquialmente, identificando el común denominador de las clases. ¿Cómo es ese primer momento que determina el resto

de la sesión?, ¿cómo se establece o no un encuentro entre maestro y alumnos como punto de partida para trabajar?

Pareciera que lo que ocurre en las clases observadas no varía mucho de maestro en maestro. El profesor llega al salón donde los jóvenes, que se encuentran de pie al interior y fuera del aula, gritan, hablan, escuchan música, comen, se mueven, etcétera. La primera tarea del profesor es, por lo tanto, lograr que se ubiquen en sus lugares y presten atención.

Algunos optan por meterlos con órdenes verbales o señales. Otros, utilizan su ubicación dentro del salón y su presencia para cohesionar al grupo, pues es hasta el momento en que el profesor se encuentra parado frente al pizarrón, en la zona del frente, que el grupo reconoce su presencia y comienza a guardar la compostura (guardan sus alimentos y teléfonos, regresan a sus lugares, guardan silencio), sin que éste tenga que decir una sola palabra. Es curioso cómo, aunque los jóvenes se hayan percatado del arribo del profesor, no es hasta el preciso momento cuando éste toma “su posición” frente al grupo que se retoma el orden. Si el profesor tarda en ocupar “su lugar”, éste no es reconocido y, por lo tanto, el grupo continuará desperdigado y en desorden.

Lo anterior nos deja ver lo que llamamos la *zona del maestro*, ese pequeño pero poderoso espacio dentro del aula que le otorga cierto poder frente a los estudiantes. Una vez ubicados en sus respectivos lugares y en silencio, algunos profesores saludan, mientras que otros, se mantienen también en silencio en espera de lo que sigue siendo una muestra de respeto hacia su persona: que el grupo se ponga de pie y le salude en sincronía y orden. Es interesante mostrar la importancia que algunos profesores le dan a esta zona, hecho que se ilustra con el siguiente ejemplo:

Hacemos lectura dirigida... lec-tu-ra di-ri-gi-da... de la página... fijense bien qué párrafos... Amiga... —interrumpe el maestro las indicaciones para dirigirse a una alumna al frente— hágase para atrás, por favor, si es tan amable, ¿eh? Hey, amigo, para atrás... Si no, acá adelante no podemos caminar... y estamos todos amontonados... por favor...  
[Se escucha el ruido de las bancas que arrastran los alumnos para hacerlas hacia atrás. Los jóvenes estudiantes aprovechan este espacio para platicar, levantarse e, incluso, comer].

La solicitud que hace el profesor a los alumnos sentados hasta el frente de que “se hagan para atrás”, dice mucho sobre la protección que éste hace de su *zona de poder*. Dice: “Hey, amigo, para atrás... Si no, acá adelante no podemos caminar...”. ¿Quién si no únicamente el profesor camina en esa zona? El docente dice “podemos”. Sin embargo, se refiere solamente a su persona, haciendo visible la necesidad de tener *más espacio* para “caminar” y al mismo tiempo *más distancia* entre él y los alumnos, sin importar o quizá notar que las butacas y los muchachos ya de por sí se encuentran bastante apretados y amontonados. Los jóvenes no protestan, pero sí se encargan de hacer rechinar y chocar las bancas. En este caso, pareciera que lo único que importa es el maestro, mantener su zona “limpia” sin intrusos o factores “amenazantes”. Los alumnos, por lo tanto, quedan “de su lado”, en la zona destinada específicamente para ellos y en la cual no se tiene ningún privilegio. Naturalmente, el hecho de encontrarse apretados, literalmente pegados con sus compañeros a tal grado que es casi imposible caminar entre lo que deberían ser filas, los incomoda y distrae.

La línea que, en este caso, explícitamente y en otros implícitamente, dibuja el profesor en el aula, determina lo que llamamos un “yo” y un “ellos”, un distanciamiento, un punto y aparte, cuando lo que se busca es, más que construir polos, generar un “nosotros”, un terreno común, una dinámica que los implique a ambos. Hecho que difícilmente sucede.

Una vez explicitado lo anterior, lo que se puede observar al inicio de cada clase es un encuentro de rutina (Delamont, 1984) que ocurre a partir de relaciones conocidas. Los alumnos “saben” por encuentros previos con el profesor, que en cuanto éste entra a su zona de poder (ubicada al frente del salón, junto al escritorio y al pizarrón), deben ordenarse, guardar silencio y ponerse de pie como respuesta esperada del profesor, más que como saludo o muestra de respeto. Dicho inicio, da a la clase una sensación de sobriedad y seriedad. En algunos casos, dicha sobriedad se mantiene durante el resto de la clase. Que. En otros casos, se pasa, en tan sólo un instante, de la seriedad y rigidez absoluta a una sensación relajada y desenfadada.

El caso anterior resulta relevante dado que, se identifica un mensaje contradictorio: por un lado el docente “exige respeto” y reconocimiento a su presencia pero, de inmediato, éste se comporta de manera totalmente divergente pasando del tono de seriedad a, incluso, un tono de broma o de juego con los alumnos. Hecho que puede resultar confuso al no tener claridad ni consistencia sobre lo que se espera de ellos. En este primer encuentro (no del maestro con los alumnos, sino de la clase), es visible cómo los estudiantes se toman unos minutos para predecir el humor y comportamiento del profesor durante la próxima clase, sobre todo al percibir la presencia del observador, a quien perciben como agente extraño. Tarea que se intensifica en el momento en que guardan silencio (no dicen nada, pero observan detenidamente las expresiones no verbales del profesor). Una vez que el profesor “rompe el hielo”, con las instrucciones habituales, con un gesto relajado, o con un saludo bromista, los alumnos saben que la dinámica se desarrollará dentro de lo habitual, razón por la cual se relajan, dejan de mirar al maestro y continúan su bullicio.

Es posible identificar un *diálogo oculto* que ocurre con gestos y miradas, al principio unidireccional (el maestro hacia los alumnos), que los jóvenes *estudian* minuciosamente para determinar su respuesta (continuar su bullicio, responder el saludo en el mismo tono, mantenerse quietos, etcétera).

El *diálogo oculto* ocurrido solamente durante algunos segundos entre maestro y alumnos marca el curso de la clase. Aunque el profesor permanece en su *zona de poder* los alumnos, en diversas ocasiones, lo ignoran y se comportan de manera relajada como si éste no estuviera. A simple vista, pareciera que se ha pasado por alto la presencia del profesor; sin embargo, lo anterior ocurre dado que existe cierta cohesión entre los jóvenes estudiantes como grupo. Esto es, frente a la presencia y autoridad que representa la figura docente, los jóvenes se cohesionan entre sí, conformando una “estructura” comparable con lo que ocurre con los cardúmenes o parvadas, esto es, se “mueven” o responden al mismo tiempo. Para ejemplificar lo anterior, se toma el momento en que uno de los profesores pregunta por la tarea:

—Dejamos... de tarea... —señala el profesor  
[Los jóvenes interrumpen su bullicio y de inmediato responden]

—Nooooooooooooo, nooooooooooooo —vocean de manera conjunta  
[En realidad, sí dejó una tarea]

De manera inmediata, “el grupo” reacciona. Es casi imperceptible el momento en que alguno o algunos alumnos deciden negarlo y el resto del grupo se adhiere a dicha decisión, aunque hay jóvenes que sí hicieron la tarea. Así, todos actúan en conjunto, logrando una unidad y conformando una “fuerza” frente al docente. Al mismo tiempo, se identifica cómo los estudiantes aprovechan cualquier oportunidad externa que pueda funcionar como distractor para el maestro: ya sea la interrupción de la clase por otras personas, el tiempo que utiliza el docente para revisar en qué se quedó con el grupo, el ruido externo, entre otros.

De este modo, los jóvenes encuentran situaciones que pueden utilizar a su favor para distraer al docente. Resulta importante señalar que, aunque éste identifica los distractores, en varias ocasiones “sigue el juego” dado que esto le resuelve de algún modo algún tipo de deficiencia que pudiera haber en la planeación de la clase. Así, pareciera que el juego que se desata dentro del aula, gira alrededor de “ganar” tiempo. En el caso de los alumnos, de confundir al docente para tener menos clase y, en el caso de los docentes, avanzar con rapidez evitando que se hagan evidentes, cuando las hay, deficiencias o dificultades que enfrenta. Respecto a esto último, se detectó en algunos casos la improvisación, la ausencia de un seguimiento o control de lo que se hizo la clase anterior, lo que se tiene que revisar y lo que se hará, por lo tanto, durante la clase. También se identificó un cierto cansancio/fastidio de algunos docentes, que se valen de los distractores y conductas de sabotaje generados por los alumnos para “ganar” tiempo también para ellos.

Por otro lado, también se identificaron otros profesores que, dado el desafío de dar clase en tantos grupos, utilizan ciertas estrategias de control que les permiten mantener la clase el orden. Esto es, utilizan un registro escrito de la lista de asistencia, del tema impartido, actividades realizadas, si hubo firma/sello y tarea que se dejó, lo cual les permite iniciar y retomar la secuencia de cada clase con los menores “distractores” por parte de los alumnos posibles. A lo anterior, hay que sumar que la improvisación, no se encuentra en su rutina, pues llevan planeado

meticulosamente todo lo que se hará considerando en factor más relevante para estos docentes: *el tiempo*.

Es innegable el hecho de que, cuando un maestro no lleva la secuencia de lo que se ha hecho y de lo que está haciendo, los estudiantes lo detectan inmediatamente, generando una respuesta similar, donde la implicación y compromiso por parte de ellos se encuentra ausente. Por el lado contrario, los alumnos también detectan cuando el docente domina lo que está haciendo, generando también una respuesta similar, donde no existe cabida para pretextos o conductas evasivas.

De lo anterior, es posible identificar cómo en este aspecto, las pautas generadas por el docente, resultan fundamentales para generar una y otra respuesta en los alumnos. Lo cual permite visualizar que quizá no se trate, en todos los casos, de “jóvenes rebeldes, incontrolables e irrespetuosos”, sino de un tipo específico de respuesta que el mismo docente genera, hecho del cual posiblemente no haya hecho consciente o se haya percatado.

En un segundo momento identificado de la clase, las estrategias empleadas por los docentes varían, pues van desde llenar el pizarrón con texto para iniciar la explicación (y de paso mantener quietos a los jóvenes mientras copian), recuperar los aprendizajes previos para retomar y continuar la clase, solicitar el libro de texto para realizar actividades, hasta dictar la tarea de la próxima clase. Esto último llama la atención, ya que incluso antes de que la sesión de inicio, el profesor se encarga de dictar la tarea, como para asegurar que los jóvenes trabajen en sus libros y cuadernos. Actividad que, en cierto momento, adquiere más importancia que la clase misma. Lo curioso, en este caso en particular, es el hecho de que el docente aunque deja anticipadamente las tareas, no las revisa y si lo hace, lo hace sin mostrar interés calificando por igual a aquél joven que fue a la biblioteca y a aquél que recién la copió cinco minutos antes de que la pidiera.

Esto también ocurre con otros profesores, lo cual ha generado en los estudiantes la idea de que la tarea sirve únicamente para obtener la firma o sello que les permitirá demostrar que han trabajado. Muy pocos lo hacen y, cuando se les cuestiona el porqué, los jóvenes responden con un contundente: “¿Para qué?, si ni la revisa...”. Por otro lado, cuando algún profesor se toma el tiempo para ver con más detalle las

tareas, el grupo también se sale de control, y es que la tarea de revisar 50 actividades o ejercicios se vuelve tediosa y complicada durante los 50 minutos que dura la clase. De ahí que, algunos profesores, utilicen las tareas como método de llenar cuadernos y libros para justificar el trabajo realizado durante las clases y no como punto de partida para generar situaciones de aprendizaje. De ahí también, que algunos maestros, hayan perdido el interés por dedicar tiempo a esta tarea, cuando lo requieren para otras actividades más importantes.

Una vez marcadas las distancias (y por lo tanto la jerarquía), el profesor puede continuar con la clase. El dictado, el escribir texto o ejercicios en el pizarrón, o pedir el libro de texto resulta lo más habitual durante las clases observadas. Algunos docentes comienzan un monólogo interminable que se detiene sólo para preguntar, rutinariamente, si se entiende, pregunta frente a la cual los jóvenes parecen responder en automático y de manera afirmativa, aunque es fácil percatarse por sus expresiones y por las dudas que expresan entre ellos posteriormente, que no han logrado comprender mucho de lo que se “explicó”. Sin embargo, para el profesor, el “sí” que reciben de sus alumnos, cuando éste pregunta si lo siguen, parece bastarle para continuar el monólogo que sólo lo implica a él. Esta modalidad es utilizada por aquellos docentes preocupados por el tiempo, pues lo más importante para ellos es “cumplir con los contenidos y con los aprendizajes esperados”, sin detenerse a reflexionar que, a ese ritmo y con ese tipo de interacción los jóvenes raramente comprenden. Algunos otros, buscan generar un diálogo con los estudiantes, aunque siempre manteniendo las riendas de la clase, decidiendo quién tiene la palabra, así como cuándo y por cuánto tiempo se puede hablar. Aquí se observó en algunos casos un tipo de simulación que, a simple vista, pareciera, implicar a los alumnos en la dinámica del aula. Sin embargo, aunque éstos pueden participar o hablar en algunos momentos, lo que se dice o expresa pasa sin mayor importancia para el docente y para los compañeros. Esto es, aunque se habla y se pide la participación, no se escucha en realidad, ni por parte del profesor, ni por parte de los compañeros, por lo que la dinámica del aula se sale con frecuencia de control, donde todos hablan, el maestro lucha por mantenerlos callados y nadie pone atención a nadie.

El mecanismo de control que utilizan es la firma o sello en alguna actividad, ya sea del libro o en el cuaderno que, al final, es lo único que parece importar.

Resulta complicado encontrar alguna clase donde el diálogo se dé como tal, existiendo en un principio el interés por el otro y por lo que éste tiene que decir. Aunque el profesor tenga la intención de hacerlo, nuevamente el factor tiempo, la carga de contenidos por cubrir y la dificultad para comunicarse lo vuelven sumamente complicado.

Otro punto importante, es el interés que el profesor demuestra de su clase. Se identificaron algunos docentes que muestran y contagian a los jóvenes con el tema abordado. Éstos tienen un amplio dominio sobre el tema, construyen ejemplos, implican a los alumnos y sus experiencias cotidianas, entre otras cosas. Se trata de una minoría. Por otro lado, se identificaron otros que no lo muestran por lo que pretenden explicar; por ejemplo, cuando se pide que guarden silencio y que atiendan a sus indicaciones. Sin embargo, cuando se refiere al tema, éste señala el título incompleto: “Valoración social y... todo lo demás”, hecho que hace que los alumnos perciben de inmediato el desinterés del maestro que no se tomó el tiempo para leerlo en su totalidad. No es de sorprenderse que los estudiantes muestren un total desinterés al respecto reflejado en la falta de atención a partir de ese momento. ¿Por qué poner atención a algo que ni al mismo docente le interesa? El punto es así de simple. Un docente desinteresado, fatigado, estresado y cansado, difícilmente logrará captar la atención y el interés de sus educandos.

¿En dónde ponen su atención entonces? Esta es una pregunta interesante. Al descartar por completo el contenido que corresponde a cada clase, los jóvenes optan por poner atención a otros asuntos, tales como la presencia del profesor, su forma de vestir o de hablar y, algo muy interesante, las dificultades que éste presenta en el transcurso de la clase, como se muestra a continuación:

—Escuchen —interrumpe el ruido el profesor para dar instrucciones—  
van a ir palomeando los párrafos que les voy a decir... página 58...  
pasamos el cuadrado de color... ¿azul?...

—¡Azuuuu! —señalan algunos alumnos, mientras se escuchan algunas risitas burlonas.

—Azul... o del color que sea... —continúa el maestro.

—A ver, luego vamos a hacer lectura dirigida después del párrafo... del cuadrito azul... el párrafo uno y el párrafo dos de esa página solamente. Luego, en la página 59 hacemos lectura dirigida después del cuadrito... ¿color beige?... o... sí es color beige, ¿no?...

—Síiiii —responden algunos alumnos, mientras se continúan escuchando algunas risitas burlonas.

—Bueno —continúa el maestro— del color que sean... Amarillo-verdoso como “popochas” de recién nacido [risas de los jóvenes]...

En lugar de centrarse en las indicaciones, los alumnos se distraen con la dificultad que tiene el docente para ver e identificar los colores, situación que causa risas bajitas y algunas burlas. El profesor escucha algunas, pero no parece molestarle. Incluso, bromea al hacer una comparación de color que resulta chusca para el grupo. En este punto, los alumnos han perdido totalmente la concentración o el interés en las instrucciones y en el tema de la tarea, enfocándose en las dificultades y reacciones del profesor.

Sobre la forma de comunicación verbal que establecen maestros y aprendientes, si bien se ha mencionado ya una de ellas (el monólogo del profesor, donde los jóvenes no tienen cabida), encontramos otras más, llamando la atención específicamente una que hemos llamado la *frase incompleta*. Esta es una modalidad frecuente en donde los profesores inician una frase y la dejan incompleta para que los alumnos la completen. Lo interesante de esta forma de comunicación radica en el hecho de que el maestro construye la frase de tal forma que puedan responder lo que éste quiere que respondan. Esto los pone frente a la tarea de “adivinar” o predecir qué es eso que el maestro quiere escuchar. Veamos el siguiente ejemplo:

—¿Qué es la Filosofía? La Filosofía es... —dice el maestro

[Busca en el libro de texto. Se escuchan algunas risitas burlonas]

—¿Es qué?... —lanza la pregunta al grupo mientras continúa buscando en el libro

—¿El pensamiento? —responde un alumno

—El pensamiento del ser... [retoma el profesor dando pie nuevamente a que los alumnos completen la frase]

—Humanooooo —responden en coro.

En este ejemplo, se puede apreciar cómo es que el docente recurre a dicha modalidad como una pausa a su favor para buscar información, dado que no domina

el tema. Utiliza el momento que emplea el grupo para “encontrar” la respuesta “correcta” para “ganar tiempo” y encontrar la definición en el libro. Los aprendientes se percatan de esto por lo que se crea un momento de desorden. Ese desorden en realidad, puede ser un indicador de la falta de credibilidad que se ha creado en ellos ante esta conducta. El maestro reitera la frase incompleta para continuar ganando tiempo, mientras pasa apresuradamente las páginas del libro para encontrar la definición. Mientras tanto, uno de ellos se aventura a completar la frase con tono interrogativo probando con “pensamiento”. El profesor, quien sigue buscando la página, retoma esta respuesta y vuelve a plantear la frase incompleta de manera casi obvia para que el resto del grupo la complete. Adivinar la respuesta es fácil, por lo que de inmediato el grupo contesta “acertadamente”.

Dentro del discurso del mismo profesor encontramos lo siguiente:

- Ahora, bien —continúa el docente— dentro de lo que pensamos está la...
- ¿Ética? —responde, adivinando, una alumna
- La ética —reitera el maestro— ¿sí o no?...
- Síiiiiiiiiiiiiii —responden en coro, casi en automático.

Nuevamente se puede apreciar cómo se dejan frases a medias para que, de algún modo, los escolares las completen. En este caso, adivinar es la opción más viable. Señalemos que la atención no está en el contenido, o en la generación de nuevos aprendizajes, sino en “atinarle” a la respuesta que el enseñante espera independientemente de que ésta sea correcta o no. Lo que esperan es la validación del profesor.

Aunque podría parecer que el maestro va explicando, en realidad no lo está haciendo. Conforme avanza la clase se hace más difícil ocultar la falta de dominio sobre el tema, por lo que este tipo de interacción se extiende a lo largo de la clase. El profesor se detiene para corroborar que lo vayan siguiendo, obteniendo una respuesta afirmativa de los estudiantes, aunque realmente éstos se encuentran sumamente confundidos.

La misma modalidad se repite durante otras clases. Ésta permite crear otra especie de simulación donde profesor y estudiantes parecen dialogar e interactuar. Sin embargo, mirando más allá de lo concreto, es posible percatarse de que en realidad

nadie comprende nada. Lejos de entender, se genera confusión y cierto estrés en los alumnos por atinar a las respuestas esperadas. Las estrategias que éstos usan para dar con las respuestas van desde, como ya se mencionó, adivinar, leer en el pizarrón, en el libro o en sus apuntes, descifrar alguna seña que hace el mismo profesor como pista, hasta buscar relaciones comunes y hasta fonéticas.

Cuando el profesor lanza la frase incompleta, el grupo “trabaja” en encontrar esa pieza faltante. Muchas veces, es algún valiente que se atreve a romper el silencio quien da el primer paso. Si éste atina recibirá la validación del profesor, obteniendo la respuesta deseada. Si no lo hace, recibirá una reprimenda (ridiculización, regaño, desaprobación) frente al resto del grupo generando un tipo de malestar en él. De ahí que la mayoría prefiera permanecer en silencio.

En este punto tiene sentido la queja que dan algunos maestros cuando expresan que los estudiantes son poco participativos. De lo anterior, es posible entender que deben realizar la tarea de adivinar y, posteriormente, sobrellevar la reprimenda en caso de dar una respuesta equivocada, lo cual hacen de esto una actividad en la que pocos desean implicarse.

Bajo dicha modalidad, lo que piensan, su opinión o su sentir, queda en su totalidad de lado. Durante las clases deben olvidarse de todo esto para orientarse específicamente a lo que el maestro quiere escuchar, atinar y entonces sobrellevar la clase con “éxito”. Aunque, como se señaló antes, pareciera que docente y alumno se comunican y están interactuando, la realidad es que sólo es algo así como una adaptación del monólogo del profesor, ya que escasamente se da pie a escuchar lo que piensan o quieren decir.

En algunos casos, se identificó que la falta de dominio o preparación del tema del profesorado los conduce a poner en práctica diversas estrategias para sortear la clase. Tal es el caso de la utilización de distractores que, como se dijo antes, también emplean para ganar tiempo. Un distractor frecuentemente recurrido es el interrumpir su explicación o lo que están diciendo para hacer una llamada de atención o regaño a algún distraído. Así pueden dejar incompleta alguna información que olvidaron, saliendo del apuro sin que esto sea tan evidente, como se ilustra a continuación:

—El proyecto de vida es... —dice la maestra—. A ver, ¿quién me puede decir... No escribas, niña [Interrumpe la docente]  
—Por favor, no escriban. Quedamos en que ya no se iba a escribir...  
¿Qué sería el proyecto de vida? —retoma—. A ver, ¿quién me lo dice?...  
Léanlo [del libro de texto] y ahorita me dicen, levantan la mano y me dicen...

En este caso, la profesora deja a medias la frase, la convierte en pregunta y, posteriormente, llama la atención a una chica que se encuentra tomando nota. Para ganar tiempo, la maestra remite a los alumnos a su libro para que busquen la definición por su propia cuenta. Otra estrategia identificada, es la reiteración de instrucciones. Esto es, cuando ocurre una situación similar a la anterior donde el profesor duda sobre lo que está explicando, da alguna instrucción repitiéndola una y otra vez, mientras los demás olvidan lo que se estaba diciendo o se encuentra la información para retomarla.

Otra estrategia identificada es la utilización permanente del libro de texto, desde el inicio de la clase hasta el final, el profesor puede ir leyendo la explicación que se ofrece en las páginas y dar por hecho que eso basta para que aprendan. Con el libro de texto, resulta más fácil para ellos adivinar las respuestas pues, por lo general, el profesor retoma alguna frase construida para que la encuentren y entonces la completan.

Estas tácticas también generan confusión al no contar con una explicación coherente por parte de algunos docentes; sin embargo, a pesar de no haber entendido, los alumnos se quedan conformes al obtener una respuesta afirmativa que valide su desempeño en el aula.

Lo anterior, también ocurre en clases donde las actividades giran en torno a ejercicios gramaticales o matemáticos. Sólo que en estos casos, la respuesta efectiva es la solución de los ejercicios o los problemas. Basta con que pongan atención en un ejemplo para repetir mecánicamente (esto es evidente porque si cambia la lógica de los ejercicios los jóvenes ya no pueden “resolverlo”) y acertar. O también, basta con que uno haya entendido para que el resto copie sin razonar o intentar entender lo que se hace.

El hecho de que no entiendan un tema o actividad resulta natural. Lo que no resulta natural es el hecho de que éstos no puedan o no sientan la confianza de expresar abiertamente que no comprenden, que están confundidos, que la explicación es confusa, que necesitan ejemplos... Esto es lo preocupante y lo que llama la atención durante la mayoría de las clases. Si el profesor va por un lado y los alumnos por otro, pero simulando ir por el mismo, lo único que tenemos es un profundo desencuentro, "tapado" por la simulación de trabajo, de escribir, de copiar, de resolver, de firmar, de sellar, de evaluar, aunque no se entienda lo que se está haciendo, aunque esto no genere nada en los sujetos.

Así es como "darle por su lado" al que enseña, como expresan algunos aprendientes, se ha vuelto lo cotidiano dentro de las aulas. Sin importar lo que sienta, lo que piense y lo que tenga que decir, lo importante es "seguirlo" para evitar problemas. Ninguno quiere ser ridiculizado, regañado o humillado frente a los demás, por lo que prefieren "seguir la corriente".

Evidentemente, esta es una tarea no sólo cansada, sino también monótona. Imaginar a los adolescentes con el nivel de energía que los caracteriza durante varias horas corridas bajo esta dinámica resulta difícil. También lo es mantenerla, por lo que los mecanismos de resistencia generados se hacen variados y cada vez más fuertes. Así encontramos grupos donde no prestan atención, se mantienen inquietos de manera permanente, sabotean la clase, generan cualquier tipo de distractor, desafían a los instructores o; por otro lado, los encontramos casi inmóviles, con miradas ausentes, que parecen mirar al pizarrón, pero en realidad su mirada va hacia otros lugares (no precisamente físicos). Encontramos a algunos que, como en un hospital psiquiátrico, golpean su cabeza contra la paleta de la butaca, se golpean a sí mismos o entre sí, se pintan la piel con el bolígrafo hasta lastimarse, rayan las paletas de las butacas o, simplemente, se sientan a esperar que pase el tiempo.

Aunque todo esto sucede en la mayoría de las aulas observadas, son pocos los educadores que se percatan o se preocupan de esto. De pronto, pareciera que a pesar de estar manifestando una serie de "focos rojos", los estudiantes pasan desapercibidos, como si fueran invisibles.

En este punto nos planteamos una pregunta que, quizá se debió haber planteado desde el inicio: ¿qué son los jóvenes estudiantes para los docentes?, ¿cómo son vistos y, por lo tanto, tratados? Empecemos por identificar cómo son nombrados los jóvenes por ellos. Encontramos algunos que, sorprendentemente, conocen los nombres o primer apellido de cada uno. Se refieren a ellos por su nombre y son los que mantienen una relación más cercana. Por otro lado, encontramos educadores que los nombran como: “niños”, “jóvenes”, “chavos”, “tú, él, ella”, “compañero”, “amigo”, “chaparrito”. Es común escucharlos decir: “A ver, tú”, “Guarda silencio, niña”, “A ver, que pase el compañero” o “Estate quieto, chaparrito”.

El salón se vuelve como una “masa” homogénea donde todos son iguales, donde no hay rostros específicos o diversidad. Indican, por ejemplo: “Los del A son los mejores, bien quietecitos, trabajan muy bien”, “Segundo D es el peor grupo... nadie pone atención, hay que estarlos acarreado para que trabajen...” (M3).

Al observar con detenimiento, sin embargo, el ojo externo identifica jóvenes de todo tipo: inquietos, tímidos, juguetones, extrovertidos y creativos. Desafortunadamente para los ojos del enseñante, todos son “difíciles” o “conflictivos”. Esto puede relacionarse con lo que señala Goffman (2006, p.11) respecto a los estigmas, o “[...] cómo la sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías”.

Derivado de lo anterior surge una dificultad: ¿es posible hablar de relación cuando no existe el punto de partida básico de reconocimiento del otro como sujeto?, de ser así, ¿con quién se interactúa, cuando se estigmatiza a los sujetos y no existen rostros o particularidades que los distingan?

De lo anterior, se desprende otro interrogante: ¿cómo esperar que los jóvenes estudiantes reconozcan y respeten a los profesores, cuando éstos no los han reconocido y, en diversas ocasiones, pasan sobre ellos? He aquí un asunto primordial para considerar.

Lo anterior nos lleva a un punto crucial para comprender lo que ocurre dentro de las aulas de la escuela secundaria, que es la manera en que los implicados se miran.

A partir de lo que se ha analizado, llegamos a la idea de que la manera en que se

considera a los colegiales, así como las pautas de interacción que se llevan a cabo, determinan en gran medida la respuesta de los discípulos.

Partimos de la idea de que es importante hablar de las situaciones, así como ponerles nombre y palabras para hacerlas visibles. Estamos conscientes de que quizá la mayoría suenan bastante fuertes y de entrada, den la impresión de culpabilizar o responsabilizar en su totalidad al docente. Esta postura no resulta sorprendente, ya que en la sociedad actual dicha figura ha estado sumamente expuesta, siendo contundente y fuertemente señalada.

Esto es, bajo una postura de buscar culpables, el maestro resulta uno de los primeros blancos. Sin embargo, se debe considerar que:

- a) Se enfrentan ante condiciones poco favorables que no dependen de ellos (grupos sobrepoblados, clases en un grupo tras otro sin descanso, espacios reducidos, mobiliario inadecuado y contenidos excesivos, por mencionar algunas).
- b) La formación inicial que recibieron los preparó en un nivel teórico, pero no así con suficiencia para la realidad práctica.
- c) Cuentan con pocos espacios para intercambiar experiencias o recibir retroalimentación.
- d) Reciben “herramientas” prefabricadas desde afuera que no consideran las condiciones reales de la escuela.
- e) Aunque reciben apoyo, cursos de actualización, o cuentan con algún otro tipo de formación continua, no siempre resulta de utilidad lo que se aborda.
- f) Enfrentan fuertes tensiones laborales que distraen su atención y que dificultan solventar sus necesidades básicas.
- g) Son seres humanos con necesidades que también se encuentran en un proceso de aprendizaje continuo, desafiante y, por lo tanto, están constantemente expuestos a cometer tanto errores como aciertos.

De este modo, manifestar lo observado durante las clases no busca ni tiene una naturaleza acusatoria o culpabilizadora hacia los que enseñan. Esto sería lo último

que busca este trabajo. Además, otro punto a considerar, es el hecho de que todos ellos fueron formados bajo un esquema tradicional y arraigado, que conforma una visión dominante sobre cómo hacer las cosas, siendo escasos los esfuerzos por ayudar a conocer y comprender otras posibilidades. Y, al final, no podemos culparlos por reproducir la misma manera como ellos mismos fueron formados.

Por todo lo anterior, partimos de la idea de que no se trata de maldad, culpa o cualquier otra cosa que otorgue el derecho para señalar, calificar o juzgar lo que se hace o no dentro de las aulas. Se parte también de la idea de que el docente es tan sólo una parte del complejo proceso educativo, por lo que no puede recaer toda la responsabilidad en él. Sin embargo, dicha postura, tampoco quiere decir que se dejen de ver los puntos conflictivos que enfrentan, siendo el único propósito de “sacarlos a la luz”, generar herramientas, y alternativas de acción que les permitan a los profesores visualizar y experimentar nuevas formas en su hacer cotidiano.

A partir de lo observado y analizado previamente, se identifican de manera general tres dimensiones fundamentales que resultan necesarias para trabajar con el profesorado: *alteridad, autoridad y diálogo*. Como se mencionó antes, el punto clave de partida en esta, y en cualquier relación entre seres humanos, es el reconocimiento del otro, el encontrar los diferentes matices de aquella persona que tenemos enfrente. En este caso particular, habría que hacer una pausa con los ellos para reflexionar sobre la forma en que se está tratando a los alumnos. Existe una visión que tiende a verlos como “problema” o, desde una postura psicologista, que los ubica bajo una imagen de incompletud, inestabilidad, incapacidad y una fuerte dependencia de los adultos (Jackson, 1998). Por otro lado, también hay una tendencia a generalizar a los estudiantes, estigmatizándolos o etiquetándolos de algún modo, al pertenecer a cierto grupo, sin que necesariamente su comportamiento responda a dicha etiqueta. Se habló de la forma de nombrarlos que, al ser tan general, despoja a los estudiantes de su naturaleza única.

Las preguntas: ¿sabemos quiénes son nuestros jóvenes: qué sienten, qué piensan, por qué hacen lo que hacen, qué tienen que decirnos a los adultos? y ¿a quién están viendo los docentes, si no están mirando a los jóvenes como tal?, nos conducen a conformar la categoría de alteridad. Y es que, para hacer cualquier modificación en

la relación de interés, se vuelve necesario antes que otra cosa, lograr que los implicados se volteen a ver y se reconozcan como tal. De no ocurrir así, nada de lo demás tendría sentido. Así surge otra pregunta; ¿qué pasaría si los jóvenes estudiantes se sintieran mirados y reconocidos por los docentes?, ¿esto modificaría algo de la realidad escolar?

En segundo lugar, un punto importante identificado también es el referente a la autoridad docente y cómo se ejerce dentro del aula. Al respecto se identifica un problema de “credibilidad”, los colegiales no creen en sus profesores y, por lo tanto, en muchas ocasiones no los respetan. Los profesores han perdido poco a poco autoridad pero, ¿cómo?, ¿por qué?

Retomando algo sobre lo descrito y analizado anteriormente, encontramos al menos tres puntos débiles en los que incurren con frecuencia: *incumplimiento de compromisos*, *injusticia* e *incongruencia* en su conducta. Veamos ejemplos: se mencionó el caso de aquellos que dejan tareas y no las revisan o, si lo hacen, lo llevan a cabo sin mayor atención. El hecho de que el que hizo la tarea tres minutos antes de la clase, obtenga el mismo sello o la misma firma que recibe aquél que dedicó un tiempo para realizar la tarea en su casa, no sólo desanima a cualquiera, sino que también le resta credibilidad a los instructores y, por lo tanto, también autoridad. Por otro lado, ¿qué pasa cuando todos los alumnos son mirados y, por lo tanto tratados igual (por lo general como problemáticos o indeseables)?, el profesor comete una injusticia. Si bien puede haber mayoría de adolescentes “imposibles” (que los hay), no lo son todos y éstos deben ser reconocidos por sus propias particularidades. Cuando éstos se sienten tratados de una manera injusta, tratarán sobre todas las cosas de mostrar su descontento, de protestar y de rebelarse, lo que genera que los adultos lo clasifiquemos como desafío a la autoridad. Por último, los educadores no sólo enseñan contenidos, lo hacen también con su comportamiento, con su forma de ser y sus acciones. ¿Qué pasa cuando un maestro llega todos los días tarde, olvida los materiales para la clase o no hace un esfuerzo por escuchar y, en contraste, exige puntualidad, compromiso y prestar atención?

En tercer lugar y por último, aunque no por esto se trata de lo menos importante, se detecta la necesidad de abrir espacios para dialogar y escuchar la voz de los alumnos. Esto no siempre resulta lo más cómodo, pues dar voz al otro implica, muchas veces, escuchar aquello que no se quiere escuchar y hacer algo al respecto. La modalidad de monólogo o la de frases incompletas, sólo contribuye al silenciamiento que, al final, encuentran sus propias formas de manifestar su malestar o descontento.

Así, se suman a los puntos de tensión identificados previamente, los planteados en esta sección, referentes a esa dificultad de considerar al otro, de aprender nuevas formas de ejercer la autoridad, pasando de un modelo totalmente vertical, a uno horizontal, en donde todos puedan asumir su propia responsabilidad; así como de comunicarse de una manera efectiva y con respeto en ambas direcciones.

Destacan así desafíos de naturaleza social, como lo son: reconocer al otro, establecer un vínculo horizontal, tener capacidad de escucha y diálogo. Además de tener muy presente el factor tiempo, el trabajo y la carga administrativa por cumplir y el cansancio evidente del profesorado, tanto en su autodiagnóstico, como en las observaciones realizadas.

### **Hallazgos de la etapa diagnóstica: puntos de coincidencia**

En el presente apartado se hace un cruce de información resumido y muy puntual entre los dos diagnósticos (documental y campo) para identificar los aspectos en común que facilitaron la construcción de categorías y éstas, a su vez, la construcción de la propuesta de intervención.

<b>Principales necesidades identificadas en la revisión documental</b>	<b>Principales necesidades identificadas en el diagnóstico como intervención</b>
Exigencia de la sociedad hacia los maestros: educar en un contexto violento, injusto y desigual (Llorens, García y Salanova, 2005)	
Síndrome de burnout: implicaciones físicas, psicológicas y conductuales (Arias, 2008)	Cansancio, estrés, agotamiento, enojo, frustración. Dolor, malestares, preocupado por mi salud

Nuevos desafíos, maestros rebasados, limitaciones en su formación (Salgado, 2013)	Confundido, inseguro por no saber si se hace lo correcto
Agotamiento emocional con síntomas psicossomáticos, conductuales, emocionales y laborales (Arias y Jiménez, 2013)	Extrañando pasar tiempo con la familia, realizar actividades recreativas, falta de tiempo. Salario bajo
Necesidad de que el docente reconozca las características que identifican a la educación humanista presente en las últimas reformas en la educación; dar respuesta a las necesidades y exigencias de las nuevas generaciones (Memetla, 2014)	Miedo al cambio
Formación del profesorado como elemento fundamental del proceso educativo (UNESCO, 2015)	Poco valorado. Pieza importante de la transformación (entusiasmado por su labor)
Docente visto como responsable de las deficiencias económicas, sociales y laborales (Flores 2015)	Conmocionado, en caos. Con una alta responsabilidad (gran carga)
Estrés docente (necesidades básicas); falta de realización (Sapién <i>et. al.</i> , 2015; Saltijeral y Ramos, 2015)	Enfrascado en la rutina, aburrido. Tenso, saturado. Altibajos emocionales, necesidad de expresar lo que siento / pienso, preocupado por mis emociones
Carencia de formación pedagógica, adquisición de competencias específicas durante el ejercicio docente (Carro, Hernández, Lima y Corona, 2016)	Sensación de no ser escuchado, quedarse sin respuestas.
La docencia exige una actividad laboral y extra laboral intensa que implica un conocimiento interdisciplinario (García, Iglesias, Saleta y Romay, 2016)	Con muchas dudas frente a lo nuevo, temeroso, preocupado. Sin retroalimentación de mis superiores. Impotente
Ausencia de procesos recursivos y dialógicos: necesidad de construir vías alternas de formación docente. Introducir nuevas lógicas de acción (Gonfiantini, 2016)	El problema del tiempo
Depresión y ansiedad docente (Sánchez-Narváez y Velasco-Orozco, 2017)	Solo frente a mi práctica, sentirse presionado. Necesidad de acompañamiento
Desequilibrio entre lo que se pide al profesor y los recursos con los que cuenta para ello (García, 2017)	Sensación de sentirse observado, calificado, invalidado de manera permanente

Sumado a lo anterior, en lo referente a las observaciones en clase, encontramos falta de compromiso; aburrimiento; necesidad de hacer las cosas de manera diferente, pero sin saber cómo lograrlo; una concepción cuestionable sobre los alumnos, una relación maestro-alumno asimétrica; deficiencias en la comunicación, en la resolución de compromisos; falta de congruencia, injusticias, y en consecuencia, pérdida de la autoridad moral, entre otros.

Más allá de juzgar a nuestros profesores que, queda muy claro que hacen lo mejor que pueden con lo que tienen, se trata de encontrar precisamente las áreas de oportunidad y también fortalezas que servirán como ancla para la (trans)formación docente.

### **Macro categorías: puntos medulares identificados para trabajar con los docentes**

A partir de la información obtenida, se construyeron las siguientes macro categorías: A) El ser interior, B) El ser social, y C) El ser creativo. ¿Cómo se llegó a ello?

En primer lugar, algo que se manifestó tanto en la parte documental, como en campo, fue la satisfacción de las necesidades básicas de los profesores. Es evidente que están trabajando sin atenderse y no lo hacen, primordialmente porque no saben escucharse o mirarse a sí mismos. Pasar sobre ellos mismos, en este sentido, les hace estar ausentes de sí mismos; en consecuencia, y en un segundo nivel, muestran una dificultad para observarse como profesionales pero, ¿cómo pedirles esto, si antes no se han escuchado o atendido en lo más básico? Caemos en un absurdo. Una persona que no tiene resueltas sus necesidades básicas, difícilmente podrá poner su foco en una dimensión profesional o de cualquier otra índole. De este modo surgió la primera macro categoría: el ser interior.

Su base pues, es mirarse, ser consciente de uno mismo, partiendo de las necesidades básicas. Para que, en un siguiente nivel, desarrollando esa capacidad de auto observación y autoconocimiento traducida en el cuidado de sí mismos, puedan estar en condiciones de observarse en el campo profesional, estando en capacidad de reflexionar y de comprender por qué hacen lo que hacen, desde dónde

están actuando, así como qué supuestos, ideas, y premisas dirigen su práctica. Pasar por alto este eje, en sus necesidades básicas, como en lo profesional, significaría un grave error, ya que todo proceso formativo implica una dimensión consciente del ser. Desarrollar consciencia sobre sí mismo permite prestarse atención, escucharse, atenderse, al mismo tiempo que se va monitoreando el propio proceso de aprendizaje.

Cómo estoy, cómo me siento personal y profesionalmente hablando; en qué punto me encuentro; qué me funciona y qué no; qué necesito modificar; aprender/desaprender, transformar de mi práctica; cómo me miro a mi mismo y cómo lo hago con los otros, son algunos desafíos que pueden abordarse desde dicha categoría y que se transmiten de manera oculta, como parte del saber ser, a los alumnos y a los demás.

A nivel profesional tiene una naturaleza *epistemológica* y permite al profesorado saber dónde se encuentra y cuestionarse sobre sí mismo con el único propósito de transformarse y modificar su práctica.

Así pues, el ser interior tendría al menos dos componentes: 1) el sí mismo (auto consciencia, auto cuidado y auto reflexión), y 2) el “conocer cómo conoce”, que paradigmas rigen la visión de sí mismo, del otro y de la realidad, así como las decisiones y acciones derivadas de lo anterior.

Por otro lado, emergieron también aspectos relacionados con *el ser social*: la necesidad de sentirse escuchados, apoyados, validados, acompañados; pero también de estar en capacidad de comunicarse, de resolver conflictos, de aceptar al otro, como otro diferente, de establecer relaciones más horizontales, entre otros. De ahí que se haya considerado fundamental contemplar una categoría social, reconociendo que en ningún momento nos enseñan como seres humanos o como docentes, a ser empáticos, a comunicarnos, a relacionarnos con el otro, a acercarnos con respeto y sin temor, a construir vínculos, a resolver conflictos, a trabajar en equipo, etcétera. Estos puntos básicos facilitan o dificultan el proceso educativo en el que están inmersos.

Morin (1999, p.3) refiere la importancia de “Enseñar para la comprensión”, tema que sin duda se encuentra relacionado con esta categoría y todo lo previamente señalado. En sus palabras:

La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro (p. 3).

Autores como Delgado (2012), señalan la importancia de aprender y desarrollar la empatía en los procesos formativos, y al trabajarla permite cubrir necesidades y desafíos presentes en la escuela, como el reconocimiento del otro, el aprender a construir relaciones sanas, a escuchar y a dialogar. Se trata de elementos esenciales para pensar en procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos, pues tener conflictos, dificultades o problemas con los demás obstaculiza centrarse en otros aspectos. Así surge la macro categoría B, correspondiente al ser social.

Ahora, no todo son quejas o lágrimas o frustraciones con los docentes. También hay buena actitud, optimismo, consciencia del gran compromiso que implica estar frente a un grupo, y un hambre de innovar su práctica, esto es, de hacer las cosas de manera diferente, sin embargo, no encuentran o no saben cómo y los recursos con los que cuentan son limitados, confusos o por tiempo no es posible ponerlos en acción. No se trata de dar “recetas” o “soluciones mágicas” a los maestros, si alguien tiene las respuestas a los grandes desafíos que enfrentan, son ellos mismos, dado que son los únicos expertos en su realidad y contexto, en sus fortalezas, posibilidades, en sus alumnos, colegas, situaciones.

La macro categoría C: *el ser creativo*, recupera y apunta precisamente a ello. Reitero, si algo ha quedado claro con el trabajo de campo realizado para efectos de este trabajo, es que los docentes se esfuerzan con empeño en desarrollar lo mejor posible su labor, con el tiempo y los recursos de que disponen. Esta es una labor

admirable que merece reconocimiento. Sin embargo, se encuentra limitada, al no estar lo suficientemente “sólidos” los dos “pisos” anteriores (el ser interior y el ser social). ¿Cómo desarrollar la creatividad, innovar la práctica, transformar las dinámicas si la atención se encuentra en otras preocupaciones y/o dificultades?

Para tener docentes creativos e innovadores, se requiere tener maestros liberados en lo posible, en este sentido. ¿Cómo se pide a un maestro que mejore o innove su práctica si antes manifiesta dificultades para mirar al otro, para construir relaciones o para comunicarse con sus alumnos o incluso con sus colegas?

Si bien ésta, al igual que las otras categorías se debe ir desarrollando en paralelo, ser creativo, ser innovador es una consecuencia innegable de haber trabajado previamente consigo mismo y con los otros.

Recurriendo a la obra de Morin (1999, p. 3) se retoma lo que señala como “Enfrentar la incertidumbre”, pues ser creativo es quizá la herramienta primordial que tenemos los seres humanos para hacer frente a lo inesperado y a lo desconocido. En sus propias palabras:

Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

La fórmula del poeta griego Eurípides que data de hace 25 siglos está ahora más actual que nunca. «Lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta». El abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que creían poder predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo que fueron todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo. Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos (p. 3).

Qué mejor recurso que el de la creatividad para reinventarse y reinventar la realidad conforme se transforma. Esto trae consigo una gran responsabilidad de asumir la propia capacidad creadora, aceptando que a veces se logra lo cometido y otras no,

pero aprendiendo de los “errores”, por lo que aprender a asumir esta capacidad creativa, así como perder el miedo a intentar y fallar, se vuelven también componentes fundamentales de esta categoría.

Más que un proceso lineal para desarrollar estas tres macro categorías, se trata de una *espiral transformadora* que busca ir tocando y solventando las distintas necesidades de adentro (del ser interior) hacia fuera (lo social, lo creativo → para transformarse y transformar la realidad inmediata). Esto quiere decir que, traduciéndolo a un proceso formativo, debe desarrollarse y atenderse no de manera escalonada, sino en paralelo, bajo esta configuración.

### **Repensar las prioridades educativas: el problema del tiempo**

Un punto que se evidencia y pone de manifiesto es el factor *tiempo* así como la cantidad de alumnos que conforma cada grupo. A continuación lo que uno de los profesores señala al respecto:

"El tiempo es nuestro mayor enemigo... porque los tiempos a veces no te dan para que puedas hacer... [pausa] a eso agrégale la multitud que tenemos, la multitud... [pausa] hablo de los grupos que tenemos, porque si existiera el "hubiera", que no hay, tendríamos grupos pequeños y podríamos dar una educación mejor, eso lo puedo garantizar [...]"

Como es posible ver en el fragmento anterior, el tiempo es un factor en contra que se identifica en la práctica docente. Es interesante cómo al intentar expresar lo que se quiere hacer o se haría si se contara con más, el profesor se detiene, abandona la idea y comienza una nueva.

Los grupos numerosos constituyen otro problema que se considera como una gran dificultad: referidos como multitud, el número de alumnos que conforman cada uno de los grupos hace evidente la existencia de una relación desbalanceada desde el inicio: 1 profesor para 50 alumnos. Lo anterior significa un problema pues, como lo dice el maestro: "En 50 minutos uno tiene que entender, escuchar, confrontar, enseñar, preparar, dar, obtener una evaluación de ellos [los jóvenes estudiantes]"

como persona... Y, al mismo tiempo, actuar como transmisor de conocimientos, transformador de hábitos...”.

O bien, como señala otra de las profesoras:

“Los grupos son muy numerosos y las estrategias que a veces se nos ofrecen o se nos dan en los materiales no lo consideran. Hay cosas muy padres que nos ponen cuando tenemos alguna reunión o algo y las cosas resultan, pero en cambio, en la realidad del aula no funcionan empezando por el tiempo disponible, la cantidad, los intereses de los niños que son distintos, la problemática del mobiliario que resulta sumamente estorboso... con decirte que, muchas veces, ni nosotros podemos pasar entre los chicos”. (M4)

Es una realidad que las clases de 50 minutos que se imparten en la escuela resultan insuficientes, pero la pregunta en este caso sería: ¿insuficientes para qué? ¿Para avanzar con el programa? ¿Para dictar más apuntes? ¿Para que los alumnos participen? ¿Para realizar actividades? ¿Para qué?

Esto lleva a reflexionar sobre el tiempo. Domènech (2009) en su libro “Elogio de la educación lenta” presenta una propuesta para repensarlo, en la cual propone adecuar los tiempos educativos y escolares tomando como eje la *educación para la comprensión*, como crítica y alternativa frente a la concepción cuantitativa y mercantilista de la educación, donde términos como “rápido”, “mucho” son vistos como indicadores de una buena enseñanza y aprendizaje. El autor señala que este enfoque corre el gran riesgo de ser superficial, así como de promover aprendizajes efímeros.

¿Qué alternativa propone? De entrada, algo que quizá difícilmente podemos cambiar en nuestras escuelas, pero que vale la pena de considerar: perder el miedo a los resultados cuantitativos de las evaluaciones actuales y comenzar a valorar otros aspectos que también pueden ser indicadores de una educación de calidad, pero que no se han tomado en cuenta, como el desarrollo personal y humano de alumnos y yo agregaría, también de los profesores.

Se trata de una reivindicación necesaria, desde este punto de vista, para que los sujetos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje se conviertan

realmente en el centro de los mismos. En palabras del autor: “la escuela surge para formar al niño, se plantea como un medio facilitador de un fin. La clave para lograrlo es tomar el control del tiempo, en lugar de someterse a él” (p. 23).

Dicha postura que se inserta en lo que se conoce hoy en día como educación lenta, es una invitación a reflexionar precisamente sobre los cuestionamientos antes expuestos. ¿Vale la pena apurar para aprender poco o algo que se olvidará tan pronto se salga del aula?, ¿qué es lo que se está privilegiando en los procesos de enseñanza y aprendizaje: el contenido o los sujetos?, ¿vale la pena detener esta batalla contra el tiempo para hacer una pausa, repensar quién trabaja para quién? (refiriéndose al tiempo). Para efectos de este trabajo, consideramos que la respuesta es sí, aunque se parte de una postura realista donde resulta complicado que los maestros y la escuela abandonen lo que exigen los lineamientos, así como cambiar la concepción del tiempo, en este sentido, implica una forma de entender la vida; es decir, se ubica en una epistemología y en una forma de comprender la realidad, de una manera muy distinta a como lo hacemos habitualmente.

De acuerdo con las necesidades identificadas, ¿cuál sería entonces la prioridad? La pregunta se responde por sí misma, pero hay que atreverse a producir ese cambio.

## **CAPÍTULO 4. El Laboratorio de experiencias como espacio para la (trans)formación docente: supuestos teóricos y elementos que sustentan la propuesta**

Una vez que se analizaron algunos desafíos y necesidades que enfrentan los docentes, surge la pregunta: ¿qué hacer/cómo/dónde atenderlas? Asumiendo el reto de construir una posible respuesta se plantea lo referente a la propuesta diseñada: el *Laboratorio de experiencias*.

En primer lugar se afirma que es necesario crear un espacio que permita el trabajo, la reflexión y el intercambio entre y con los profesores. Aunque comparten lugares comunes, conversan y llegan a apoyarse en ocasiones, no existe como tal un espacio diseñado para trabajar de manera continua con ellos, donde exista la posibilidad de expresar, compartir, pedir apoyo, así como pensar, reflexionar e intercambiar perspectivas. De ahí, que lo primero sea la importancia de dar respuesta a la necesidad de abrir dicho espacio.

Ahora, ¿por qué un laboratorio? La idea surge a partir de la necesidad de pensar en la generación de espacios reflexivos donde sea posible desarrollar procesos formativos con los educadores. Así surge la propuesta de crearlo. Originalmente se pensó como tal, partiendo de la definición que el Diccionario de la Lengua Española ofrece: “1.m. Lugar dotado de los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico o técnico; 2.m. Realidad en la cual se experimenta o se elabora algo”.

En un laboratorio químico, por ejemplo, se trabaja con diversos materiales y sustancias que requieren de un manejo cuidadoso, muchas veces exacto para evitar cualquier error que pudiera resultar fatal. Pero, ¿con qué “materia” trabajar y experimentar en nuestro *laboratorio* y bajo qué lógica?

Como se mencionó anteriormente, se optó por trabajar con la “materia” más sofisticada y delicada que podamos tener a nuestro alcance, se trata de nosotros mismos. Esto es, poner al sujeto, en este caso a los instructores como principal objeto de experimentación y estudio. ¿Qué pasa conmigo?, ¿por qué hago lo que hago?, ¿qué hago con lo que siento?, ¿cómo observo, analizo, reflexiono sobre mis propias concepciones e ideas?, ¿cómo estoy “leyendo” o interpretando mi realidad?, ¿cómo transformo mi práctica?, ¿cómo transformo mi entorno inmediato? Estas son

algunas de las interrogantes que permitieron diseñar este espacio como lugar de experimentación privilegiado.

Se vuelve fundamental trabajar con los protagonistas del proceso de enseñanza dada la problemática que enfrentan en la educación básica. Se plantea así la pregunta: ¿qué se necesita para que los docentes innoven su práctica?, ¿qué condiciones se requieren para que esto se dé?

Una posible respuesta que se ofrece, precisamente, es a partir de generar espacios de autoreflexión, donde pase “algo” que obligue a mirarse a sí mismo y a reflexionar sobre ello. Si se piensa en transformar la realidad escolar o del aula, es necesario tomar en cuenta, en primer lugar, la propia transformación de sus protagonistas.

Así pues, se establecieron como objetivos del Laboratorio de experiencias:

- Abrir un espacio de interacción con y entre los profesores
- Proporcionar los elementos y condiciones pertinentes que permitan detonar procesos formativos
- (Trans)formarnos siguiendo una lógica de adentro hacia afuera, para innovar en nuestro saber ser y en nuestra práctica profesional

En cuanto al primer objetivo, si bien los docentes tienen espacios con esta finalidad, digamos de manera formal, éstos tienen intenciones distintas y no buscan poner a los sujetos al centro. Pueden tener, por ejemplo, reuniones de Consejo Técnico, donde comparten opiniones, experiencias, quejas, etcétera, pero sin que se miren a sí mismos o entre ellos. Lo anterior, se traduce en espacios de interacción, de alguna forma “vacíos” que, muchas veces, se cumplen por mero requisito.

La idea del Laboratorio de experiencias, en este sentido, es abrir un espacio real, a modo de burbuja de aire en medio del océano, donde ellos quieran ir y estar por voluntad propia, donde se permitan mirarse, que los demás los miren y mirar a los demás de una forma, donde todo, incluso lo inimaginable pueda suceder.

Lo anterior, en un ambiente confortable, de confianza, con un acompañamiento y contención que los haga sentir legítimamente a gusto y en calma. Donde se cuente

con los elementos, entendidos como materiales y recursos para trabajar en nosotros mismos, en libertad y con respeto; para imaginar, para ser creativos, para (trans)formar. Esto corresponde al segundo punto.

Por último, el objetivo quizá más ambicioso: (trans)formarnos. Los que salgamos de cada sesión, no seremos los mismos que entramos. “Algo” nos habrá pasado, “algo” se nos habrá movido dentro. En consecuencia, al apostar por una reconfiguración interna, alguna o algunas de nuestras emociones, pensamientos y/o acciones serán diferentes, lo cual nos llevará a innovar nuestra propia práctica (profesional, pero también humana). Dicha (trans)formación, puede ser minúscula, casi imperceptible o muy visible (todas valiosas e importantes), todo dependerá de la experiencia que se permita vivir y comparta cada uno de los participantes (porque pueden no compartirlo).

Aclarado lo anterior, surge la gran pregunta: ¿cómo lograr dicha transformación?, ¿cómo asegurar que lo que sea que se haga resulte significativo y no solamente instrumental para los participantes?

Larrosa (2007) brinda elementos para dar una posible respuesta, al plantear la idea de la *experiencia* en su sentido más amplio. Siguiendo a este autor hay que dar cierta densidad a esa propuesta, para mostrar indirectamente que ésta tiene múltiples posibilidades en el campo educativo.

Para enfatizar esto, el autor apunta, en primer lugar, hacia un “uso y abuso de la palabra experiencia en educación” (Idem, p.13) esto es, se ha llegado a utilizar dicho término de una manera automática, casi vacía y carente de un significado amplio y profundo del cual se deriven consecuencias pedagógicas relevantes. Esta situación genera la necesidad de resignificarla, partiendo de una definición de experiencia que apunte a “eso que me pasa”, descubriendo tres dimensiones (Idem, p.18):

- Exterioridad, alteridad y alienación en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el *qué* de la experiencia, con el *eso* de “eso que me pasa”.

- Reflexividad, subjetividad y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el *me* de “eso que *me* pasa”.
- Pasaje y pasión en lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el *pasar* de “eso que *me* *pasa*”.

¿Qué quiere decir esto? Cuando el autor propone una primera dimensión de exterioridad, alteridad y alienación se refiere a que no es posible una experiencia sin que aparezca un *alguien*, un *algo* o un *eso*, un acontecimiento que, indiscutiblemente, está fuera y me resulta extraño. Pero no sólo esto, sino que también se trata de otra cosa que no soy yo, algo diferente a mí que, además, resulta ajeno a mi persona.

Sobre la dimensión referente a reflexividad, subjetividad y transformación, el autor explica que si bien la experiencia supone un acontecimiento exterior a mí, ésta sólo tiene un lugar posible donde tiene lugar y que es en mí (en mis palabras, en mis ideas, en mis representaciones, en mis sentimientos, en mis intenciones, en mi saber, en mi poder, y en mi voluntad). También se trata de un movimiento de ida y vuelta, de ida porque supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, un movimiento que va al encuentro con eso que me pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, en lo que soy, pienso, siento, sé, y quiero. Hecho que implica que el sujeto se altere, se enajene.

Por otro lado, Larrosa (2007) explica la implicación de que cada cual padece su propia experiencia, de un modo único, singular, particular, y propio. Al hablar de un alguien abierto, sensible, vulnerable y expuesto a algo externo, se entiende también que está abierto a su propia transformación; es decir, un sujeto que permite que algo le pase. Como menciona el autor:

De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de la experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el

sujeto de la formación y de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje, ni el sujeto de la educación, sino el sujeto de la experiencia (Idem, p.17).

Estamos hablando de que el sujeto actúe para formarse, creando y recreando cultura (Yurén, 2000), para lo cual han de prepararse las condiciones favorables.

Por último, sobre la dimensión de pasaje y pasión, Larrosa (2007) también define a la experiencia como un paso, un pasaje, un recorrido, una aventura que tiene que ver con la incertidumbre y con el peligro. Al mismo tiempo, si la experiencia es “eso que me pasa”, el sujeto de la experiencia es un territorio de paso, una superficie de sensibilidad en la que quedan huellas, rastros y marcas. Por ello, es que el autor señala que la experiencia no se hace, sino que se padece.

De lo anterior, es posible tener claro que pensar un *laboratorio de experiencias* no implica solamente construir un qué, sino de apuntar hacia los posibles efectos que éste pueda generar en la subjetividad de los docentes. En este punto es donde la propuesta se vuelve o no significativa. De quedarse meramente en un nivel de *qué*, que no considere la subjetividad del *quién* y el *trayecto* que se desea recorrer, se caerá en la trampa de crear una propuesta superficial sin mayor significancia e incidencia. Esto es una de las principales preocupaciones al diseñar la propuesta.

Resumiendo la aportación que hace Larrosa, tenemos entonces que al ser la experiencia “eso que me pasa”, implica que existe una relación con un algo que no soy yo, que se trata de una relación en la que algo tiene lugar en mí, que me transforma y que es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí, resultando afectadas ambas partes.

El riesgo de lograr lo anterior, radica en que el planteamiento, por muy buena que parezca, pase ante los ojos de los profesores de manera ajena, colocándolos como simples espectadores, produciendo una satisfacción racional y fugaz. Este asunto evidencia que el conocimiento no es igual a experiencia, pues como señala Larrosa (2007, p.24): “Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la transformación”.

Así, tenemos que lo verdaderamente importante, por lo tanto, no es la formulación en sí, sino la relación que se logre entablar entre ésta y los interesados, hecho que obliga a trascender lo técnico y lo prescriptivo, sin que esto signifique que se descuide la generación de condiciones apropiadas para que ocurra la transformación.

Se trata de sumergirse en el terreno de lo desconocido, renunciando a la idea de controlar la experiencia pedagógica y con ello, a hacer de la experiencia algo así como un experimento. Se contempla en una estrecha relación con la subjetividad de las personas, estableciendo como único puerto de llegada su formación y transformación.

Figura 1. Componentes de la experiencia, con base en Larrosa (2007)



Dicho esquema se vuelve fundamental para diseñar lo que ocurrirá en cada sesión, lo cual se explicará más adelante. Así, la idea de laboratorio y la idea de experiencia se unen para que nazca el *laboratorio de experiencias* el cual busca, además de resultar pertinente y significativo, generar procesos formativos, creativos y de (trans)formación en los participantes.

## **Bases teóricas de la propuesta**

El *Laboratorio de experiencias* se centra y toma como punto fundamental de partida la propia experiencia; promueve la interacción en un ambiente de relaciones horizontales, donde facilitador y asistentes participan, colaboran y se transforman por igual; por último, promueve la construcción de posibilidades para ser llevadas a la realidad inmediata; esto es, busca que lo aprendido, resulte de utilidad y sea aplicable al momento de enfrentar los diversos desafíos de convivencia en la escuela.

A continuación, se explican los aspectos que le dan sustento. Es importante señalar que el Laboratorio funciona a modo de una caja de herramientas, donde todo cabe y todo puede utilizarse, dependiendo la situación, contexto y sujetos. Siguiendo la analogía de una caja de herramientas, podría contener un desarmador de cruz, pero también un globo para batir claras de huevo o un pequeño sacapuntas. La variedad de las herramientas es amplia, e independientemente de que pertenezcan al universo de la mecánica, de la cocina o de la papelería que, aparentemente no tienen ninguna relación o pueden contener elementos que se contrapongan aparentemente, no se descarta ninguno. Todo cabe y todo puede utilizarse dependiendo los sujetos y las circunstancias.

### *Un lenguaje para la experiencia*

Previamente se señaló en qué sentido se entiende, el término *experiencia*, apuntando hacia el *qué*, *quiénes* y el *pasaje/recorrido*. Sin embargo, queda la interrogante: ¿de qué manera o en qué “lenguaje” se elabora y se comunica la experiencia? Pensar en una posible vía de acceso hacia la subjetividad de los docentes, representa un importante reto que lleva a la racionalidad pero, al mismo tiempo, hacia la sensibilidad que poseen. En el ámbito de la formación docente, estamos muy acostumbrados a lo teórico y al discurso que, muchas veces se queda en lo abstracto, lo que representa una seria dificultad para incidir en los sujetos. No es raro encontrar cursos, diplomados o talleres para los profesores donde las presentaciones electrónicas con láminas repletas de conceptos y teorías son el eje.

No es raro tampoco que el contenido de dichas láminas pase a los cuadernos de notas de los docentes quedándose ahí.

Pocas veces se habla de eso que nos pasa, de lo que nos ha salido bien o nos ha salido mal, de lo que nos preocupa o que nos está causando dolores de cabeza y, cuando se hace, llegan a generarse en los docentes resistencias y mecanismos de defensa que impiden su apertura. De lo anterior es posible decir que, aunque se dice de manera sencilla, no es nada fácil hablar de eso que nos pasa pues pone a la vista de los demás nuestras fortalezas, pero también nuestras debilidades. Así, es frecuente caer en el juego de “todo está bien”, fingiendo que las cosas marchan de maravilla.

A partir de esto es que surge otra interrogante: ¿cómo evitar (o al menos disminuir) resistencias y mecanismos de defensa en los docentes al hablar de eso que no siempre resulta fácil de escuchar y mucho menos de aceptar? La alternativa contemplada para responder tal cuestionamiento o el lenguaje para la experiencia por el cual nos hemos inclinado, se trata del uso de analogías y metáforas<sup>11</sup>, bajo el supuesto de que puede resultar “más liviano” hablar de eso que nos pasa de manera “ajena” a nosotros mismos.

No se considera como “la lengua perfecta”, cosa que no existe; sin embargo, tal como señala Ortín y Ballester (2005, p.20): [...] “nos pone ante una evidencia que toma cuerpo en las teorías de comunicación más modernas. Dichas teorías hablan de que el ser humano no tiene un único modo de pensar, sino que su inteligencia es doble: por un lado es sensorial y por otro, conceptual”.

Se trata de utilizar el lenguaje conceptual, pero también el sensorial. En este punto se corre el peligro de trasladarse de un extremo a otro; es decir, descalificar o desechar en su totalidad lo conceptual para centrarse únicamente en lo sensorial. Sin embargo, en el caso de esta propuesta, el equilibrio ha sido la clave ya que ambas “inteligencias” resultan no sólo importantes sino fundamentales.

---

<sup>11</sup> De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española, una *analogía* implica una “relación de semejanza entre cosas distintas”, así como “un razonamiento basado en la existencia de atributos semejantes en seres o cosas diferentes”. Mientras que una *metáfora* se define como la “aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su comprensión”.

Ahora, es importante señalar, siguiendo a Ortín y Ballester (Idem, p.21) que:

A cada tipo de inteligencia corresponde un tipo de lenguaje: uno de ellos es objetivo, definidor, cerebral, lógico, analítico; es el lenguaje de la razón, de la ciencia, de la interpretación y de la explicación, el lenguaje de la descomposición analítica y, por lo tanto, el lenguaje de la mayoría de las prácticas de aprendizaje. Es el lenguaje del pensamiento dirigido, que sigue las leyes gramaticales, sintácticas y semánticas.

El otro lenguaje es mucho más difícil de definir, es el lenguaje de la imagen, de la metáfora, del símbolo, es el lenguaje de la totalidad. Es capaz de la comprensión global y holística de las totalidades, es el lenguaje del pensamiento no dirigido que se funda por el contrario, en los sueños o fantasías, en las vivencias del mundo interior y en cosas similares. Tiene sus propias reglas a-lógicas que se expresan en chistes, juegos de palabras, alusiones veladas...

Estas dos formas de pensar articulan la coherencia o incoherencia de la comunicación.

De manera similar, Claxton (1999) establece diferentes modalidades de pensamiento, entre ellos “el pensamiento propiamente dicho”; es decir, aquel que conlleva a resolver asuntos, sopesar pros y contras, razonar y solucionar problemas. Se trata de una forma de conocimiento que se basa en la razón y en la lógica, en el pensamiento consciente e intencional, al cual llama intelecto modalidad-d, donde *d* significa deliberado:

El mecánico que intenta averiguar por qué un coche no arranca, la familia que discute sobre dónde pasar las próximas vacaciones de verano, el científico que intenta interpretar los desconcertantes resultados de un experimento, el estudiante que se pelea con la pregunta de un examen: todos emplean una forma de conocimiento que se basa en la razón y en la lógica, en el pensamiento consciente e intencional (Idem, p.16).

El autor señala que dicho pensamiento funciona bien cuando el problema que aborda puede ser fácilmente conceptualizado: “Cuando intentamos decidir dónde vamos a pasar las vacaciones, resulta obvio que los parámetros que se barajan son cuánto nos podemos gastar, en qué fechas podemos irnos, qué tipo de actividades nos gusta hacer, etc.” (Idem, p.17).

Pero cuando no se está seguro del qué, cuando no hay preguntas claras planteadas o cuando se trata de una situación sutil que no se deja capturar en las categorías habituales del pensamiento consciente, queda la posibilidad de recurrir a lo que Claxton (1999) llama *mentalidad de la tortuga marina*, es decir un registro que opera de manera más lenta. Tal como señala el autor:

Si el problema no está en si ir a Turquía o a Grecia, sino en cómo manejar mejor a un grupo problemático en el trabajo, o en si dejar definitivamente el empleo de director y concentrarse en el de profesor, tal vez resulte mejor sentarse tranquilamente a ponderar la situación en vez de buscar desesperadamente explicaciones y soluciones. Este tercer tipo de inteligencia se asocia a lo que identificamos con la creatividad (Idem, p.18).

Claxton (1999) va más allá de dicho pensamiento identificando, por debajo del pensamiento deliberado, otro registro que opera de manera aún más lenta y que, a menudo, carece de un propósito tan definido, se asocia más a lo ocioso, a lo lúdico, y a la ensoñación. Dicho tipo de pensamiento implica darle vuelta a los asuntos, “rumiarlos”, ser contemplativos, y meditar. Se trata más, como señala el autor, de ponderar un problema que de intentar solucionarlo.

Lo que ocupa a la mente puede aparecer como algo bastante fragmentario. Lo que pensamos puede no tener sentido. Tal vez, incluso, no somos muy conscientes de lo que pensamos. Tal como dice el pueblerino inglés: A veces me siento a pensar, pero la mayoría de las veces sólo me siento. Apostados en una roca frente al mar, perdidos en el vaivén de las olas, o en esa frontera entre el sueño y la vigilia, nos encontramos ante una modalidad mental distinta a la que tenemos cuando organizamos una comida o dictamos una carta (Idem, pp.16-17).

Esta forma de conocimiento y experiencia, aparentemente desprovistas de finalidad, más ociosas, resultan tan “inteligentes” como los otros que actúan con mayor rapidez, tal como señala Claxton (1999).

Es posible encontrar coincidencias con el señalamiento de Claxton (1999) y Ortín y Ballester (2005) ya que ambos distinguen al menos dos modalidades diferentes de ritmos o lenguajes de pensamiento. Así, para éstos últimos, el lenguaje más

persuasivo es el destinado a la inteligencia sensorial ya que: “Lo que más íntimamente incide en las personas es dirigir nuestro mensaje a su pensamiento sensorial para que instale nuevas imágenes, sonidos y sensaciones que amplíen su mapa del mundo” (Ortín y Ballester, 2005, p.23).

Para Ortín y Ballester (2005), hablar de realidad, de lo objetivo, de lo indiscutible y de lo obvio produce cansancio por la vía de la repetición y la inutilidad, apuntando que el espejismo de que existe una única verdad posible representa una gran dificultad para establecer comunicación con los demás:

Parece más útil pensar que las verdades más inmutables tienen diferentes significados para cada persona. Éste es el poder del lenguaje metafórico. Este lenguaje supone la comprensión del pensamiento desde tres funciones: la reflexión, la emoción y la acción. El objetivo de la metáfora es sugerir a la inteligencia emocional y sensible las soluciones que son más difíciles de describir en el plano abstracto (Idem, p.25).

Ahora, otro punto muy importante antes mencionado, está relacionado con una manera de evitar o disminuir resistencias o mecanismos de defensa en los sujetos. Al respecto los mismos autores dicen: “Las intervenciones lingüísticas más eficaces procuran evitar la confrontación directa con el sistema de creencias, opiniones y criterios del interlocutor. Esto provocaría una polarización que arruinaría la comunicación y, por lo tanto, el cambio”. (Idem, p.26).

Las analogías y las metáforas permiten, precisamente, abordar temas, hasta cierto punto, delicados de manera que no resulten amenazantes o provocativos para los sujetos. Y es que:

En ocasiones, los especialistas (educadores, terapeutas o interventores sociales de todo tipo) cometen un error al considerar que sus atendidos poseen un menor desarrollo intelectual o una menor capacidad racional que ellos mismos. Esto no suele ser cierto, al contrario la cultura de supervivencia que cada persona está obligada a desarrollar en su contexto vital puede que sea más apropiada que la se le propone en cualquier programa. La efectividad de la comunicación sea para educar, curar o negociar radica en afectar la estructura profunda y personal del destinatario (Idem, p.26).

Lo que se busca, de manera concreta, es incidir en la experiencia subjetiva del sujeto, situación que, como se ha visto, no es posible lograr con un lenguaje conceptual o racional. De este modo, es posible que la persona “conecte” no con lo que piensa, sino con la forma en que experimenta su realidad, trascendiendo el mero adiestramiento, el sermón no solicitado o cualquier tipo de comunicación aleccionadora en la que el otro no puede tomar parte del discurso.

El uso de analogías y metáforas como lenguaje de la experiencia permiten hacer tangible lo intangible o visible lo no visible, significando un recurso fundamental como punto de partida para visibilizar los puntos de interés con los docentes y, entonces sí, pasar a su observación y análisis.

### *El sentido del humor en acción*

De manera complementaria al lenguaje de la experiencia antes planteado, se propone un aspecto lúdico de la experiencia cotidiana que, pocas veces es utilizado como recurso para promover procesos formativos: el sentido del humor.

Quizá cueste un poco de trabajo imaginarse abordando un tema tan relevante y serio, como lo es la práctica docente, desde la “informalidad” que trae consigo la risa. Sin embargo, Delgado (2012) ha demostrado que el sentido del humor utilizado como recurso protagónico en la formación de formadores, no sólo activa otro tipo de pensamiento (que difiere de la lógica racional), sino que genera disposición, apertura de las personas e, incluso, permite disminuir las resistencias o los mecanismos de defensa que suelen activarse en las personas.

Vanistendael (2013) señala la falta de una definición exacta sobre el sentido del humor el cual consiste, en sus palabras, en “la capacidad de sonreír al enfrentarnos a la adversidad”. El autor señala que aunque el humor y la risa se solapen, no son idénticos. Y es que podemos reírnos de manera mecánica, como el caso de las cosquillas, que no precisan que medie el humor, sino la sorpresa, el contacto físico y la interacción. De igual forma, puede darse el humor sin risa, provocando una sutil sonrisa que no necesariamente se refleje en estruendosas carcajadas.

Hablar del sentido del humor, también conduce a distinguir que éste, no siempre, resulta del todo constructivo. Por lo que, como lo señala Vanistendael, también existe un sentido del humor negativo. Sin embargo, es el primero el que ocupa a dicho autor y a esta propuesta, y sobre el cual se profundizará a continuación.

El sentido del humor constructivo “se erige sobre una encrucijada: algo va mal pero aun con todo conservamos la confianza o la recuperamos” (Ídem, p.13). Seguramente, aparezca en la mente del lector, la duda que gira en torno a ¿dónde radica lo positivo de esto?

El autor explica que lo positivo se encuentra en el hecho de que se acepta una situación adversa tal como es, por lo menos como punto de partida en la vida diaria, esto es, el humor se manifiesta como una forma de inteligencia vital, incluso como una forma de sabiduría al no negar el problema y descubrir una perspectiva positiva. Es así que el sentido del humor “puede liberar la percepción y permite aprehender la realidad más adecuadamente, con sus caras negativa y positiva” (Idem, p.16).

Ahora, hablar del sentido del humor constructivo, no significa abordarlo de manera superficial creando ambientes “divertidos” que muchas veces rayan en lo artificial, sino centrarnos en los beneficios que un humor bien orientado, puede ofrecernos y que Vanistendael señala (Idem, p.16)

Ajuste cognitivo. El descubrimiento de un punto positivo de la realidad, aparte de lo negativo, es importante para reestructurar la realidad e introducir una corrección cognitiva. Ese ajuste en sí nos ayuda a distanciarnos del problema. Nos brinda cierta distancia aunque no resolvamos el problema.

Liberación de la tensión emocional. Tras el ajuste cognitivo, el humor constructivo provoca una relajación súbita de la tensión emocional. Nos sentimos más contentos.

El humor como medio para mejorar las relaciones. El humor constructivo a menudo refuerza las relaciones humanas, contribuye a ganarse la confianza o a restablecerla en caso de haberla perdido, pues tiene un efecto terapéutico, incluso en casos graves. Por otro lado, la risa sincera no se controla totalmente, es decir,

perdemos el control, pero en un marco de confianza. Con el humor y la risa es posible manifestar ciertas cosas en confianza;

Preservación mediante la tensión entre ideal y realidad. El humor constructivo permite integrar elementos contradictorios de la vida y reduce las tensiones entre esos elementos hasta un nivel razonable. El humor constructivo fino mantiene una tensión intacta y razonable entre ideal y realidad que permiten combinar realismo y esperanza.

Las ideas mencionadas parecen mostrar que el sentido del humor es mucho más que un mecanismo de defensa, tratándose incluso de una piedra angular de la reconstrucción de la vida cuando ocurren cosas malas (Idem, p.21).

Sin embargo, no se trata de un mecanismo infalible, sino de una estrategia de supervivencia que se despliega y es útil dependiendo de las circunstancias. Utilizar el sentido del humor, aunque pueda parecerlo a simple vista, no es un asunto sencillo. En primer lugar, porque debe ser espontáneo (si se manipula con un fin específico puede perder esa espontaneidad y no funcionar); en segundo lugar, porque requiere generar previamente un clima de confianza. Por otro lado, el humor debe restringirse a ciertos límites que variarán de acuerdo con la cultura, por lo que habrá que conocerla y, por último habrá que propiciar las condiciones necesarias para lograr que la iniciativa surja primeramente de la persona en posición más débil, para relajar el ambiente (aunque no forzosamente debe ocurrir así).

Tomarse las cosas “no tan en serio”, paradójicamente, ayuda a crear un efecto que permite repensar, cuestionar, reflexionar sin amenaza o peligro alguno. Nunca será lo mismo, pedir a un educador o a cualquier persona, que se autoevalúe o piense en su práctica formalmente (generando temores, resistencias, mecanismos de defensa, etc.), a presentar las situaciones comunes (que nos pasan a todos, o casi a todos) de manera amena, pero al mismo tiempo, abordando temas importantes e incluso delicados. Definitivamente, las respuestas obtenidas serán muy diferentes, dependiendo cómo se planteen.

## *El pensamiento creativo*

Ya se abordaron dos de los ejes de construcción que sustentan la propuesta metodológica del *Laboratorio de experiencias*; sin embargo, aún queda pendiente uno correspondiente a la pregunta: ¿cómo activar en los docentes procesos de formación?

La formación implica una configuración de sí mismo como sujeto, creando, recreando o renovando la cultura y los órdenes sociales. Implica la recuperación de la experiencia y su transformación, la autoconciencia y la capacidad de acción. Para esta propuesta el pensamiento creativo representa una pieza clave, ya que permite dar respuesta a la interrogante: ¿cómo promover en los docentes un tipo de pensamiento diferente al habitual? Echar a andar procesos formativos requiere, necesariamente, activar otras formas de pensamiento, pues no es posible encontrar nuevas soluciones o alternativas partiendo de una visión estática de la realidad. De ahí que se apueste por el pensamiento creativo.

De acuerdo con Sternberg y Lubart (1997), la creatividad está ligada a la generación de ideas novedosas, apropiadas y de alta calidad. Diversos autores coinciden en la idea de “nuevo”, esto es, en la capacidad de desarrollar una visión distinta sobre las situaciones conocidas. No resulta sencillo sintetizar en una sola definición las diversas perspectivas que abordan el término de creatividad.

Como señala Casal (1999), la palabra creatividad abarca una gama de destrezas distintas; es una actividad compleja porque a medida que creamos, vamos formando, simplificando, configurando e inventando la realidad. Tiene mucho que ver con la experimentación; significa explorar nuevas direcciones y cambiar las cosas.

No es la intención hacer una búsqueda exhaustiva o una discusión en torno a este tema; simplemente, se considera que lo relevante por el momento, es tener presente el hecho de que la esencia de la creatividad radica en la habilidad para tener percepciones nuevas (De Bono, 1994), por lo que se vuelve necesario generar las condiciones y proveer los recursos adecuados para ampliar dicha percepción.

De acuerdo con Casal (1999, p.944) el pensamiento creativo se caracteriza por ciertos rasgos como son: fluidez (dar más respuestas, elaborar más soluciones,

pensar más alternativas), flexibilidad (aceptar múltiples alternativas y adaptarse a “nuevas reglas del juego”), originalidad, (movilización de las fuerzas del individuo como resultado de las combinaciones realizadas entre los distintos elementos intelectivos y multisensoriales), así como la capacidad de redefinición (encontrar usos, funciones o aplicaciones distintas de las habituales. Pretende acabar con la forma restrictiva de ver las cosas, agilizar la mente y liberarnos de los prejuicios que limitan nuestra percepción y pensamiento).

El pensamiento creativo, por lo tanto, requiere cierta preparación y, sobre todo, práctica. La creatividad no surge entonces de manera espontánea, sino como producto de un proceso a través del cual el sujeto está abierto a la interrelación con los elementos que subyacen a la experiencia, dejando que lo traspasen, sin otorgarles un orden definido previamente. De acuerdo con Menchén (1998, p.43) existen ciertas etapas en dicho proceso:

- a) Preparación (acumulación de materiales que implica un trabajo de aproximación, adquisición de ideas, conocimientos y materiales).
- b) Incubación (fase inconsciente, periodo de espera en el que se sedimenta el material acumulado).
- c) Iluminación (cuando aparece la inspiración, momento en que surge el acto creativo).
- d) Formulación (organización de las ideas en un sentido lógico), y
- e) Verificación (autocrítica final en la que revisa el valor del producto).

La idea es generar las condiciones que promuevan las etapas del proceso creativo antes mencionadas de tal forma que, en un primer momento, se “prepare el terreno” y poniendo en juego ideas específicas, así como elementos “gatilladores”, se echen a andar los pasos subsecuentes señalados por Menchén.

Conscientes de que las soluciones no surgen al primer intento, se considera necesario construir un entorno que promueva el intercambio creativo, otorgando principal valor, no a la solución en sí, sino a lo intuitivo, lo lúdico y lo imaginativo puesto en juego. Se busca lograr, por tanto, un ambiente creativo tal como lo

describe Casal (1999, p.946): “Un ambiente creativo incentivará la curiosidad, fomentará la autoevaluación y el auto-aprendizaje, buscará un clima de libertad, comunicación y afecto en el aula, pospondrá juicios sobre las personas y las ideas, promoverá la flexibilidad de pensamiento, motivará las preguntas y explorará la dimensión holística de las distintas situaciones”.

De este modo, el pensamiento creativo puede significar la base, como se mencionó antes, para “preparar el terreno” y, entonces, activar en los docentes procesos de sensibilización, visibilización, problematización, análisis de la realidad, reflexión, y toma de conciencia.

### **Componentes de la propuesta: dimensiones, ejes y lógica de acción**

A partir de todo lo antes expuesto que da fundamento teórico a la propuesta, se resumen a continuación sus componentes, los cuales consisten en dos dimensiones que corresponden al *ser/sentir* y al *hacer/actuar*, así como cuatro ejes: 1) interioridad/autoconsciencia, 2) reflexión sobre sí mismo y el propio actuar, 3) proceso creativo, 4) transformar/innovar.

Dichas dimensiones y ejes se articulan con una estrategia que contempla en su metodología: el factor sorpresa (enfrentar lo inesperado), el lenguaje de la experiencia, el sentido del humor, la libertad para experimentar en un “entorno seguro”, la confianza para compartir experiencias. Lo anterior, se muestra en la Figura 3:



Figura 3. Estructura, ejes y dimensiones del *Laboratorio de experiencias*. Construcción propia.

La representación gráfica del Laboratorio, tiene una forma de caracol o espiral, dado que, como se ha mencionado anteriormente, parte de una lógica de adentro hacia afuera. Todo inicia en la interioridad, en lo que nos sucede a cada uno, pero que vivimos “por dentro”, esto tiene que ver con lo que sentimos (nuestras emociones), lo que pensamos, lo que reflexionamos, lo cual podemos o no manifestarlo o expresarlo. Hacer consciente este “universo interior”, es el punto de partida en todo momento del Laboratorio. A partir de ello, es posible detonar procesos de reflexión y auto reflexión en torno a algo, en este caso, en torno a la situación de aprendizaje. Reflexionar, a su vez, permite visualizar caminos o puertas para visualizar alternativas de acción y abrir espacio al proceso creativo, a experimentar, a “ver que pasa si...”, hecho que nos conduce de manera natural al ensayo, a poner manos a la obra para ver qué ocurre, que cambia, que permanece igual. Lo anterior, en suma, nos lleva, como meta final al terreno de la innovación y la (trans)formación sin

marcar un final sino, más bien, un nuevo comienzo donde vuelven a repetirse cada uno de los momentos antes descritos de manera recurrente y entre más se lleve a la práctica, con mayor naturalidad. Esto es lo que ocurre con los participantes, veamos ahora la lógica de la propuesta.

El Laboratorio parte del ser/sentir, porque si no somos y no sentimos, lo que sea que pase frente a nosotros, pasará totalmente desapercibido. De ahí que la estrategia comience con una 1. Acción, como primer momento, diseñada, desarrollada e impartida por el mediador. Dicha acción se trata de una situación detonante que juega con el factor sorpresa (los participantes nunca saben ni se imaginan lo que pasará o lo que saldrá del bolso del facilitador. En este sentido se convierte en una especie de “mago”, con un bolso sorpresa, que nadie es capaz de adivinar lo que de ahí saldrá. Su lenguaje es el de la experiencia, jugando con las palabras, ofreciendo analogías y metáforas, y todo se desarrolla con un agudo sentido del humor. Dicha acción, debe captar legítimamente la atención de los participantes (por lo menos al preguntarse: ¿qué es lo que está haciendo esta loca?).

Como segundo momento de la estrategia, tenemos el 2. Análisis de la acción. No se trata nada más de divertir o entretener a la gente con un show divertido. Aunque a simple vista no sea del todo visible, cada palabra, cada elemento, cada acción tiene una intención y esto es lo que habrá que analizar juntos y lo que nos llevará a comprender las analogías y objetos empleados en nosotros mismos. Ver fuera, lo que no podemos ver dentro de nosotros, permite mirar hacia adentro y desarrollar autoconsciencia (¿algo de lo que ocurrió afuera se parece a lo que me ocurre dentro?).

Una vez que hemos analizado lo ocurrido y lo aparentemente sin sentido, comienza a tomarlo, viene la 3. Toma de conciencia, traducida en: “con la acción me di cuenta de...”. Los participantes pueden verse y entenderse, en consecuencia pueden elegir permanecer donde se han encontrado o moverse de lugar, lo cual nos lleva al siguiente momento de la estrategia que es 4. Creación de alternativas. ¿Las cosas pueden ser diferentes?, ¿qué opciones tengo?, ¿hay algo que pueda modificar /

transformar en mí? El pensamiento creativo entra en acción y con ello pasamos también a la dimensión ya no del ser/sentir, sino del hacer/actuar, esto es, poner manos a la obra y 5. Ensayar. ¿Qué pasa si yo...?, ¿qué ocurriría si en lugar de...?, ¿cómo sería si nuevo...? Esto nos pone en un bucle sin fin, en donde volvemos a la acción, a su análisis, a la toma de consciencia, a la creación de alternativas y al ensayo, pero ya de manera personal y autónoma. Así es como se detonan los procesos formativos, muy personales, de los profesores participantes.

### **Las sesiones del Laboratorio: ¿qué pasará esta vez?**

Como se detalló en un inicio el Laboratorio de experiencias, en este caso en particular, se desarrolló en seis sesiones: tres presenciales y tres virtuales, las cuales se describen de manera resumida, dada su extensión, a continuación.

#### *Sesión uno. Todos somos educadores*

Macro categoría: ser interior

Dimensión: ser/sentir

Proceso formativo: interioridad /autoconciencia

##### 1. Acción. ¡Soy una influencer!

La facilitadora, disfrazada de youtuber (influencer): ropa y accesorios de marca, selfie stick, cámara, micrófono, reflector, asistente de producción; se presenta ante la audiencia. Pero, ¿cómo, es que no han oído hablar de mí? Es la pregunta que sorprende, saca carcajadas y descoloca a los presentes. Les muestro mis redes sociales: facebook, instragram, tiktok, snapchat. Oh decepción, mi número de seguidores me ponen muy lejos de serlo. Mientras se hace un silencio incómodo, me paso al pizarrón y, a modo de esquema, comienzo a dibujar (de manera muy rústica, lo cual genera risas) un esquema con las personas que me relaciono y con las que interactúo al día. Les confieso que soy mala para las cuentas y les pido ayuda para sacar el cálculo del número de personas que, de una u otra forma se ven “influenciadas” por mí, en mi día a día, con mis acciones más cotidianas (y aparentemente

insignificantes, como comer con mi familia, ir a comprar tortillas, al super, subirme al metro, etcétera). ¡Oh sorpresa! La cifra tiene de inicio tres cifras (y sumando). Se hace un silencio en el aula. ¿Verdad que sí soy una influencer?

Proceso formativo: reflexión sobre sí mismo

## 2. Análisis de la acción

A partir de lo anterior reflexionamos: lo que yo soy, lo que yo hago, lo que yo transmito a los demás, tiene un impacto en el otro, me dé o no cuenta de ello. La mala palabra que dije cuando me pegué en el dedo chiquito del pie la escuchó mi sobrina y se la aprendió...

Se les pide que hagan su propio esquema de influencers y nos digan: ¿cuál es su cifra?

## 3. Toma de conciencia

¿Eres consciente de ello? Les pido ejemplos concretos de “su influencia” en su entorno: ¿mejoraron el jardín?, ¿transmitieron un buen hábito a su hijo, pareja o hermano pequeño? ¡Somos poderosos! En lo cotidiano, sin reflectores, con nuestro saber ser, lo queramos o no, nos lo proponamos o no, somos educadores. Ser consciente de ello, nos da poder, pero también una responsabilidad.

Dimensión: hacer/actuar

Proceso formativo: creatividad

## 4. Creación de alternativas

¿Cómo estamos usando y cómo nos gustaría usar ese poder ahora que sabemos que lo tenemos? Empezando por mí (lo único que está en mi control). ¿Cómo me siento?, ¿cómo estoy?, ¿qué necesito?, ¿qué me hace falta?, ¿qué puedo hacer nuevo o diferente por mí?

Proceso formativo: Transformar / innovar

## 5. Ensayo

Elijo y me propongo una sola acción para hacer por mí con conciencia: 10 minutos de caminar, no salir de casa sin desayunar, dar las gracias a quien hizo algo por mí, por ejemplo. Su misión es ponerlo en práctica en los próximos días y registrar lo que ocurra en un diario o bitácora.

¿Nos (trans)formamos?

Al final de la sesión se propone un ejercicio rápido: ¿soy el mismo que entró?, ¿ocurrió algo en mí? Algunas respuestas significativas:

“Me di cuenta de que soy poderoso”, “Me voy con un peso de responsabilidad”, “Pondré más atención en quién soy y qué hago”, “Me di cuenta que mis alumnos, no son solamente los niños de la escuela”, “Debo comenzar por mí”, “Mi ejemplo es la enseñanza más contundente”, “Enseño con lo que soy, no con lo que digo”.

*Sesión dos. Un viaje al interior*

Macro categoría: ser interior

Dimensión: ser/sentir

Proceso formativo: interioridad /autoconciencia

1. Acción. Betsa, ¿sabelotodo?...

La facilitadora se presenta con apariencia nerd, con la mayor cantidad de libros, enciclopedias, periódicos, revistas científicas, tablet con acceso a internet. Después de captar la atención de los participantes, con tanto libro e información, desafía a los presentes a preguntarle cualquier dato sobre cualquier disciplina. ¿Por qué ronronea mi gato?, es una de las preguntas que se plantean. ¿Cuándo se inventó el WC?, ¿cómo funciona el WIFI?

Comienzo a googlear todas y cada una de las preguntas para responderlas una a una. Interesante, podemos saber casi cualquier cosa que se nos ocurra o venga a nuestra mente con tan solo un clic o buscando en la fuente correcta.

Proceso formativo: reflexión sobre sí mismo

## 2. Análisis de la acción

Existe un universo exterior del cual podemos acceder a una cantidad inimaginable de conocimiento. Pero, ¿qué pasa cuando las interrogantes, las inquietudes, las dudas pertenecen a otro universo, por mucho, apenas explorado? Me refiero al universo interior. ¿Por qué siento lo que siento?, ¿qué hago con lo que siento?, ¿cómo expreso aquello que me hace un nudo en el estómago o en la garganta?, ¿cómo funcionan mis emociones?, ¿cómo las puedo regular?, ¿cómo puedo construir mi bienestar interior? Son preguntas que en ninguno de los libros, enciclopedias o incluso en el poderoso google, resulta sencillo responder.

Y así andamos por la vida, sin un manual de usuario de nuestra complejidad, tratando de resolvernos, a veces con éxito, a veces no tanto. Y esto se pone mejor aún, porque al ser formadores, debemos cumplir la exigencia de desarrollar habilidades pertenecientes a este segundo universo, incluso sin haberlo hecho en nosotros mismos...

## 3. Toma de conciencia

Dimensión: hacer/actuar

Proceso formativo: creatividad

## 4. Creación de alternativas

Se le da a cada participante unos lentes con lamparitas y un espejo. Disfrutamos mucho usar esa luz para explorar el exterior, pero ahora es momento de ver qué hay en nuestro interior. ¿Cómo estoy?, ¿cómo está la cosa ahí adentro? Quizá esté oscuro, con telarañas y hasta murciélagos... quizá tenga algunas veladoras o quizá tengamos una instalación completa para encender las luces interiores. ¿Cómo estás?, ¿qué hay? Es una pregunta personal que cada uno debe responderse. ¿Has dedicado tiempo a atender tu propio mundo?, ¿qué necesitas para hacerlo? De manera voluntaria compartimos hallazgos y posibles alternativas para conocernos.

Proceso formativo: Transformar / innovar

#### 5. Ensayo

La misión para poner en práctica, es parar el mundo exterior al menos 5 minutos en el día, para posicionarse al centro, como prioridad. Conectar con las emociones, con los pensamientos, con el cuerpo. ¿Cómo estoy?, ¿cómo me siento?, ¿qué necesito?, ¿qué acción concreta puedo implementar en mi día a día para atenderme? Se registra en su bitácora o diario.

¿Nos (trans)formamos?

Al final de la sesión se propone un ejercicio rápido: ¿soy el mismo que entró?, ¿ocurrió algo en mí? Algunas respuestas significativas:

“Me di cuenta que me dejo al último”, “Me puso triste percatarme que me he abandonado”, “Si quiero estar para los demás, primero debo estar para mí”, “Me asustó mirar hacia adentro, nunca lo había hecho”, “Me duele el cuerpo, pero también mi corazón”, “Quiero aprender sobre mí, sobre mis emociones, sobre lo que hay aquí dentro y enseñárselo a mis hijos y alumnos”.

*Sesión tres. Gafas a la medida*

Macro categoría: ser social

Dimensión: ser/sentir

Proceso formativo: interioridad /autoconciencia

#### 1. Acción. Mi maletín de vida

La facilitadora, disfrazada de científica de laboratorio, bata incluida, se presenta con dos maletines, uno pequeño y uno grande. Explica a los participantes que, desde el momento de nacer, a todos nos entregan unas así (no se muestra aun lo que hay dentro). Hay personas que, de inicio, se dan cuenta que traen eso y las abren y usan lo que hay dentro, pero habemos otros que tardamos en descubrirlas.

De una forma amena y haciendo uso del sentido del humor se abre la maleta pequeña y se explica lo que contiene: neuronas espejo, representadas con

vistosos juguetes. Les cuento que de nacimiento las tenemos en nuestras “instalación” y que gracias a ellas podemos imitar y replicar lo que otros hacen, dicen y también sentir como otros sienten. Les hablo pues de la empatía, con base en nuestra estructura biológica y cómo, muchas veces sin darnos cuenta, vamos “recortando” nuestra instalación, o se nos va “fundiendo”, perdiendo esa capacidad de mirarnos en el otro. ¿Cómo ocurre esto? Pasamos a la maleta grande. Explico que nuestra psique tiene una mecánica compleja, al ocurrir en una estructura maravillosa y perfecta. Y que, dependiendo nuestro contexto, nuestra familia, nuestra educación, incluso nuestra religión, le vamos poniendo “filtros”, que pueden caer de manera inconsciente y que podemos dejarnos sin más, toda la vida. Comienzo pues revelar lo que guarda mi maleta, que es una colección de divertidos lentes, con distintas formas, colores, filtros, tamaños... Les muestro cómo, dependiendo de las gafas que traiga puestas, es la manera en que percibo y leo la realidad. Les cuento que en esa maleta de vida, tenemos una inmensa colección por descubrir, por usar y aprender cuándo usar como herramientas básicas de supervivencia. Les hago una demostración completa, gafa por gafa, explicándoles cómo cada una distorsiona o determina lo que veo. Ahora, ¿qué pasa si no solo soy yo, sino que hay otras personas con su propia colección y elección de lentes? Esa es precisamente, la diversidad y el arte de coexistir, siendo consciente de los lentes (filtros) que traigo puestos y entender que los demás traen los propios (se den cuenta o no de ello). Esto nos permite ser comprensivos, compasivos, pacientes, empáticos con el otro. Esto nos permite quitarnos un momento nuestras gafas y ponernos las del otro para entender cómo está viendo lo mismo (que no es lo mismo) que yo veo. Todo esto transcurre en un show lleno de ocurrencias y muchas risas, pero también de reflexión.

Proceso formativo: reflexión sobre sí mismo

## 2. Análisis de la acción

¿Qué les quiero mostrar con todo esto? (mesa llena con los distintos lentes).

Lo que yo he descubierto en mí misma, de mí, mis tropiezos y aciertos y cómo eso se ha convertido en un maletín de herramientas con las que puedo jugar y ser en mi día a día. Los participantes tienen la propia, ¿se identificaron con algún o algunos lentes?

### 3. Toma de conciencia

El foco pasa a los profesores. Se les invita a probarse las diferentes gafas ahí dispuestas. Es un momento de risa y carcajadas al verse y ver a los demás con semejantes artefactos. Se hace un ejercicio en parejas, viendo un mismo objeto y describiéndolo cada quien, los resultados (aunque a simple vista obvios) causan conmoción. Después de haberse probado todos y cada uno de los lentes, se les pregunta cuál modelo se acomodó mejor para ellos en ese momento particular. Cada uno da su respuesta y explicación. De la misma forma en que ocurrió este divertido y revelador ejercicio, se les invita a preguntarse y contestarse a sí mismos: ¿qué gafas he traído o traigo puestas en la vida?, ¿cómo me ha hecho lo anterior entender mi experiencia de una u otra forma?, ¿me siento a gusto con ellas o necesito un cambio?

Dimensión: hacer/actuar

Proceso formativo: creatividad

### 4. Creación de alternativas

Este es el momento de tomar papel y colores para diseñar las gafas, la propia mirada, que cada uno necesita en este momento de su vida. Son libres y no hay límite alguno para su diseño. Trabajan emocionados, concentrados en la que definirán para sí mismos como su filtro vigente y consciente. Todos, de manera voluntaria, muestran y explican su invención. ¡La creatividad está a todo!

Proceso formativo: Transformar / innovar

### 5. Ensayo

Ahora que tienen su diseño consciente, personalizado y a la medida, se les invita a asumir la misión de dejárselo puesto los próximos días, en el trabajo,

con su familia, en sus actividades cotidianas, para ver qué pasa. Si la auto intervención que se realizó cada uno en la sesión tuvo algún efecto en su forma de mirar lo otro y a los otros. Registran sus hallazgos en su bitácora o diario.

¿Nos (trans)formamos?

Al final de la sesión se propone un ejercicio rápido: ¿soy el mismo que entró?, ¿ocurrió algo en mí? Algunas respuestas significativas:

“Me di cuenta que ando gruñón por la vida”, “Entendí lo que es la empatía, más allá de ponerse en los zapatos del otro”, “Quiero descubrir y experimentar todas las gafas de mi maletín de vida”, “Comprendí por qué no me entiendo a veces con ciertas personas y cómo destrabar el conflicto”, “Me siento feliz con mi nuevo par de lentes, me quedan mejor”, “Puedo quitarme o ponerme mis propios filtros, de acuerdo a lo que necesite”.

*Sesión cuatro. ¡Me convierto en extraterrestre!*

Macro categoría: ser interior / ser social

Dimensión: ser/sentir

Proceso formativo: interioridad /autoconciencia

1. Acción. Con ojos de extraterrestre

Esta sesión se realizó en modalidad virtual. La facilitadora se presenta con unas gafas que simulan unos ojos de extraterrestre. Les digo, utilizando siempre el sentido del humor, que no soy de aquí, que todo es nuevo para mí y necesito que me ayuden a comprender el planeta Tierra y no morir en mi misión de exploración. Tomo objetos cotidianos cerca de mí y, en congruencia con mi papel de marciano, le atribuyo funciones o usos totalmente fuera de lo común.

De manera anticipada les he pedido que cada participante tenga consigo algún objeto cotidiano, a libre elección. Así, hay quien tiene a su gato junto él, la hoja de una planta, una fruta, una calculadora, un anillo, etcétera.

Proceso formativo: reflexión sobre sí mismo

2. Análisis de la acción

Estamos tan acostumbrados a mirar lo “ordinario” que entorpecemos o incluso oxidamos nuestra capacidad de observar y sorprendernos. ¿Realmente observamos? O solo damos por hecho que algo es lo que es porque eso parece. ¿Miramos los detalles? O nuestra mente toma simple y naturalmente el todo sin detenernos. ¿Conocemos lo que tenemos en frente? O solo creemos hacerlo. Estas son preguntas que nos hacemos y analizamos juntos.

3. Toma de conciencia

Dimensión: hacer/actuar

Proceso formativo: creatividad

4. Creación de alternativas

Se les pide trabajar con su objeto, concentrarse en él y describirlo, no a otro humano, si no a su facilitadora que es una extraterrestre. ¿Cómo pueden explicarme eso tan ordinario que tienen en frente? Pueden hacer dibujos, diagramas o lo que cada quien considere. Al principio les cuesta trabajo, pero poco a poco se van concentrando y se van sorprendiendo. “¡No había visto esto de mi gato!”, “Nunca me había detenido a observar las hojas de mi árbol y son un micro universo”. Los más valientes comparten su objeto y lo explican a la marciana, como pueden.

Proceso formativo: Transformar / innovar

5. Ensayo

Las apariencias pueden engañar, pensar que todo lo sabemos o conocemos, también. Se propone como misión para los próximos días, poner en práctica la capacidad de observación y dejarse sorprender por lo cotidiano. Pueden mirar con mayor atención su plato de comida, a su alumno más problemático, a su mascota, el jardín o

lo que ellos decidan. La tarea es “mirar más allá” de lo que ven, encontrar otras cosas en aquello que habitualmente consideramos “conocido”. Se registran los hallazgos en la bitácora o diario.

¿Nos (trans)formamos?

Al final de la sesión se propone un ejercicio rápido: ¿soy el mismo que entró?, ¿ocurrió algo en mí? Algunas respuestas significativas:

“Me sorprendí al encontrar cosas nuevas en lo que pensaba conocer”, “No cabe duda que las apariencias engañan”, “Pensaba que, si esto nos pasa con objetos tan comunes, lo mismo debe ocurrirnos con las personas”, “Me gustaría que quien me mire, me vea más allá de lo que cree ver en mí”, “Resulta todo un desafío observar, observar de verdad, sentí que estaba usando un músculo que tengo, pero que muy poco uso”.

*Sesión cinco. Receta para un desastre*

Macro categoría: ser creativo

Dimensión: ser/sentir

Proceso formativo: interioridad /autoconciencia

1. Acción. El recetario de la abuela

Esta sesión se realizó en modalidad virtual. La facilitadora se presenta esta vez con mandil y herramientas de cocina. Les dice que está por mostrarles uno de sus tesoros más preciados en la vida: el viejo recetario de la abuela. Este es un cuaderno viejo, desempastado por el uso, con hojas sueltas y manchadas de masa, mermelada y demás. Les muestra algunas páginas (el recetario es real), con tachones que hizo su abuela o su madre para rectificar, corregir o mejorar el producto. Les muestra otras, las más manchadas y poco legibles, que contienen aquellas recetas que más pusieron en práctica sus predecesoras.

Les cuento cuántas veces he tratado de ejecutar alguna de esas delicias y he fracasado rotundamente en el intento... Pero también les muestro que he agregado mis modestas recetas en el libro. Los participantes se conmueven y prestan atención. Expreso lo valioso que es para mí ese libro, lo que significa y todas las veces que me ha hecho quedar bien o cumplir un antojo. Les digo también, que en la vida, no solo en la cocina, tenemos “recetarios” que heredamos o adoptamos, muchas veces sin darnos cuenta o porque fue lo mejor que encontramos en ese momento. Así, impartimos nuestras clases siguiendo probablemente la receta de nuestro maestro favorito; o ejercemos nuestra paternidad, repitiendo lo que aprendimos de nuestros propios padres. Estamos llenos de recetas y eso es lo que descubriremos en esta sesión.

Proceso formativo: reflexión sobre sí mismo

## 2. Análisis de la acción

Todos tenemos y/o adoptamos distintos marcos de referencia que se convierten en nuestro mapa o incluso en nuestra brújula. Nos sentimos seguros al seguir un “paso a paso”. Claro, nunca será lo mismo hacer un pastel con una receta, que improvisando; esto podría resultar en un absoluto desastre...

## 3. Toma de conciencia

Se pide a los presentes pensar en alguna situación particular: su alimentación, su forma de dar clases, su rol como pareja, etcétera. Se les pide que se respondan a sí mismos si su forma de actuar responde a alguna “receta” impuesta o aprendida. Las reacciones son de sorpresa.

Dimensión: hacer/actuar

Proceso formativo: creatividad

## 4. Creación de alternativas

Pensamos de manera conjunta, pero individualmente, en alguna situación de la vida que se nos ha vuelto un desastre. Nos preguntamos: ¿seguí alguna receta?, ¿improvisé? Sea cual sea su respuesta se les pide que descifren la receta de su desastre. ¿Qué elementos, ingredientes estuvieron o están presentes?, ¿cuál ha sido la lógica u orden de acción? Es un ejercicio que cuesta trabajo, es desmontar el resultado de adelante hacia atrás para entender cómo resultó lo que resultó y, lo más importante, qué modificaciones realizar para obtener un resultado distinto (a lo mejor igual de caótico, pero al menos distinto).

Proceso formativo: Transformar / innovar

#### 5. Ensayo

Como próxima misión, a estas alturas están deseosos de saber cuál será esta vez, tienen la tarea de tomar el papel de Chef de su vida. A estas alturas ya conocen ingredientes, ya pueden manejar herramientas con filo o calor. Son capaces de guardar por un momento las recetas que han seguido y proponer las propias. De la misma forma en que sacaron la “receta de su desastre”, ahora tienen la oportunidad de hacer su receta de éxito en la situación que cada quién elija. Lo registran en su bitácora o diario.

¿Nos (trans)formamos?

Al final de la sesión se propone un ejercicio rápido: ¿soy el mismo que entré?, ¿ocurrió algo en mí? Algunas respuestas significativas:

“Me di cuenta que me da miedo intentar y fallar con mis propias recetas, prefiero tomar la de alguien más”, “Aprendí que puedo analizar los hechos de lo ocurrido y entender cómo se llegó a eso”, “Aunque haya hecho las cosas siempre de una misma manera, puedo hacerlas diferente cuando yo quiera”, “Debo permitirme intentar y fallar, ¿qué tal que en una de esas acierto?”, “Las recetas de mis ancestros me han servido, claro que sí, han sido mi brújula cuando no sé qué hacer. Pero yo

también quiero pasarles las propias a quienes vienen después de mí, esa es mi aportación”.

### *Sesión seis. ¿Cuál es tu oficio?*

Macro categoría: ser social, ser creativo

Dimensión: ser/sentir

Proceso formativo: interioridad /autoconciencia

#### 1. Acción. De trabajos y oficios

Esta sesión se realizó en modalidad virtual. La facilitadora se presenta vestida de albañil, consigo trae morral con pala, espátula, cubeta, hilo y plomo, por supuesto, no podía faltar su grabadora con música guapachosa y alegre a todo volumen. La audiencia muere de risa con dicha estampa. Me presento, no como psicóloga o maestra o profesional, sino desde mi oficio: soy una albañila. Siguen las risas. Les cuento que con el tiempo he descubierto que serlo, es lo que más me gusta y da satisfacción en la vida. ¡Puedo construir lo que yo quiera! Y, además de todo hacerlo al ritmo de mis cumbias favoritas. Les cuento mi propio descubrimiento: no transformo mi vida y mucho menos la de los demás desde la teoría, o desde los laureles de mis títulos (que tampoco son la gran cosa); no soy una Arquitecta (que me haría gozar de mayor estatus), porque yo meto las manos a la mezcla, me ensucio, se me rompe el pantalón, sudo, me pongo más morena por estar bajo el sol... Lo que sé y hago es construir situaciones, experiencias, como este Laboratorio.

Proceso formativo: reflexión sobre sí mismo

#### 2. Análisis de la acción

Todos tenemos un oficio, algo en lo que somos buenos, que disfrutamos, que podemos compartir con los demás y, en esta medida, que nos permite transformarnos y transformar.

Y todos tenemos uno distinto, ¡hay tantos! Y todos son valiosos y muy necesarios. El chiste, es descubrirlo, descubrirnos y poner eso que podemos hacer al servicio de los demás.

### 3. Toma de conciencia

Nuestros talentos a veces viven ocultos en lo más profundo de cada uno de nosotros, aunque siempre, de una u otra forma se manifiestan. Muchas veces son más fáciles de reconocer por los demás, por quienes nos miran desde afuera, pero este es el momento de descubrirnos. Y por eso, nos tenemos unos a otros, si nos hacen falta ojos, podemos voltear con nuestro compañero.

Dimensión: hacer/actuar

Proceso formativo: creatividad

### 4. Creación de alternativas

En el pizarrón, se les pone una serie de ilustraciones con oficios: costurera, sastre, carpintero, panadero, electricista, plomero, soldador, cocinero, pintor, albañil, etcétera. En un primer momento se les pide que se peguen una hoja en blanco en la espalda, para que los compañeros escriban las cualidades o dones que ven en cada cual. Antes de despegar y mirar su hoja, deben escribir por ellos mismos las que reconocen en sí mismos. Toca pues, contrastar ambas hojas, ¿se parecen?, ¿se han sorprendido?

Es momento de encontrar (o inventar) su oficio a partir de lo anterior. ¿Cómo resuelven los desafíos en el día a día?, ¿cuáles son sus “poderes” que los sacan de apuros?, ¿qué les sale muy bien?, son algunas de las preguntas que guían este ejercicio, el cual resulta quizá, el más emotivo de la intervención. Una vez concluido y plasmado de manera gráfica, todos quieren compartir su resultado. Con este ejercicio nos hemos descubierto y nos hemos dado cuenta de que nuestros oficios son complementarios, porque lo que yo puedo hacer, le sirve a los demás y lo

que los demás hacen me saca de un apuro, así nos volvemos aliados y podemos trabajar juntos para levantar una casa, una escuela, un edificio.

Proceso formativo: Transformar / innovar

#### 5. Ensayo

Como última misión, tienen que asumir su oficio, ponerlo en práctica, compartirse con los demás. Descubrir que en su peculiaridad, está su poder de transformación. Siendo quienes son, haciendo lo que saben y pueden hacer, que además disfrutan. Lo registran en su bitácora o diario.

¿Nos (trans)formamos?

Al final de la sesión se propone un ejercicio rápido: ¿soy el mismo que entró?, ¿ocurrió algo en mí? Algunas respuestas significativas:

“Descubrí que mi poder está en mis acciones cotidianas, en eso que me sale bien”, “Poner atención a lo que disfruto hacer es una buena clave para descubrirme”, “Me di cuenta que no puedo sola, necesito el apoyo y colaboración de mis compañeros, porque todos tenemos algo distinto que aportar”, “Me encantó descubrirme en un oficio, sin glamour ni títulos en la pared, pero con una capacidad enorme de poner manos a la obra en acciones concretas”.

*Sesión de cierre. Compartiendo bitácoras y experiencias*

Esta sesión se realizó en modalidad virtual. Fue una sesión sin guion, libre. El único objetivo fue hacer un cierre en conjunto en una especie de recuento de nuestro recorrido durante las sesiones de Laboratorio. La idea fue compartir lo que nos gustó, lo que no nos gustó, lo que nos sirvió y lo que no. También evidenciar, compartiendo las bitácoras o diarios, el propio proceso de (trans)formación.

¿Cómo empezamos y cómo nos vamos? Es la única pregunta guía escrita en el pizarrón. La sesión nos toma alrededor de 3 horas y media, porque todos han decidido compartir sus bitácoras. Hasta el momento, personales. Juntos descubrimos diferentes formatos, formas de llenar, materiales en esos cuadernos.

Cada diario captura la esencia de su propietario. Hay quien lo hizo en una carpeta, con hojas intercambiables, quien guardó sus evidencias en un portafolio (de verdad), quien tomó un cuaderno reciclado y lo decoró de una forma vistosa. Hay quien imprimió fotos de las actividades, productos, tareas, ensayos y las incluyó; hay quien realizó dibujos; hay quien escribió con detalle cada una de sus experiencias; hay quien conservó algún objeto de las sesiones presenciales como recuerdo. Se convierte en un momento emotivo el compartirlo. Todos hemos sido testigos del proceso propio y de los otros, esto nos une como grupo.

“No queremos que termine”, dicen algunos. Yo tampoco quiero, pero es un buen momento para concluir. Ahora, todos somos laboratoristas y podemos llevarlo y ponerlo en acción siempre que así lo necesitemos.

### **Radiografía del Laboratorio de experiencias bajo el modelo HYMES**

Hymes (1971) propuso el establecimiento de un enfoque que se ocupara de evidenciar las reglas de uso de una lengua en su medio ambiente, esto es, en diversos contextos sociosituacionales en que se realiza la comunicación de una comunidad. Si bien, el modelo SPEAKING, de Hymes (idem) pertenece al área de la lingüística, se ha optado por adaptarse para fines de la propuesta, dado que se trata de una situación comunicativa, y permite explicitar los detalles y aspectos más importantes que caracterizan al Laboratorio de experiencias.

Dicho modelo pone de relieve el concepto de la situación social, partiendo de la palabra SPEAKING, donde cada letra representa un concepto de análisis, tal como se muestra a continuación:

S (setting) situación

P (participants) participantes

E (ends) finalidades

A (acts) actos

K (key) tono

I (instrumentalities) instrumentos

N (norms) normas

G (genre) género

Veamos la radiografía a detalle.

**S= Situación.** Responde a las preguntas dónde y cuándo. En este caso, el lugar, sesiones de tres horas en un salón de clases común, con sillas, mesas y un pizarrón (con los servicios básicos), o bien, un salón virtual; tiempo, al terminar la jornada laboral, en nuestra escuela, o en casa, por las tardes, cuando el bullicio se ha ido y tenemos (o nos hacemos) un rato para nosotros.

**P= Participantes.** Responde a la pregunta *quién y a quién*. Esto es, las personas que interactúan e influyen en el desarrollo de la situación. En este caso, los profesores participantes y la facilitadora.

**E= Finalidades.** Responde a la pregunta, *para qué* y tiene que ver con las intenciones y resultados esperados. En este caso, es detonar procesos formativos en los profesores, en un espacio seguro y agradable con el único propósito de (trans)formarnos.

**A= Actos.** Responde a la pregunta *qué*. Se expresa como contenido o tema abordado y su forma (estilo de expresión). En este caso, los temas abordados derivan de las macro competencias: ser interior, ser social y ser creativo. El estilo de expresión, el “lenguaje de la experiencia”, es la metáfora, las analogías, siempre planteadas con un agudo y fino sentido del humor.

**K= Tono.** Responde a la pregunta *cómo*. Expresa la forma y espíritu con que se ejecuta el acto. Un mismo enunciado, una misma idea puede tener distinto significado si se expresa en tono serio, en broma o sarcasmo. En este caso, el tono es siempre relajado y amenos. Hablamos de situaciones delicadas, profundas, pero con un tono no amenazante o que despierte mecanismos de defensa en los participantes.

**I= Instrumentos.** Responde a la pregunta, *de qué manera* Y tiene dos componentes: los canales y las formas. Con respecto al primero, la propuesta opta por el discurso, dramatizaciones y demostraciones, todo esto con lenguaje evidentemente verbal, pero también no verbal (fundamentalmente). En cuanto a las formas, hace uso del factor sorpresa, de lo inesperado, así como de artefactos poco comunes en el área de formación docente, que pueden ser objetos de distinta naturaleza, pero que permitan visibilizar o hacer visible lo invisible (tangible lo intangible).

**N= Normas.** Responde a la pregunta *qué creencias*. Comprende las normas de interacción. En este caso, se trata de una interacción totalmente horizontal, donde si bien hay una facilitadora, todos tomamos el rol de aprendices y maestros. Todos son libres de hablar, de interrumpir, de preguntar, de proponer, de sumar, de cuestionar. Hay tiempo para todo y todos.

**G= Género.** Responde a la pregunta *qué tipo de discurso*. Se aplica a categorías tales como poemas, proverbios, mitos, discurso, etcétera. En este caso, el tipo de discurso responde al lenguaje de la experiencia, al terreno de la imaginación, de las posibilidades, de las analogías y hace uso, si así lo requiere de formas como el cuento, dichos, frases, siempre empleados como elemento detonador.

Es importante señalar que, si bien, este tipo de radiografía permite mostrar de manera coherente y ordenada ciertos elementos de la propuesta, el Laboratorio de experiencias no es una propuesta rígida o terminada, más bien es flexible y se adapta a las personas, a los momentos y a las situaciones. Sin embargo, los puntos antes referidos, son un buen referente, dado que dichas características se mantienen y dan sentido a la propuesta.

## **CAPÍTULO 5. ¿Qué pasó con la experiencia?**

### **Entre la escuela que conocíamos y la escuela en casa**

#### *Antes de COVID. Sesiones presenciales*

Durante el segundo semestre del 2019 se realizaron tres sesiones con los profesores. Se tenían previstas más en el año 2020, pero por la presencia del COVID-19 y las medidas implementadas, no fue posible desarrollarlas. Cada sesión tuvo una duración de tres horas y los participantes asistieron de manera voluntaria en un horario vespertino, como actividad extraescolar. Se mantuvo una asistencia promedio constante de 20 personas durante las 3 sesiones.

#### *Generar las condiciones apropiadas en el contexto: la “incredulidad” docente y otros desafíos*

Iniciar la implementación de la propuesta implicó diversos desafíos, entre ellos, despertar el interés de los maestros para lograr que, de manera voluntaria, decidieran participar en la puesta en práctica. Para ello se consideraron algunas dificultades identificadas durante la fase diagnóstica que les preocupan, mostrando la posibilidad de que, lejos de recurrir a soluciones mágicas, se pudiera hacer algo al respecto.

Una cosa fue despertar su interés y otra lograr que los integrantes lo mantuvieran y asistieran el día programado. Aquí es donde surgió otro desafío: hacer que los profesores encontraran el tiempo para hacerlo. En primera instancia, una gran parte se mostró interesada en la propuesta; sin embargo, a la hora de pasar del dicho al hecho y poner día, lugar y hora, comenzaron a manifestar múltiples dificultades. La mayoría de ellos tiene más de un trabajo y debe desplazarse de una escuela a otra de manera inmediata; en otros casos, se trata de los que deciden dedicar el tiempo libre a su familia o a otro tipo de actividades; otros más, en un tono de mayor honestidad, refieren su preferencia por descansar pues, al final, lo que se aborda en los cursos que toman no les funciona en la realidad del aula, por lo que lo perciben como una pérdida de tiempo que pueden evadir cuando no tiene un carácter obligatorio.

Por otro lado, pareciera que la experiencia y el recorrido realizado los hubiese llenado de desesperanza: de esa idea fija de que la escuela y los jóvenes están más difíciles que nunca, que cada vez están peor, que nada funciona, y que no se puede hacer nada al respecto. Se trata de una especie de resignación que los hace quedarse donde se encuentran, dificultando la posibilidad de cambiar su postura.

Un punto importante al respecto, es el hecho de que existen diversas ofertas, ya sea de manera formal (la formación continua que deben tener) o informal (iniciativas independientes o tesis con propuestas de intervención) que les han “vendido” la idea de soluciones inmediatas que, evidentemente no funcionan al no adaptarse a la realidad que enfrentan. También se ha recurrido permanentemente a un formato de interacción en donde ellos fungen más como espectadores que como implicados, creando un momento interesante que no llega a trascender en su experiencia ni en sus acciones.

La modalidad donde un expositor que se dice “experto” (y que en muchas ocasiones no cuenta con experiencia docente), donde las diapositivas electrónicas mayoritariamente con texto son el recurso pedagógico, los coloca en un modo estrictamente discursivo, donde el “deber ser”, o lo que se “debería hacer” sólo queda en un nivel mental casi siempre pasajero. En este caso, estamos hablando de una lógica similar a la que se sigue dentro de las aulas con los aprendientes, una lógica centrada en contenidos, más que en los sujetos y en sus interacciones. Claro está que eso que tiene que decirse resulta, no sólo importante, sino fundamental; sin embargo, al poner el énfasis en esto se descuida a los portadores de dichos contenidos.

Hasta aquí, tenemos algunos desafíos a los que se les tuvo que “dar la vuelta” desde un primer momento para superarlos. Pero, ¿cómo se logró? Antes de explicarlo habrá que describir un poco el escenario y para hacerlo, planteamos otra interrogante: ¿qué hace una ponente relativamente joven con breve experiencia frente a los profesores cuyas trayectorias rebasan su edad? Eso fue lo que todos los presentes, incluida yo misma, nos preguntamos. Las resistencias por parte de algunos profesores no se hicieron esperar, los reclamos sobre experiencias

similares donde “sólo los hacen perder su tiempo” tampoco. No fue una situación fácil, pues la resistencia y el reclamo realmente están fundamentados.

Lo importante en este punto fue, en primer lugar, escuchar las quejas y argumentos. En segundo lugar, fue decir las cosas explícitamente dando razón a lo que expresaban y asumiendo la brecha de experiencia entre la ponente y los participantes como algo real, asumiendo una posición, no de experta, sino de una simple facilitadora para lograr que “algo” sucediera durante el desarrollo de la propuesta. Tomar lo anterior como punto de partida y aceptar los “hechos reales” permitió que disminuyeran poco a poco su resistencia bajo la idea de que la joven e inexperta ponente no venía a enseñarles nada, ni a proveerlos de respuestas mágicas a sus preguntas; simplemente, a compartir su experiencia. Parece algo insignificante pero, el bajarse del lugar de experto para colocarse en una posición más real y más cercana, colocó al grupo en otra sintonía. La incredulidad fue superada, pues al aceptar lo antes dicho, se generó otro tipo de expectativa sobre qué se iba a decir o a hacer en tal espacio, generando algo sumamente valioso que es la apertura.

El siguiente desafío fue romper con la modalidad tan frecuente y dominante que pone a las diapositivas electrónicas como protagonistas del trabajo con y entre sujetos. ¿Cómo pensar en un encuentro con los profesores cuando se encuentra de por medio algo, digamos, artificial? Lo que se quería evitar era que miraran una pantalla para pasar a reflexionar entre sí y a sí mismos, para lo cual el uso de este recurso (en otros casos indispensable) salió sobrando.

Así, el Laboratorio, el encuentro e interacción “en modalidad 3D”, esto es frente a frente, en vivo y en directo sin otro factor presente, tomó mayor relevancia y pudieron “encontrarse” unos a otros poniendo el énfasis, ya no en una diapositiva con texto, sino en los sujetos mismos y en sus experiencias.

Entre la inexperiencia asumida por la ponente y la “falta de recursos didácticos” (computadora, cañón), se generó en los participantes otro tipo de expectativa a aquella con la que llegaron. “¿Qué va a hacer esta chica?”, fue la pregunta que en

ese momento se hicieron. “No tiene una larga trayectoria, no trae recurso didáctico y no “vende” soluciones mágicas o inmediatas...”. Así fue que el interés se despertó.

El paso siguiente fue, siempre hablando en términos de la propia experiencia, exponer los problemas, desafíos y debilidades; es decir, aquello frente a lo cual personalmente ha representado alguna dificultad en su práctica. El punto aquí es, hablar no de lo que uno piensa que les sucede a los otros, sino de lo que “me pasa”, “lo que siento”, con el fin de despertar empatía, pues en realidad se trata de inquietudes o situaciones por las que pasamos muchos frente a un grupo. Hablar explícitamente contribuyó a crear una atmósfera: en primer lugar de confianza (no resulta fácil que alguien, lejos de mostrarse como experto, muestre su faceta vulnerable) y, en segundo lugar, donde se comparte una realidad; esto es, que los implicados se dieran cuenta de situaciones que se enfrentan en la cotidianidad. En este punto, el grupo ya tuvo una sintonía distinta a la habitual. La tensión y las resistencias iniciales disminuyeron de manera importante, preparando el terreno para dar inicio a los puntos vertebrales de la sesión. Otro aspecto importante y fundamental es que se rompió el esquema o, en otras palabras, la expectativa con la que llegaron, creando un escenario inesperado donde no se tuvo la certeza de lo que va a pasar. La importancia de romper dicho esquema radica en que se da la posibilidad de generar respuestas diferentes a las habituales en el trabajo con los sujetos.

Una vez explicitadas las dificultades que enfrenta la escuela secundaria y sus maestros, se planteó la situación pesimista: “Frente a tantas dificultades que la escuela enfrenta en lo macro y en lo micro, ¿qué podemos hacer al respecto cuando todo parece estar en contra? Para dar respuesta a dicho planteamiento, se señaló aquello que los maestros no pueden modificar, como por ejemplo, las instalaciones o el mobiliario de la escuela, los planes y programas e, incluso, los jóvenes (a quienes resulta imposible controlar o moldear al gusto de los adultos). Lo anterior conduce a un principio fundamental: “no puedo controlar todo lo externo, pero sí puedo hacerlo revisarme, qué necesito y con qué recursos de mí mismo cuento, así como estoy, sin nada, puedo poner en juego para lograr transformar mi realidad” .

Esto ubicó a los implicados en una posición que los forzó a dejar de mirar hacia fuera, centrándose en la queja o imposibilidad de todo eso que no se puede cambiar, para hacerlo hacia dentro, hacía sí mismos y entonces asumir cierta responsabilidad. La idea de que para transformar la realidad no se necesita cambiar el mundo externo, sino transformarse a uno mismo para generar nuevas respuestas en los otros, fue fundamental para orientar el rumbo de la intervención. A partir de todo lo anterior fue posible generar condiciones favorables con respecto al contexto y los integrantes.

### *Factores intrínsecos y extrínsecos en el proceso de formación*

Si bien el proceso de formación implica diversos y múltiples factores, en este apartado nos enfocaremos en aquellos que, notoriamente durante la experiencia, implicaron al profesor y sus decisiones (factores intrínsecos) y los que dependen de condiciones externas (escuela y facilitador).

#### *Factores intrínsecos*

##### a. La voluntad

Es el primero y el más importante, dado que si no se tiene, no existe posibilidad de hacer algo. Debe manifestarse con el fin de “abrir la puerta” o “preparar el terreno”, para compartir, para expresar, para preguntar, para escuchar y para reflexionar. De otra manera, todo esfuerzo se convierte en algo vano.

El término tiene como origen el latín *voluntas-atis*, cuyo significado es querer. Se concibe como una facultad superior de los seres humanos que conduce a *querer algo*; esto es, se trata de una acción intencionada dirigida hacia un algo particular. También puede entenderse como una capacidad suprema, dado que tiene el factor de peso en lo que se realizará o no. Se diferencia de la inteligencia ya que ésta permite visualizar posibilidades, mientras que la voluntad tiene la última decisión. De esta manera, una acción es voluntaria, siempre que existe conocimiento y libertad de lo que se hace.

##### b. Motivación (intrínseca)

No solamente se requiere la voluntad, es necesario que exista una motivación interna. Ese “algo” intangible que los impulse y les permita estar, permanecer y ser constantes (porque los procesos formativos tienen un tiempo y el aprendizaje no es inmediato). Se trata de un elemento que tiene que estar presente y activo de manera permanente, para poder enfrentarse a lo desconocido o manejar la frustración que pudiera surgir.

De acuerdo con Bueno (1993) es posible definir el término como un proceso de surgimiento, mantenimiento y regulación de actos que producen cambios en el ambiente y que concuerdan con ciertas limitaciones internas (planes, programas). Soriano (2001) la entiende como “aquella que trae, pone, ejecuta, activa el individuo por sí mismo cuando lo desea, para aquello que le apetece. Es por tanto un asunto que lleva consigo, no depende del exterior y la pone en marcha cuando la considera oportuno” (p. 7).

### c. Conciencia

Se refiere a un factor intrínseco identificado durante el desarrollo de la propuesta, como una capacidad de auto observación. Esto incluye la habilidad de estar en el “aquí y en el ahora”; es decir, dejar a un lado temporalmente las preocupaciones, tensiones y pendientes, para poner en juego los cinco sentidos durante las sesiones y “registrar” o “darse cuenta” de lo que ocurre afuera pero, sobre todo, en el interior de cada uno. Si bien se trata de un término polisémico, se parte de una perspectiva general que la entiende como *saber* o *darse cuenta* de algo, que puede ser de la propia experiencia o del entorno en el cual se desenvuelve la persona. De manera más precisa y de acuerdo con Álvarez (2006), en una definición clásica, es la capacidad global de la mente humana que nos proporciona un saber acerca de nosotros mismos y de nuestra situación en el mundo: “La conciencia es el conocimiento que tenemos de nosotros mismos y del mundo exterior, es el rasgo distintivo de la vida mental, lo cual nos permite darnos cuenta de lo que ocurre y permanecer alerta ante la realidad” (p. 128).

El autor señala que puede entenderse en distintos niveles: intuitiva; refleja; puntual y trascendente. En correspondencia a los intereses de este trabajo, se retoma el nivel de conciencia refleja descrita como:

“La capacidad que posee el yo de recuperar y pensar sobre su propia actividad consciente. Refiere a la posibilidad que tiene el hombre para volver sobre su propia conciencia y por ello ha sido definida como conciencia de la propia conciencia, es decir, autoconciencia. Es una vuelta sobre sí mismo para profundizar en los actos conscientes realizados o en sus contenidos. En este nivel la atención está focalizada en la propia actividad consciente”. (Álvarez, 2006, p. 86)

### *Factores extrínsecos*

#### a. Espacio para la interacción/reflexión y acompañamiento

Resulta fundamental contar con algún espacio físico (que puede ser el patio, un salón, el auditorio, etcétera) y también otro más intangible, de confianza, de intercambio de experiencias y de contención para los interesados.

Durante la experiencia fue evidente que, aunque se cuente con dichos espacios físicos, lo que da guía es definir un propósito; esto es, dar respuesta a la pregunta: ¿un espacio para qué? En este caso la respuesta es: para intercambiar experiencias, conocerme, compartir, escuchar, experimentar, reflexionar y, en consecuencia, transformar mi práctica (desde la dimensión humana).

Se trata de un factor extrínseco que, en este caso, se proporcionó por parte de la escuela (en cuanto a lo físico) y de la facilitadora (en cuanto al propósito, desarrollo y contención). Esto es, en la modalidad presencial de la escuela se requiere de la suma de ambos esfuerzos.

#### b. Tiempo

Además de la labor pedagógica que desempeñan los docentes, es bien sabido que además tienen una carga de trabajo y labores administrativas de naturaleza institucional; así como tareas específicas, comisiones y funciones que pueden ir rotando entre ellos. Pero, no solo se trata de esto, son padres/madres (una gran parte); atienden más de una escuela o tienen más de un trabajo; y, por si fuera poco,

cumplen un rol en sus hogares (ama de casa con todo lo que esto implica o cuidan de algún familiar enfermo, por ejemplo).

Todo esto, implica que dediquen tiempo para cada tarea u ocupación, lo cual llega a agotarlos de manera significativa y reduce la posibilidad de agregar “una actividad más” a su lista.

Haciendo referencia al tiempo, específicamente en la escuela y para el docente, Hargreaves (1992) señala:

“El tiempo, para un profesor, no es simplemente un obstáculo objetivo y opresivo, sino también un horizonte subjetivo definido que posibilita o limita. Los profesores pueden estirar y encoger el tiempo, al igual que pueden ver los horarios y las obligaciones temporales, como algo fijo e inmutable. [...] Así, el tiempo es el elemento más importante en la estructuración del trabajo del profesor”. (p. 31)

Esta fue la variable que impactó en gran medida la asistencia y la participación de los profesores.

### c. Motivación (extrínseca)

No basta la motivación intrínseca del profesor, fue notorio que también fuera necesario motivar de manera externa (por parte de las autoridades escolares con algún reconocimiento o incentivo y por parte de la facilitadora).

De acuerdo con Soriano (2001), “tiene un lugar de proveniencia externo y es aquella provocada desde fuera del individuo, por otras personas o por el ambiente; es decir, depende del exterior, de que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado para generar esa motivación” (p. 7).

Fue necesario, entonces, proporcionar sesiones muy bien diseñadas que los mantuvieran atentos y motivados; mostrar y compartir materiales atractivos, originales o que habitualmente no se utilizan en los procesos de formación docente (promover el aspecto lúdico, más que teórico); dar sentido a lo realizado; esto es, apoyarlos a significar y aplicar en su vida y en el ámbito profesional lo aprendido (esto resultó muy motivante para los participantes y lo hacían evidente al plantear sus comentarios) y, de manera complementaria, se implementó una estrategia por parte de la facilitadora de dar a cada participante un “objeto significativo”

representativo de lo aprendido, al final de cada sesión (lentes que brillan en la oscuridad, liga/pulsera, colgante con dije). De esta forma se incentivó la participación y la permanencia y, más allá de eso, se logró “que se llevaran puesto”, de forma tangible y como recordatorio de su aprendizaje, cada sesión.

Algo interesante no previsto, pero que comenzó a suceder derivado de dicha estrategia de motivación, fue que algunos participantes comenzaron a conseguir “objetos significativos” similares a los proporcionados para compartirlos con sus alumnos e incluso con miembros de su familia, extendiendo la intervención a otros contextos y convirtiéndose en los formadores o facilitadores. Este hecho no contemplado resultó sumamente positivo y gratificante.

#### *Después de COVID. Restructuración de la propuesta*

Como se mencionó de inicio, la situación de incertidumbre provocada por el COVID dio un giro importante a la realidad en todos sus aspectos y dimensiones. Frente al cierre de las escuelas y el inicio de la modalidad desde casa, lo primero fue hacer una pausa para permitir que las condiciones y los involucrados, incluyendo la facilitadora, se estabilizaran bajo un nuevo esquema de vida. Durante dicha pausa no hubo pérdida de tiempo pues comenzaron a surgir elementos antes no contemplados.

#### *De memes y comentarios en Facebook: un termómetro virtual que da cuenta de lo que viven y enfrentan durante la pandemia*

Si bien resultó en gran medida complicado establecer una comunicación directa con los profesores implicados, fue posible “seguirlos” de manera indirecta vía Facebook. Es importante mencionar que establecieron contacto voluntario con la facilitadora (por suerte, el enlace se hizo durante las sesiones presenciales).

Durante los primeros meses, cuando la incertidumbre y el caos parecían reinar en todos los ámbitos de la vida cotidiana, dicha plataforma representó un medio privilegiado para acceder a los profesores, quienes comparten en sus estados cómo se sienten, cómo están y qué les preocupa entre otros temas, haciendo uso de

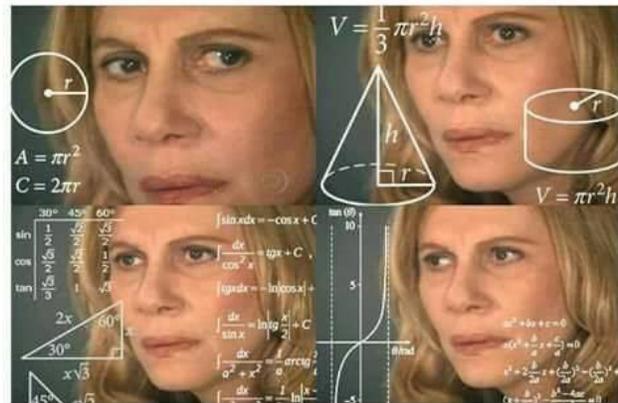
memes (entendidos como texto, imagen, vídeo u otro elemento que se difunde rápidamente por internet, y que a menudo se modifica con fines humorísticos).

Resultó interesante, en primer lugar, como “termómetro” que permitió dar cuenta de cómo estaban o se sentían y, por otro lado, por el ingenio y la capacidad de tomar con sentido del humor hechos importantes, preocupantes e incluso estresantes.

A continuación se retoman algunos, solo algunos, porque la cantidad de recursos de este tipo es inimaginable.

- a) De la incertidumbre, desfase, caos y descontrol vivido en la educación, como docentes, frente a la situación de pandemia, y cómo “compensar” lo ocurrido.

Pensando como reponer las clases sin usar sábados, ni festivos, ni semana Institucional, ni extender el horario.



b) De cómo los profesores tuvieron que fortalecer sus habilidades digitales con la pandemia, aprendiendo a utilizar plataformas virtuales, redes sociales, mensajería instantánea (sobre todo aquellos profesores con un corte muy tradicional, pero también los más jóvenes o *millenials*).

**profes en el 2019**



**¿Quién me ayuda a prender el proyector?**

**profes en el 2020**



**Ya les deje en el campus los 7 pdfs de esta semana + el cuestionario + los videos de youtube mañana a las 6am clase por zoom**

c) Del “sin sentido” que se llegó a percibir al cruzar un momento crítico para la humanidad pero, a pesar de ello, continuar comprometidos y haciendo el mejor esfuerzo para adaptarse a la nueva realidad.





e) Del estrés, cansancio (agotamiento) de los profesores, en contraste con las condiciones en la anterior normalidad. Visiblemente se percibió un “antes” y un “después” de las implicaciones del COVID.

### Profesores en Septiembre:



### Profesores en Junio:



f) De la percepción que los docentes tienen de sí mismos, lo que se cree que la sociedad espera de ellos y la “cruda realidad”.



## *Generando una nueva estrategia: las CapsuLabs como recurso virtual para reforzar los procesos formativos interrumpidos*

Como estrategia para continuar y dar seguimiento a la propuesta diseñada, se decidió realizar videos cortos, llamados CapsuLabs. El nombre viene por su origen (el Laboratorio de experiencias), así como de la palabra “cápsulas” que hace referencia a un video breve y sustancial.

Se intentó realizar una encuesta a los participantes para identificar los intereses, pero dado el contexto y circunstancias, no se obtuvo respuesta. Por lo anterior, se decidió por criterio de la facilitadora realizar las CapsuLabs con base en los temas desarrollados en la modalidad presencial, incorporando nuevos elementos, a modo de refuerzo y con una sugerencia de actividad para realizar de manera personal y voluntaria.

Diseñar dichas cápsulas fue un desafío, ya que en primer lugar se requirió contar con los recursos materiales y tecnológicos para hacerlos aceptablemente (cámara, micrófono, programa de edición, luz) y, en segundo lugar condensar una sesión de tres horas en menos de diez minutos.

¿Por qué videos cortos? Por un lado porque los profesores pasan ya un tiempo importante frente a la computadora o dispositivos tecnológicos debido a la educación a distancia. Su carga de trabajo aumentó significativamente, de acuerdo con sus comentarios (y a veces quejas). Debía ser un recurso de interés, de corta duración y situado en el eje práctico.

Con dichos criterios se desarrollaron cuatro CapsuLabs:

### *1. Todos somos educadores*

<https://youtu.be/Nmobjh5Wc7w>

Fecha de carga: 13 de julio del 2020

Duración: 6 minutos

Visitas (al 18/11/2021): 81

Aborda el “poder influencer” que todos tenemos, seamos o no conscientes de ello. La importancia de trabajar en uno mismo, de observarnos, de

conocernos y de nuestras acciones cotidianas como actos formativos con los demás (intencional o no intencional). La idea principal desarrollada es que como seres humanos formamos, educamos con lo que somos.

## 2. *Un viaje al interior*

<https://youtu.be/gLAoysC9few>

Fecha de carga: 20 de julio del 2020

Duración: 6.5 minutos

Visitas (al 18/11/2021): 59

Aborda la importancia de conocer el “universo interior”, esto es, conocernos a nosotros mismos, así como de desarrollar el hábito de la autoconsciencia.

Preguntas como: ¿qué hay “dentro”?, ¿qué hago con eso?

## 3. *Gafas a la medida*

<https://youtu.be/aAgY-RLezI0>

Fecha de carga: 27 de julio del 2020

Duración: 7 minutos

Visitas (al 18/11/2021): 56

Aborda los mecanismos o filtros que utiliza nuestra estructura cognitiva para conocer e interpretar la realidad. Se habla sobre las implicaciones de algunos de ellos en la propia mirada (hacia uno mismo y hacia lo otro).

Las tres cápsulas se subieron en un canal de Youtube, con una periodicidad semanal (tiempo espaciado para dar oportunidad a que realizaran los ejercicios propuestos) compartiendo los enlaces con los profesores participantes. Si bien reportaron resultar de su interés, es probable que aún no fuera el momento conveniente o más favorable para este tipo de recurso, pues continuaban con incertidumbre, en gran parte, una carga de trabajo importante, así como cansancio (e incluso hartazgo) significativos y preocupantes.

Por lo anterior, a pesar de estar pendiente, al tanto y en contacto (hasta donde cada profesor lo permitía), se recibieron comentarios positivos, pero no así la realización de las “misiones” (actividades asignadas).

Se piensa que, dado el estrés vivido, no había condiciones para “conectar” con la lógica y propuesta de cada CapsuLab. Sin embargo, transcurrido el tiempo (a noviembre del 2020), surgió la petición de continuar con dicha estrategia. Esto es interesante, porque una vez superados los meses más complicados, ya que se sintieron con un poco de calma y estabilidad en esta nueva forma de trabajar, ellos mismos la solicitaron. Algunos de ellos incluso reportaron haber compartido las cápsulas en sus Consejos Técnicos, a otros colegas e incluso a sus familiares, lo cual resulta un intento positivo, aunque aún no del todo exitoso.

Será necesario y relevante, a futuro, analizar el nuevo contexto y diseñar nuevas CapsuLabs que se ajusten a los intereses y necesidades emergentes. Algo importante es que los profesores sí ven videos de YouTube, es decir, sí dedican minutos de su tiempo “libre” para buscar recursos, información, así como experiencias de otros colegas. Esto deja abierta, de algún modo, una puerta interesante para repensar, rediseñar y proponer en un momento más pertinente.

#### *Mensajes de WhatsApp y sesiones virtuales como nuevo espacio para detonar procesos formativos*

La comunicación con los profesores se vio afectada por efecto de la pandemia. Sin embargo, otro de los canales a través del cual fue posible tener algún contacto con ellos fue el servicio de mensajería WhatsApp.

En algunos casos, solamente aquellos en los que la iniciativa de escribir nacía de los integrantes, fue posible establecer conversaciones que dieron pie a algún proceso formativo a distancia y, por la naturaleza de la mensajería, de manera personalizada. Aquellos que no escribían por iniciativa propia, no contestaron los mensajes (la modalidad virtual saturó este servicio y agotó a los profesores, por lo que muchos de ellos, lo último que querían era abrirlo).

Con aquellos con quienes fue posible establecer este intercambio, buscaban la comunicación a modo de una conversación informal, más de colegas o amigos. El motivo de escribir fue en su totalidad con un propósito consciente o inconsciente de desahogo, búsqueda de comprensión, reconocimiento e incluso de “apapacho”.

A continuación se incluye una de las conversaciones establecidas, que se considera de las más significativas, con su respectivo análisis. Como antecedente se habían impartido previamente las sesiones presenciales y también se habían subido algunas CapsuLabs. La conversación se desarrolla en el contexto de la primera que se titula: “Todos somos educadores”, así como de la sesión presencial diagnóstica donde hicieron el ejercicio de mirarse a sí mismos y hacer su auto radiografía.

A: Profesor; F: Facilitadora

[5/8 11:54 a. m.] A: Buen día, Maestra. He continuado con el trabajo que iniciamos, bastante complejo, porque eso implica reflexionar las prácticas cotidianas que tenemos y darnos cuenta y percatarnos de que, en la dimensión personal o física, no siempre son prácticas realmente saludables aún y cuando lo parezcan.

[5/8 11:56 a. m.] F ☐: Hola!! Sí!! Creo que a veces queremos cambiar el mundo (a mí me pasa) y nos dejamos de lado. Hay que atendernos como prioridad, sí o sí, porque en esa medida podemos dar o ver por el otro.

[5/8 11:56 a. m.] F ☐: Como dices, todo un desafío  pero por algo hay que empezar

[5/8 11:56 a. m.] F ☐: Un abrazo para ti

[5/8 12:02 p. m.] A: Las lecciones más valiosas del laboratorio de experiencias, entre otras claro, no hay de otra, no podemos cuidarnos colectivamente si no hemos aprendido a cuidarnos a nosotros mismos, caso curioso porque hace tiempo recordaba tus clases y pensaba en qué tan complejo es aprender el autocuidado, pensaba particularmente en las cuidadoras por excelencia, las enfermeras y en lo contradictorio que a veces llevan su estilo de vida, cuidan a los enfermos, pero no cuidan de ellas mismas, las fallas del sistema educativo, o mejor dicho las contradicciones porque el auto-cuidado, por mucho que se menciona en algunos cursos, no es algo que se practique realmente, como el caso de las enfermeras y los médicos y demás profesionales de la salud. Saludos Maestra.

[5/8 12:05 p. m.] F ☐: Siiii!!! Es bien preocupante para esos casos que mencionas de personal de la salud incluidos los propios médicos que se descuidan por llevar cargas de trabajo re intensas... Creo que nos pasa en general como humanos, seas médico, enfermera, papá, mamá, maestro, empleado... Nos dejamos en último lugar por ver lo externo y pues así cómo!!

[5/8 12:05 p. m.] Betsa Torres ☐: Lo importante es hacerlo consciente y atendernos, cuidarnos porque en esa medida podemos estar y aportar para el otro.

[5/8 12:06 p. m.] F ☐: Solo que también le sacamos a veces a eso de

responsabilizarnos de nosotros mismos  (también me pasa) y preferimos andar así

[5/8 12:07 p. m.] F ☐: Como dicen en mi rancho, ahí está la cosa 



[5/8 12:12 p. m.] A: Es que a veces es más sencillo dejarse llevar por la corriente, hacer como que nada pasa, aun y cuando ya sabemos que por ejemplo no dormir nos llevará a un probable dolor de cabeza, o alimentarnos mal, etc, y por otro lado es como nadar contra la corriente, muchas veces en la familia nunca se lleva a cabo, uno mira a los papás o a las mamás y no hay un autocuidado, a veces las condiciones que implican estudiar y trabajar por ejemplo, te orillan al descuido, y en la actualidad las pantallas ya sean de TV o del cel, nos roban muchas veces valioso tiempo de sueño, yo creo que también allí está la cosa en lo cultural y como bien mencionas también en uno mismo debe prevalecer la razón.

[5/8 12:13 p. m.] F ☐: Siii, muy de acuerdo contigo!

[5/8 12:14 p. m.] F ☐: Justamente reconfigurándonos a nosotros mismos, es que podemos aspirar a reconfigurar la cultura y no al revés!!!

[5/8 12:14 p. m.] F ☐: Es una tarea titánica!!! , pero por algo y de a poquito se empieza. De gotita en gotita se formó la cascada, dicen...

[5/8 12:15 p. m.] F ☐: La cosa es comprometerse con eso (y con uno mismo) y así poner el ejemplo o inspirar a tu familia o la gente cercana a tí de entrada

[5/8 12:15 p. m.] F ☐: Pienso que ahí ya está uno transformando

[5/8 12:15 p. m.] F ☐: Y esa transformación al ser legítima, desde adentro, es potente y se propaga hacia afuera

[5/8 12:15 p. m.] F ☐: Nomás que se escribe más fácil de lo que se



hace

[5/8 12:16 p. m.] F ☐: Pero pues lo vamos haciendo, de a poquito y siendo pacientes con nosotros mismos, muy importante tenernos paciencia, por cierto

[5/8 12:16 p. m.] A: La fuerza de voluntad en teoría es hermosa, en la práctica es donde uno lo ve como subir cuesta a arriba una montaña.

[5/8 12:23 p. m.] A: Eso es lo bonito, pero también cuesta bastante trabajo, como cuando dejas el refresco por ejemplo y la tradición en casa es beberlo a la hora de la comida jajaja. Y uno con su vasito de agua y su lagrimita Remi, dando el trago y mirando a los demás con su cocota. En esos momentos es difícil recordar que uno es quien se está cuidando, en tanto que los demás solo se están envenenando. Quizás también la clave está en hacer como en los tratamientos doble AA, buscar aliados, convencer primero a uno en la familia, comentar lo nocivo de algunas prácticas, de manera reiterada y sin ser hostil, hasta que le caiga el veinte y se una a la causa. Y así después convencer a otro, quizás no se garantice el éxito de convencerlos porque hay prácticas bien arraigadas. Algunas de ellas caen en las adicciones por ejemplo quienes fuman, pero el hecho de hablarlo y tratar de convencer a otros también es un ejercicio de seguirse autoconvenciendo de no seguir con esas prácticas en uno mismo.

[5/8 12:24 p. m.] F ☐: Siii

[5/8 12:24 p. m.] F ☐: Es que para transformar se necesita la CONVICCIÓN

[5/8 12:25 p. m.] F ☐: Como tal, estar convencido de lo que se hace y por qué se hace, solo así es posible tener la fortaleza frente al poder de inercia de lo externo

[5/8 12:25 p. m.] F ☐: Es bien complejo, parecen temas triviales pero no lo son en absoluto

[5/8 12:26 p. m.] F ☐: Lo padre también es que en la medida que uno lo hace, puede ser formativo para los demás porque TODOS SOMOS EDUCADORES, dentro y fuera de la escuela

[5/8 12:26 p. m.] F ☐: Por eso la insistencia, si yo me transformo desde adentro, puedo hacerlo con lo otro y los otros, porque transmito y educo con lo que yo soy

[5/8 12:27 p. m.] F ☐: Nada sencillo ni mucho menos fácil... Pero tampoco imposible, como humanos contamos con los recursos para hacerlo, solo que ni sabemos que los tenemos y si sí no sabemos cómo usarlos

[5/8 12:28 p. m.] F ☐: Pero eso, como lo hemos visto, se aprende y se fortalece, de la misma forma que se fortalece un musculo, con ejercicio y

constancia!!! Solo que esos "músculos" de los que hablo no se ven y eso lo hace más complejo

[5/8 12:37 p. m.] A: Muy cierto, esa cápsula del laboratorio me gustó mucho y de hecho es muy cierta, como un médico va a enseñar a otro médico en formación, sobre el cuidado de si mismo, cuando ya de por sí la profesión no lo permite, cuando muchas veces en la teoría lo leen, lo estudian, pero en su vida cotidiana y académica no lo practican, en el caso de las enfermeras, ni siquiera figura en algunos planes de estudio el tema del auto-cuidado. Y si recordamos todo aquello que hemos aprendido por ejemplo de nuestros padres, pero que nunca nos lo enseñaron voluntariamente, allí encontramos evidencia de que en todo momento somos educadores. Y como mencionas también con el ejemplo se puede motivar a otros al cambio, ahora la clave es que el auto-cuidado sea algo transversal en nuestras vidas y que no sea algo eventual, sino una práctica que forme parte de nuestro estilo de vida, de nuestra vida misma. En esa medida yo creo que también las personas al estar convencidas y practicarlo, entonces se organizan y en consecuencia exigen mejores condiciones para sí y para su comunidad. Que sería creo yo, otro nivel más complejo del autocuidado, la acción colectiva y política para exigir mejores condiciones para vivir.

[5/8 12:41 p. m.] F □: Siiii, muy de acuerdo contigo. Un desafío importante, pero podemos. Recibe un abrazo y mis saludos. Qué padre



leerte y compartir ideas acá , por acá ando!

[5/8 12:44 p. m.] A: Gracias Maestra, un gusto leerte y reflexionar sobre estos temas, abrazo recibido, te envió uno de vuelta, también ando por acá, ahora que la virtualidad se ha apoderado de la convivencia jejeje, Saludos y gracias por esas reflexiones y las capsulas del laboratorio de experiencias.

[5/8 12:45 p. m.] F □: Por acá estamos en contacto, compartiendo ideas y "acortando distancias", cuídate mucho. Seguimos en contacto

[5/8 12:46 p. m.] Alan: Va que va, Muchas gracias, cambio y fuera.

Como se mencionó, la comunicación comenzó por iniciativa del profesor o de la profesora. Fueron quienes escribieron y que hicieron referencia a la complejidad o al desafío que puede representar el trabajar y comprometerse con uno mismo. En este caso se trata de los que lograron empezar a mirarse y a mirar su práctica, no solo como maestros, sino también como humanos. El eje de la conversación se desata pues, a partir de la dimensión física (salud y bienestar).

Uno de los factores importantes aprendidos en esta experiencia, es que había que contestar de inmediato o lo antes posible a sus mensajes, pues dejarlos para después “corta” de algún modo el proceso. De ahí que fuera prioritario leer y dar respuesta a cada uno de los mensajes que se recibieron.

Otro punto importante, ha sido la identificación. Esto es, reconocernos como seres humanos falibles que, aunque tengamos teoría y cierto conocimiento, nos equivocamos y nos cuesta trabajo. De esta manera los participantes perciben la propuesta como algo “real”, y no solo como algo que suena bonito, pero que es ideal.

Los integrantes reconocieron sus aprendizajes a partir del Laboratorio de experiencias, haciendo referencia específicamente al auto-cuidado y su importancia. Al hecho de que, antes de estar para el otro, se debe estar para uno mismo. Cosa que no nos enseñan en la educación formal y que se va aprendiendo en la experiencia. Menciona “las fallas del sistema educativo” o “contradicciones”, señalando que el auto-cuidado realmente no se practica (es decir, no se pone sobre el radar de lo que hay que aprender o fortalecer en ningún programa de formación) y establece una analogía con el personal médico y de la salud, haciendo evidente que, más allá de la labor docente, las personas que prestan algún servicio, paradójicamente son las que menos ven por sí mismas. Esto tiene lógica en la sociedad y responde a un enfoque “hacia afuera”, de atender, ayudar, complacer, apoyar a los demás, pero no así a uno mismo y en primer lugar.

Una vez expuesto este punto se decidió poner como primer eje de la conversación *la conciencia sobre uno mismo*, dimensión trabajada en las sesiones previas. Así como en la premisa (también abordada con anterioridad) de que los procesos de transformación inician de adentro hacia afuera, en este caso, desde uno mismo. Se pone sobre la mesa la idea de que, antes de estar para el otro o lo otro, es primordial mirarse y atenderse, haciendo uso del sentido del humor (para aligerar, pues no es un tema del cual sea tan fácil o agradable hablar), pero que es sumamente importante para los procesos formativos, específicamente para los que detona el Laboratorio de experiencias.

El profesor reconoce “el camino fácil”: “dejarse llevar por la corriente” en sus propias palabras, “hacer como que nada pasa”, aun cuando se sabe que algo va mal. Responsabilizarse de uno mismo requiere voluntad y fuerza para ser constante, así como enfrentar aquello que muchas veces no queremos reconocer. De ahí que la propuesta en este trabajo desarrollado no sea para todos, pues se requieren condiciones muy específicas para que los procesos formativos realmente detonen.

También mencionan el “nadar contra la corriente”, lo cual evidencia una vez más que la auto responsabilidad no es un camino fácil y que habrá que romper inercias y paradigmas institucionalizados, creados y recreados por la sociedad. El tema no es nada sencillo, pues nos lleva a mirar lo educativo dentro de lo social, y como una esfera afecta a la otra bidireccionalmente. Lo cultural tiene un peso muy importante en lo educativo, pues al final, conforma nuestro saber ser y hacer en gran medida. Este es un punto muy relevante, pues una propuesta como ésta - que busca apoyar en la transformación de la realidad educativa - realmente incide en la transformación o reconstrucción, desde lo micro y lo cultural.

Al tratarse de una tarea que pudiera resultar imposible, por ser enorme y compleja (la reconfiguración social), se refuerza la premisa de que todo inicia desde la propia persona y desde lo que cada uno puede aportar, así sea una, aparentemente, insignificante gotita. De ahí la frase: “De gotita en gotita se formó la cascada”. En ese escenario micro, se apuesta por la posibilidad de “inspirar” a otros que, viendo las propias acciones, el esfuerzo, el compromiso que cada quien pone en sus acciones diarias de alguna manera “se contagie”, con una connotación positiva, en este sentido, expandiendo los procesos de transformación.

Puede haber momentos de frustración, tristeza, impotencia, enojo que invitarán a abandonarlo. Pero si se tiene la suficiente convicción, fuerza y perseverancia, también habrá momentos de satisfacción, que alimentarán la motivación de continuar, aunque no sea la ruta fácil.

El profesor toca un factor intrínseco fundamental para que ocurran procesos formativos: el auto convencimiento, que no es otra cosa que la convicción o motivación para hacer las cosas y como esto, puede tener un impacto en quienes se encuentran alrededor. Se pone como eje en un segundo momento el hecho de que como humanos contamos con los recursos para transformarnos y transformar la realidad, aunque tampoco es algo que nos enseñen a reconocer, a usar, ni mucho menos a fortalecer.

El profesor vuelve a dar una posible salida en el tema abordado: “que el autocuidado sea algo transversal en nuestra vidas y que no sea algo eventual...”. Esto es traer sobre la mesa todo aquello que se ha dejado a un lado por considerarlo poco importante o incluso irrelevante, que tiene que ver con la dimensión humana y su complejidad, con lo que pensamos, sentimos y, por lo tanto hacemos. ¿Qué se hace con eso? La dificultad para encontrar respuesta a esta interrogante, debe ser suficiente para percatarse de que aquello que se ha desvalorizado por no ser intelectual o estrictamente racional, tiene un peso importante en la práctica profesional y humana, y debe mirarse, atenderse y fortalecerse, si en verdad se quiere inculcar lo mismo en las nuevas generaciones, más allá de un adoctrinamiento que puede resultar hueco o sin sentido.

De esta manera, una conversación que comenzó casual, se convirtió en un elemento a favor para el proceso formativo en curso (la auto observación, la auto consciencia, la posibilidad de transformar transformándonos). Sin estar en el mismo salón, sin necesidad de un power point, simplemente con la conversación de dos personas en “un mismo canal” y funcionando bajo una misma lógica (la establecida en las sesiones del Laboratorio).

Esta conversación es una en sesenta. Pero, en lugar de demeritarla por el riesgo de resultar poco significativo, al tratarse de un análisis cualitativo, más bien adquiere mayor valor, pues nos está mostrando: que sí se desataron procesos formativos con las sesiones y cápsulas, que dicho proceso requiere un acompañamiento cercano

(sea presencial o virtual), que es posible construir nuevos espacios de encuentro, de intercambio y de formación aún con las restricciones y limitaciones de la realidad actual en el contexto del COVID.

No será la mayoría quien decida con consciencia comprometerse en un espacio como este (o cualquier otro que le ofrezca lo mismo), pero quienes se comprometan asumirán un papel de transformadores en sus distintos contextos, de gran importancia, lo cual representa un éxito para la propuesta.

### *El Laboratorio de experiencias en modalidad virtual*

Algo que, solamente con la pandemia pudo ocurrir, fue el hecho de que la modalidad presencial del Laboratorio se convirtiera en virtual. Como profesional de la educación siempre me pareció un medio útil, pero sin duda impersonal y de cierta forma “hueco”. Dada la naturaleza de la propuesta, resultaba fundamental para mí, estar frente a frente, cara a cara con los participantes.

Sigo pensando que la modalidad presencial es, sin duda, la más óptima para su desarrollo; sin embargo, pude descubrir, por mí misma y, por mucho, forzada por el contexto y la necesidad, que la modalidad virtual también tiene sus virtudes y fue posible “conectar” con los participantes, haciéndonos sentir incluso juntos o unidos durante la etapa más fuerte de confinamiento.

Para resolver las sesiones virtuales, se probaron las plataformas de Zoom, Teams y Google meet, quedándonos con la primera, aunque teniendo que pagar una suscripción por mi cuenta para poder utilizar la plataforma sin interrupciones (en su modalidad gratuita, en sesiones grupales, permite solamente conexión de una hora y hay que volver a ingresar, lo cual interrumpía el curso de las sesión. Así que de inmediato se optó por eso, obteniendo un resultado favorable.

En un principio no fue sencillo conseguir su atención, al estar sometidos cada participante a sus particulares distractores (hijos, familia, ruido, mascotas, etcétera). Sin embargo, la acción detonante al inicio de cada sesión, logró captar su atención e incluso invitar a sus familiares a, en lugar de interrumpirles, poner atención a la

demostración. Algo que se tuvo que hacer explícito, para delimitar de algún modo este “espacio” ahora virtual, fue la intención de dedicarnos o regalarnos ese rato para nosotros, logrando que “apartaran” el tiempo para cada sesión, anticipadamente con su familia, su agenda y ocupaciones.

Se logró así, con bastante esfuerzo (no fue nada fácil), posicionar lo virtual sobre lo presencial, con sus desafíos, pero también con sus ventajas. Al ser sesiones a las que asistían desde su computadora, no requirieron trasladarse o invertir tiempo en llegar y regresar. Podían pasar de manera inmediata, de sus labores profesionales o domésticas a la sesión. Esto fue un alivio para muchos, dado que gran parte de los profesores se movilizan desde zonas apartadas y les toma un tiempo y desgaste significativo cualquier movimiento presencial.

Otra ventaja, fue que, si por algo se incorporaban un poco tarde o incluso no les fuera posible asistir a la sesión, esta quedaba grabada y almacenada durante un lapso de tiempo en “la nube”, pudiéndola “revivir” y tomar de manera asincrónica. Esta es una gran, gran ventaja y excelente recurso. Incluso aquellos que tomaron las sesiones de inicio a fin, recurrían a la grabación y encontraban “nuevas cosas” o recordaban puntos importantes que habían olvidado.

Lo anterior puede ser cubierto de manera presencial, por supuesto, grabando las sesiones, pero grabar 3 horas o más, puede resultar un desafío en términos de capacidad de los dispositivos, manipulación del archivo y compartirlo (es un archivo muy pesado). En este sentido, “la nube” y las funciones de Zoom, resultaron un excelente aliado.

Otro desafío que fue posible superar, fue hacer significativo lo virtual. Para mí, el más grande. ¿Cómo hacer que el “enganche”, esta implicación que es posible lograr de manera presencial, también ocurriera de manera remota?

La respuesta fue: con sesiones muy bien planeadas de principio a fin, novedosas y originales, conservando y haciendo más evidente incluso el factor sorpresa. Una sesión improvisada, que se pierde en el discurso, es casi garantía de “desconexión”. Además de lo anterior, fue necesario, volver las sesiones aún más participativas,

involucrar con mayor frecuencia e importancia a los asistentes. Lo anterior, permitió también un cierto “descanso” para la facilitadora, pues estar tres horas frente a grupo, con actividades como las de la propuesta, puede llegar a ser agotador, además de implicar una enorme responsabilidad. Repartir roles, pedir apoyo para desempeñar ciertas tareas, resultó un éxito y logró transmitir a los profesores confianza profesional (sabiendo que cumplirían exitosamente, cualquier tarea que se les encomendara, sin importar su complejidad), el sentirse útiles, con una aportación importante a cada sesión.

El uso de cámaras abiertas sí resultó básico, teníamos que vernos sí o sí. Ver nuestros rostros, nuestras expresiones, fue siempre necesario para ir regulando el ritmo de cada intervención. Mirarnos, encontrarnos en la intimidad de nuestra sala, comedor, escritorio, nos permitió compartir de una forma más personal quiénes somos, nuestros gustos, intereses y hasta presentar a nuestras mascotas. Así descubrimos que aquella profesora, aparentemente “malhumorada”, rescata perros callejeros en su tiempo libre, por ejemplo. Detalles como este, ayudaron a romper esquemas en cuanto a los juicios existentes entre colegas, a encontrar afinidades y a mirarnos de otra forma. Esto resultó en gran medida positivo para la propuesta.

La facilidad de regular los micrófonos también fue un factor a favor, pues se estableció como acuerdo, activar el propio cuando se fuera a intervenir de manera ordenada (levantando la mano) y mantenerlo cerrado mientras los demás hablaban. Esto ayudó mucho a disminuir distractores y a mantener la atención.

Las herramientas de proyección, para compartir materiales multimedia como fotos, videos, audios, música, también fue un recurso invaluable. Pudimos musicalizar, por ejemplo, el momento creativo, donde los participantes dibujaban o realizaban sus creaciones. Pudimos hacer un playlist conjunto en Spotify que usamos, precisamente para amenizar estos momentos (fue propuesta de ellos mismos, incluyendo una pieza que representara a cada uno). Pudimos compartir videos, fotos y materiales valiosos, sin tener que cargar con bocinas, computadoras, cargadores, etcétera. La plataforma nos dio la multifuncionalidad de todo en uno.

Un obstáculo importante que sí tuvo algún impacto, fue el internet, las computadoras y sus fallas técnicas. Como facilitadora tuve que pedir prestado durante las sesiones un “no-break”, para asegurar que, en caso de que se fuera la luz, pudiera continuar al menos una hora más. El internet, por su parte, resultó más complicado de controlar, con sus múltiples fallas: problemas de conexión, caídas de la red, fallas en la zona... Por un golpe de suerte, durante las sesiones virtuales, fueron por mi parte mínimas, aunque fue un tema recurrente con el que tuvimos que lidiar, incluidos los participantes.

Un hallazgo para mí importante, en tanto lo remoto, fue descubrir en la práctica, que lo presencial o lo virtual no nos hace a nosotros, no hace nuestro aprendizaje, no hace nuestra experiencia. Lo que lo hace, lo que le da vida y significado somos las personas, los ahí implicados. Es así que, más allá de vernos y tocarnos o de solo vernos por una cámara, es nuestra esencia, lo que somos, lo que aportamos, lo que compartimos, lo que construimos juntos lo que da significatividad a cualquier actividad. Lo presencial no es sinónimo de significatividad, y lo virtual no es sinónimo de impersonalidad. Lo que hace las sesiones, su contenido y aprendizajes, siempre serán los implicados.

De ahí que uno de mis aprendizajes y ruptura de esquemas fuera precisamente este, relacionado con la virtualidad. Por supuesto que añoramos y deseamos vernos y abrazarnos; llevar algo para compartir, echar chisme al final de cada sesión. Pero fue un perder y un ganar; en esas “perdidas” y “ganancias” surgió la oportunidad, nuevas posibilidades, nuevas ventajas que podemos usar a nuestro favor y que, muy probablemente, no hubiéramos utilizado de no ser por la situación tan complicada que vivimos.

Fue posible, enseñar desde lo práctico, aún de manera remota y para mi sorpresa. No fue necesario en ningún momento recurrir a un discurso unidireccional, ni expositivo o teórico cien por ciento. Fue posible continuar compartiendo y enseñando desde la propia experiencia, desde las propias vivencias (a veces muy similares a las de los participantes), con ejemplos creativos e ilustrativos la mayor parte del tiempo. Sesión virtual, tampoco es sinónimo de pasar láminas llenas de

texto y pasarte una hora o más escuchando un discurso teórico. Sesión presencial no es sinónimo de practicidad. Repito, todo dependerá de los sujetos, de la conducción, de las metas a cumplir y del ritmo / estilo que se defina para el desarrollo de la propuesta.

El Laboratorio de experiencias virtual, permitió también incorporar invitados, involucrar a la familia, aunque debe reconocerse que sí resultó cansado pasar tanto tiempo frente a la pantalla (no solo durante las sesiones, sino el acumulado de trabajo que se volvió 100% en esta modalidad).

De ahí que el esfuerzo, la constancia e implicación de los profesores que llegaron al final sea de reconocerse y aplaudirse. No fue nada fácil para nadie y habla de una verdadera convicción y compromiso por su parte, porque nadie los obligó a estar ahí, a pesar del cansancio y de las circunstancias.

Sin duda alguno, hechos como lo anterior, evidencian el éxito de la propuesta, en un nivel pequeño, pero no por eso poco significativo.

## **CAPÍTULO 6. Aportaciones a la formación docente: aprendizajes significativos y conclusiones**

Es momento de dar respuesta al planteamiento inicial de este trabajo y, además de responder previamente a las preguntas: ¿cuáles son las necesidades de formación de los profesores de esta escuela? Y, ¿cómo detonar procesos formativos desde otra lógica?, lo cual se ha ido abordando a lo largo de los apartados anteriores, toca hacer explícitas las aportaciones que este trabajo puede hacer a la formación docente, cuáles son los principales aprendizajes de la experiencia, así como las respectivas conclusiones.

### **Aportaciones**

#### **Una metodología poco común. Atreverse a “salirse del molde”**

Trabajar “fuera del molde”, en un aparente “desorden”, puede ser arriesgado y desafortunado. Sin duda, no es algo que recomiende hacer, dados los “riesgos” que puede representar. Para este trabajo en particular, funcionó hacerlo. Esto no quiere decir que funcione en todos los casos, resultó en este contexto particular, con estos participantes y facilitadora, específicamente. Poder construir de adelante hacia atrás, de atrás hacia adelante, en la marcha; detenerse a reconstruir, rectificar, probar qué funciona, fue posible por lo que considero la experiencia previa que, como profesional de la educación he tenido durante los últimos diez años trabajando con profesores. Conocer en parte su universo, sus inquietudes, sus desafíos, desde adentro, permitió esta locura de trayecto que, a ojos de los demás podría parecer una locura.

Es un riesgo que quise correr y que, muy probablemente, no me haga ganar popularidad entre la élite pedagógica, sino más bien todo lo contrario. Acepto y asumo las críticas, siempre pensando en adquirir mayor experiencia, mejores herramientas y con el curso del tiempo ir mejorando en este sentido.

Debo confesar que “salirme del molde”, me hizo sentir libre, quizá cometiendo múltiples errores, pero también encontrando destellos de oportunidades, otras rutas, y construir, de algún modo mis propias reglas. Si tuviera la oportunidad de repetir

este trabajo, seguramente lo haría de manera más sistematizada de inicio, con la claridad que puedo tener ahora; pero, cometer errores, pienso que es pieza clave en mi propio proceso formativo como profesional de la educación y eso, para mí, simboliza oro puro, en lo teórico, en lo metodológico y en lo práctico.

Los intentos de innovar, repito, pueden resultar un desastre. En este caso, más que a mi criterio, queda al criterio de los implicados y del lector, decidir si ocurrió así o no para este trabajo. Encontrar el propio orden, mezclar “ingredientes”, en este caso teorías, autores, métodos, aparentemente incompatibles, representa desde mi punto de vista una ruptura epistemológica. Los expertos tendrán sus argumentos para corregirme o contradecirme y los acepto. Mi apreciación es que es una aportación importante de este trabajo a la formación docente, al permitirme “jugar” con lo que hay, de manera libre y sin restricciones, tomar eclécticamente lo que puede servir y ponerlo, tal cual, al servicio de los demás. No me sirve una metodología o una teoría rígida, si no puedo adaptarla a las necesidades de las situaciones y personas, en este caso a mis maestros. Vale más, desde mi punta vista la capacidad de ser inclusivos, abietos, flexibles, de probar ¿qué pasa?, de permitirnos fracasar y de que los más experimentados nos corrijan. No encuentro otro camino u otra forma de encontrar nuevos caminos que aventurándonos y arriesgándonos a lo que no todos se atreven.

### **El pensamiento lateral como punto clave en los procesos formativos**

De la mano con lo anterior, otra aportación que encuentro es el uso del pensamiento lateral (De Bono, 1994). Encontrar soluciones a los problemas, sin seguir pautas lógicas, utilizadas habitualmente, apoyarse en ideas que se salen de “lo normal”, permite identificar nuevos caminos de resolución.

Como tal, el pensamiento lateral se contrapone al pensamiento vertical que, de acuerdo con el mismo autor, se refiere a seguir el método o camino tradicional.

Si algo plantea el Laboratorio de experiencias, como propuesta pedagógica formativa, es precisamente desarrollar y poner en práctica (para ejercitar) el

pensamiento lateral, dándonos la oportunidad de analizar, reflexionar y comprender nuestros desafíos profesionales, pero también humanos, desde múltiples puntos de vistas, desde otras lógicas. Este tipo de pensamiento, suman a la formación de profesores reflexivos, flexibles, que experimentan sin temor a equivocarse. Así pueden plantearse suposiciones, cuestionarlas, formularse preguntas, enfocar los problemas creativamente y apreciarlos desde otros ángulos.

¿Cómo resolvería un mecánico equis problema con 1° C? Una pregunta lateral, de este tipo, permite al profesor, salirse de su rol de maestro y convertirse en alguien experto en máquinas, que aprecia la situación desde otro punto de vista. ¿Cómo planearía una sesión innovadora un Chef?, ¿qué ingredientes podría incorporar?, ¿qué “platillo” o buffet puedo ofrecer a mis alumnos?

Nuestra mente es sumamente poderosa y capaz de pensar y resolver, no solamente por una vía, sino por múltiples. Poner en práctica, poner en juego el pensamiento lateral permite ejercitarla y aprender a pensar, a reflexionar y a desarrollar procesos de naturaleza metacognitiva que, para efectos de procesos de (trans)formación, vienen más que bien.

Incluirlo en las nuevas lógicas de formación del profesorado, resulta esencial desde esta experiencia y puede ofrecernos, sabiendo incorporarlo, una experiencia satisfactoria.

### **La figura del “laboratorista”: mediador, acompañante, formador de formadores**

Ser un “laboratorista”, específicamente en la formación de docentes, no es una tarea sencilla. Durante el desarrollo de la propuesta y con base en lo vivido, es posible definir un cierto perfil que, por supuesto puede ser mejorado, pero que debe cumplir al menos con ciertos puntos básicos:

- *Tener real experiencia docente.* Desde la teoría, desde luego, pero mayoritariamente en la práctica. Esto permite “hablar el mismo idioma” de los profesores, establecer empatía, construir vínculos y puentes comunicativos.

También otorga cierta autoridad moral, al conocer en carne propia de lo que se habla.

- *Moverse en el pensamiento lateral y pensamiento creativo.* El “laboratorista” enseña con sus demostraciones, reflexiones, recursos y discursos, pero sobre todo, enseña con su *saber ser*, con lo que hace frente a la audiencia, mostrando cómo resuelve los emergentes o imprevistos. Los participantes aprenden por doble vía: la del discurso o la de las acciones evidentes, pero también la del diseño, supuestos, lógicas que subyacen a lo anterior. Es el qué y es el cómo en dos niveles de interacción.
- *Tener una cultura general amplia, conocer de distintas disciplinas, temas, áreas de conocimiento.* Lo anterior para contar con un dominio operacional amplio que permita construir analogías, metáforas y ejemplos muy concretos que permitan el fluir en esta lateralidad.
- *Tener conocimientos pedagógicos.* Saber diseñar situaciones de aprendizaje, es un arte. Y no se nace sabiéndolo, es necesario contar con una formación en este sentido que brinde herramientas para ello.
- *Tener conocimientos psicológicos.* Trabajar con materia humana, con profesores de carne y hueso, que sienten, piensan y manifiestan, puede resultar una tarea nada sencilla. Sobre todo, si se tocan fibras profundas o delicadas pertenecientes al inconsciente, a lo que nos cuesta trabajo ver o reconocer, a descubrirnos, como ocurre con esta propuesta. La emotividad, la dimensión de la sensibilidad está presente casi en todo momento. Abrir esas puertas, requiere un laboratorista experimentado en este sentido que pueda proveer una contención profesional, que apoye a los participantes a resolver y cerrar adecuadamente, cada proceso que pueda detonarse (no siempre de manera intencional). El Laboratorio de experiencias, aunque no es éste su propósito, toca fibras profundas que, de no saber manejar, puede tener realmente resultados poco gratos y malas experiencias.
- *Ponerse al servicio de los demás.* La principal convicción de convertirse en el mediador o acompañante en los procesos de formación docente, para esta propuesta es servir al otro. Porque, desde mi muy particular punto de vista,

de nada vale tener conocimientos, si no soy capaz de ponerlos al servicio de los otros. Y no es solo ponerlos, sino construir los puentes para que tengan sentido y utilidad real. Lo anterior desde una postura de humildad, y no de experto sabelotodo (muy pocos podrán jactarse de ellos y no es en absoluto mi caso), posicionándose como un aprendiz más, como alguien que no teme mostrar su vulnerabilidad, que habla de sus errores y cómo los solucionó (o no), dejarse ver como un ser humano falible y frágil.

Ponerse al servicio de los demás es en parte, convertirse en un recurso pedagógico vivo.

- *Desarrollar carisma, sentido del humor, improvisación.* Ganarse a los profesores, lograr acceder a su universo y hablar de temas sensibles o delicados, requiere un cierto poder de “seducción”, en el sentido de desarrollar una personalidad amena, ligera, divertida y espontánea. El “laboratorista” será pues alguien no invasivo, que logra colarse ingeniosamente en los terrenos más hostiles. Una personalidad más seria, podría no darnos los mejores resultados, aunque todo es posible.
- *Tener un interés legítimo en el otro, así como una vocación.* Al igual que ser maestro, para muchos, requiere de pasión y vocación, lo mismo aplica para el “laboratorista”. No puedo hacer un equipo con personas que no sueñen, no respiren, no coman ese interés por la formación docente y humana. Esto se transmite, sin palabras, incluso sin acciones. Se percibe simplemente en el otro y genera un ambiente y una confianza en los participantes.
- *Tener un presupuesto.* Ser “laboratorista” puede no ser un oficio barato, pues se hace acompañar de múltiples objetos y artefactos, a veces comunes, pero a veces costosos. El laboratorista es compartido y por propia iniciativa hace algún regalo simbólico, a modo de reconocimiento a los participantes. Debe tener pues, una alcancía que le permita armar sus maletas de artilugios y objetos significativos.
- *Manejar las tecnologías.* La pandemia nos tomó, a muchos, por sorpresa. En una realidad como la actual, resulta fundamental saber moverse en las modalidades presencial y virtual. Representando esta última un desafío en

cuanto a investigar, conocer, mantenerse al día y usar con eficiencia nuevas herramientas de aprendizaje, para emplearlas a favor.

Analizar el perfil del mediador o acompañante en una propuesta como esta, pudiera resultar una tarea compleja, al existir una cantidad de variables en juego. Pero, puede resumirse y focalizarse en los puntos anteriores.

### **Lo significativo para los profesores en su proceso formativo**

*Atenderme. Todo empieza por mí*

Sin duda, una de las necesidades más marcadas, tanto en lo documental como en lo práctico, fue el malestar, el auto descuido, el dejarse al último y olvidarse que, antes de ser educadores, son humanos con necesidades básicas por cubrir.

Por simple u obvio que pueda parecer, fue uno de los hallazgos más importantes para los participantes. No fue fácil, para algunos, darse cuenta que se habían dejado en último lugar y, para poder estar para el otro, antes es necesario estar para uno mismo.

En este sentido la macro categoría *ser interior*, resultó acertada y fundamental. Y es que ningún programa o iniciativa de salud se convierte en significativa, si no existe una convicción y una toma de responsabilidad de uno mismo. Porque nadie puede hacer bienestar para nadie, eso es algo que toca a cada quien construirlo y fortalecerlo.

Desde esta particular experiencia, trabajar procesos formativos con los profesores y con cualquier ser humano, debe poner sus bases en el auto cuidado, en la auto conciencia, en aceptar y asumir la responsabilidad hacia uno mismo. No es tarea del gobierno o de la escuela o de los superiores o de los padres o de la pareja, proveernos ese bienestar (el interno), es algo, reitero, que corresponde a cada quien.

El Laboratorio logró transmitir esta idea fundamental a los profesores, entendiendo que no se construye de un día a otro, porque además nadie nos enseña a hacerlo

(o nos enseñan muy poco), que todo empieza con pequeñas y aparentemente insignificantes acciones, que requiere auto compromiso y constancia. Aquí encuentro el corazón de la (trans)formación, precisamente en eso que apenas se nota, pero que día con día va sumando, va marcando una diferencia y logra proyectarse y transferirse a otras dimensiones y áreas de interacción. De ahí que sea una categoría clave, para iniciar procesos formativos legítimos (de adentro hacia afuera) y significativos.

*Aprender a mirarme y a mirar a los demás (más allá de lo que creo ver o saber)*

Descubrir que existe un universo interno, independiente del externo, que debemos explorar, conocer y atender, es otra de las aportaciones de la propuesta. Si aprendo a observarme, a comprenderme y a darme lo que necesito; en consecuencia puedo mirar, entender y apoyar al otro, desde una óptica más empática e inclusiva, más allá de mis propios juicios o ideas. La macro categoría *ser social*, se convierte en un acierto. Saber ser en comunidad, no es nada sencillo. Requiere un entrenamiento, primero en uno mismo, y después en la interacción. ¿Cómo miro y entiendo a mis alumnos, a mis colegas, a los demás?, ¿soy capaz de reconocermes en ellos, de trascender mis ideas, mis miedos, mis juicios, para mirar realmente y comprender al otro?

Muchas veces queremos resolver conflictos o situaciones de la vida cotidiana del aula o la escuela, pero ni siquiera somos capaces de reconocer al otro, de detenernos a preguntarle, a escucharlo, de ponernos en su perspectiva. El Laboratorio de experiencias nos permite ejercitarnos en ello y se convierte en una importante dimensión a considerar, en el terreno de lo humano.

*Atreverme a ser creativo, a experimentar, a fallar y ¡a acertar!*

Ser humanos, tener conciencia es complejo. Nadie nos enseña nuestro total funcionamiento ni qué hacer en ciertas circunstancias en la vida. Básicamente, podríamos decir que improvisamos, que aprendemos en la marcha. Sin embargo, pareciera que nos hace sentir “a salvo”, dando por hecho que lo sabemos todo, que somos expertos o que tenemos el proceso exacto para hacer las cosas.

Movernos de ese terreno puede ser todo un desafío, salirnos a lo desconocido a la visualización de nuevas posibilidades, puede asustarnos. Sobre todo, si nos salimos y fallamos. Entonces preferimos no movernos de nuestra certidumbre para no errar, sin darnos cuenta que lo estamos haciendo al quedarnos en un solo lugar y desde ahí pretender visualizar y solucionar todo.

El Laboratorio de experiencia, nos da ese espacio para experimentar, para equivocarnos, para extraer aprendizajes de los errores y volver a intentar. Asumir la capacidad creadora que como humanos poseemos no es fácil y requiere de una gran responsabilidad, que puede ser también agobiante. Pero, también tiene sus dulces recompensas: en mis manos está crear lo que yo quiera, lo inimaginable. Es un gozo permitirnos ejercer ese “super poder” creativo y encontrar resultados positivos. Perder el miedo a fallar, encontrando en cada desacierto una nueva pista para encontrar el camino. Abrir ese espacio, con esa libertad, también es un elemento y una aportación que se considera fundamental.

*Ser paciente conmigo, yo también estoy aprendiendo*

Si bien somos maestros, el Laboratorio nos hace ver que también somos aprendices y no tenemos la obligación de saberlo todo. Así, es válido el “no sé”, el preguntar, ¿cómo le hiciste?, el pedir ayuda. Aceptar que estamos aprendiendo al mismo tiempo que enseñamos, significa un alivio y una descarga. Puedo aceptar que no sé y ¡está bien!, porque partir de ello me pone en el camino de investigar y por lo tanto de aprender.

La auto exigencia, puede ser un espejismo de peligro en los procesos de formación docente. El buscar la perfección, el convertirnos en profesionales ideales o ejemplo, es una presión que no necesitamos y no suma. Ser pacientes con nosotros mismos, conocer y aceptar nuestros límites, pedir ayuda, asumirnos como seres humanos imperfectos, pero comprometidos con encontrar soluciones o alternativas, genera más respeto frente a los demás y nos vuelve más reales. Podemos soltar el látigo y los auto castigos, relajarnos y en este sentido encontrar otras opciones. Todos estamos aprendiendo, todos tenemos derecho a equivocarnos, todos tenemos derecho a rectificar y a trascendernos.

### *Aprender a escuchar, a respetar, a compartir*

Formar una comunidad de aprendizaje no es tampoco una tarea fácil. Existen diferencias y rivalidades entre el profesorado que, muchas veces, obstaculizan la construcción de metas comunes. La propuesta que aquí se presenta, permite mirarnos los unos a los otros, escucharnos, aceptar la diversidad y las diferentes formas de entender la vida (cada quien tiene sus propios lentes o filtros). También nos permite encontrar, en esa diferencia, una gran riqueza. Porque lo que yo no sé hacer, tú sí y me puedes enseñar, y viceversa. Porque lo que soy es valioso y útil para los demás y para mi entorno.

Una formación que no contempla lo anterior, no estaría completa, desde la lógica de lo que aquí se plantea.

### *Registrar mi ruta, avances y logros. Todo cuenta y todo queda en la bitácora o diario*

El uso de una bitácora o diario, no representa en absoluto una novedad. Sin embargo, se considera una aportación, dado que si se utiliza de manera libre, pero guiada para registrar el propio proceso, es posible obtener resultados positivos.

Los maestros participantes se rehusaron al principio a seguirlo, tuvo que haber una cierta presión para que lo iniciaran, pero en cuanto comenzaron a ver de manera tangible lo que les estaba pasando por dentro, comenzaron a darle forma y a nutrirlo con elementos que, en lo personal, jamás se me hubieran ocurrido (objetos, fotos, materiales, textos, etcétera).

Así, algunas bitácoras se convirtieron en carpetas con hojas intercambiables, donde podían agregar en cualquier página algo nuevo de una manera muy dinámica; otros en portafolios reales, que contenían los objetos significativos de las sesiones presenciales y otros que ellos iban incorporando. Algunos de esos portafolios, incluían un espejo para que, al abrirlo, lo primero que vieran fuera ellos mismos. Hecho bastante significativo. Otros siguieron la forma tradicional de un cuaderno, en el que pegaron fotos o hicieron sus propios dibujos o diagramas con vistosos

colores y diseños; otros más lo convirtieron en una carpeta a modo de expediente con sus evidencias.

La bitácora o diario se convirtió así en un reflejo libre de cada uno. Tenerla al final de las sesiones, significó una evidencia importantísima de su trabajo, de lo que podríamos llamar su propio proceso de metamorfosis. Los participantes pudieron ver cómo iniciaron, qué habilidades fueron desarrollando y verlas reflejadas de una manera tangible.

Hubo quienes compartieron que tenían ese cuaderno, ese portafolio o esa carpeta a su lado, durante su práctica, porque les recordaba lo que habían aprendido, logrado y, si se les olvidaba cambiarse de lentes (hablando metafóricamente) en alguna circunstancia, por ejemplo, podían recordarlo y ponerlo en práctico. Se convirtió en una herramienta fundamental y significativa.

#### *El impacto del Laboratorio de experiencias. ¡Soy un Laboratorista!*

Un hallazgo muy significativo de la propuesta, fue el hecho de que, después de cada sesión, los participantes reportaban haberla replicado con sus alumnos, en el Consejo Técnico o incluso con su familia. Buscaron, por sus propios medios replicar los materiales o encontrar algunos similares para reproducir las diferentes demostraciones.

“Maestra, lo puse en práctica y me funcionó”, “Betsa, realicé lo mismo, pero le agregué esto y esto para mejorarlo y tuve buenos resultados”, “Maestra, se me ocurrió con lo que hicimos que también podríamos hacer tal cosa”. Lo anterior resultó una gran satisfacción para la propuesta. Y es que, no se trata solamente de hacer un espacio donde sean espectadores o participantes secundarios. Se trata de que asuman su creatividad y se conviertan en “laboratoristas”, que comprendan que, más allá de las demostraciones y actividades concretas que ahí hicimos, ellos pueden proponer y diseñar lo que requieran (porque además tienen todos los elementos técnicos, pedagógicos y profesionales para hacerlo).

El laboratorio se convierte así en un espacio que puede emerger en cualquier lugar, en cualquier circunstancia si así se le invoca. Los recursos y herramientas pueden

ser lo que se tenga a mano: juguetes, trastes, elementos del bosque, ¡lo que sea que puedan usar como un recurso pedagógico! Desarrollar el autoconocimiento, el autodescubrimiento de sus fortalezas, cualidades y dones, los empodera y los vuelve capaces de diseñar situaciones de aprendizaje, siguiendo la lógica del Laboratorio dónde, cuándo y con quién así lo deseen o necesiten.

La propuesta, detona procesos formativos, que cada participante deberá continuar y hacer florecer, pero también los convierte en (trans)formadores, de sí mismos y de su entorno, si así lo asumen y ejercen.

### **Alcances, limitaciones y desafíos identificados**

Llevar a la práctica cada una de las estrategias, los elementos y la lógica que integran la propuesta, permitió vislumbrar, como lo indica el título, los alcances, las limitaciones y los desafíos en el trabajo con los profesores involucrados.

Dentro de los alcances tenemos:

- Lograr que se auto-observaran y se dieran cuenta de su propio universo interior, despertando un interés por explorarlo y atenderlo.
- Posibilitar procesos de reflexión sobre situaciones de la vida cotidiana, tanto en el ámbito profesional, como personal.
- Evocar la propia experiencia, identificando sus propias fortalezas y recursos.
- Brindar elementos que permitan pensar posibilidades de acción orientadas a la construcción de soluciones.
- Promover un ejercicio de empatía y comprensión hacia el otro.
- Identificar aquellos aspectos que están en sus manos y aquellas que no, para evitar caer en la trampa de la inconformidad, reclamos, desesperanza y pesimismo; pero también de la auto exigencia, tomando “manos a la obra” en lo posible.
- Descargar responsabilidad, carga y “deber ser” impuesto sobre la figura del docente, aceptando que también pueden cometer errores y rectificarlos poco a poco y a su ritmo.

Entre los aspectos positivos que los participantes identificaron de las sesiones se encuentran:

- ✓ Su conducción. La claridad, honestidad, sencillez, la “frescura”, flexibilidad y la perspectiva de una ponente joven hizo de la experiencia algo agradable, ameno y disfrutable.
- ✓ La integración de un grupo. La confianza, el respeto, la comprensión, la posibilidad de compartir experiencias y el no emitir juicios sobre los demás, permitió conformar un excelente grupo de trabajo.
- ✓ El espacio que se creó, más que para escuchar a un “experto” que viene a enseñar algo, para escucharse entre sí, para expresarse.
- ✓ El dominio de cada unidad, la comprensión y la disposición de escuchar.

Entre las sugerencias para mejorar propuestas por los docentes se encuentran:

- ⇒ Dar un seguimiento, pasando a un proceso de formación continua
- ⇒ Profundizar en los temas abordados.
- ⇒ Abrir un espacio más amplio para poner en práctica y ensayar las estrategias o alternativas de acción propuestas que permita la retroalimentación y apoyo
- ⇒ Incluir en este tipo de propuestas la participación no sólo de maestros, sino también de alumnos y padres de familia.
- ⇒ Conservar el número de participantes (grupo pequeño), pues permite una mejor atención e interacción que cuando se trabaja en grupos grandes.

De igual forma, se les solicitó que emitieran una calificación del 1 al 5, donde 1 significa insatisfecho y 5 muy satisfecho con el propósito de calificar el taller, obteniendo la máxima calificación de los participantes y cuyas razones se exponen a continuación:

“Califico con un 5 este taller, ya que realmente resulta una experiencia significativa que abordó nuestra realidad cotidiana, además de que la expositora sabe de qué hablamos cuando experimentamos situaciones muy particulares”.

“Mi calificación es un 5 pues salgo de estas sesiones muy motivada y con puntos de reflexión no sólo en lo escolar, sino en varios ámbitos de mi vida”.

“Otorgo un 5 de calificación pues, en lo personal, se despertó en mi la reflexión sobre distintos aspectos en mi trabajo y motivación”.

“Yo le pongo un 5 tomando como parámetro la conducción, la sencillez del taller para comunicar y hablar de asuntos que no siempre son tan fáciles de hablar, la generosidad de la ponente al compartirnos su experiencia y conocimientos, así como por el espacio de diálogo que se logró”.

Como se ha insistido de manera constante, el propósito de la presente propuesta no es “meter” a los profesores en una caja o algo para luego “sacarlos” transformados o renovados por arte de magia. La intención es desarrollar procesos formativos: visibilizar, problematizar, analizar, reflexionar y proponer alternativas para mejorar la práctica docente. Si bien existieron diversas limitantes, como la limitante del tiempo (al contar tan sólo con tres horas por sesión); el cansancio de los profesores (algunos se quedaban dormidos por momentos, mencionando al final la alta carga de trabajo en las escuelas y en su familia, lo cual muestra un esfuerzo realizado por ellos para estar ahí); la asistencia de solo una tercera parte y la dificultad para llevar a cabo el seguimiento, entre otras más, resultó ser una experiencia enriquecedora, no sólo para ellos, sino también para la facilitadora.

Un punto relevante es que la sesión tres, sobre el diseño de sus lentes, tuvo un efecto significativo al detonar una serie de peticiones para dar la sesión en varias escuelas de la Ciudad de México (una primaria, cuatro secundarias, e incluso en el CONAPRED). Los profesores y directivos comentan que el tipo de sesión permite abordar el desarrollo de habilidades socioemocionales, necesidad que todos buscan impulsar.

El laboratorio se ha ido recomendado de voz en voz, en una pequeña espiral. Lo anterior deja ver en un inicio la posibilidad de transferibilidad de la propuesta, así como de estar atendiendo una necesidad compartida por varias instituciones.

## **Mi propia (trans)formación como mediadora y acompañante**

Realizar este trabajo, de inicio a fin, significó una gran aventura y un interesante proceso de auto descubrimiento. Superar todos y cada uno de los retos que se fueron presentando en el camino, fueron un desafío, a veces fácil de llevar, a veces no tanto. Pero todo esto, en conjunto, visto, de atrás hacia adelante, significa un logro, tanto para este trabajo como para mí.

El campo de la formación docente, ha sido para mí un interés, una gran inquietud profesional y personal durante los últimos años. Saber que quería hacer algo, pero no saber *qué* con exactitud me abrió caminos que jamás hubiera visualizado. Me descubrí en el sentido de que me percaté que puedo ser sumamente creativa y pensar situaciones, recursos y herramientas poco comunes, a veces un tanto locas, pero que para mi sorpresa y la de los demás funcionan en este contexto.

Me descubrí en una faceta divertida (suelo ser más seria), imaginativa, lúdica, con una gran responsabilidad que asumí desde un inicio. Tener la oportunidad y privilegio de compartir experiencias con los profesores y escuela participante, resultó de gran satisfacción, así como una experiencia de grandes aprendizajes.

Mi propio proceso formativo se vio afectado (para bien). Ir aprendiendo en la marcha me permitió desarrollar nuevas habilidades. Me hizo comprender aún más el gran esfuerzo que día con día realizan los maestros y cuán necesario es que contemos con espacios de apoyo y acompañamiento.

Ser la mediadora, aparentemente me da el super poder de saberlo todo. Pero como se ha revelado a lo largo de este escrito, todo se fue construyendo en el camino. Realizar cada una de las actividades, misiones, tareas, creaciones, a la par que los participantes también me (trans)formó. Me pude ver en mis limitaciones, en mis áreas de oportunidad (personal y profesional), ¡porque vaya que también le batallo! Pude descubrir mi propio oficio, lo que me apasiona y disfruto hacer.

También me permitió visualizar cuánto necesito aprender aún. Cuan inexperta soy en ciertas áreas, puntos que con la práctica y el tiempo, espero fortalecer para hacer más sólida esta propuesta. Desarrollar procesos de (trans)formación, nos obliga a

(trans)formarnos, no encuentra forma de pasar intacto y esto es parte de lo lindo y de la retribución que obtenemos al compartir lo que somos, tenemos y sabemos.

(Trans)formaros juntos, nunca quise estar al centro de dicho proceso, pero con toda humildad reconozco que este camino de cuatro años me ha ayudado a construir otra versión de mí misma personal y profesionalmente hablando. Trabajar para y con los profesores me conmovió, abrió mi visión, mis posibilidades, mi comprensión.

Sin duda alguna, reproducir esta propuesta, adaptándola a distintas escuela, niveles y contextos, será una tarea que me emocione siempre. Ponerme al servicio de la educación, de aquellos que desean, como yo, (trans)formarse, se ha convertido en mi principal objetivo profesional, por lo que, con errores (espero que cada vez sean menos) y aciertos, seguiré explorando este camino.

### **La conformación de un grupo de trabajo: una red en potencial expansión**

Los siete, ocho con la facilitadora, que llegamos hasta el final de este recorrido logramos construir vínculos y un grupo de trabajo. Dejando a un lado, rivalidades, diferencias, celos profesionales para enfocarnos en una sola meta: (trans)formarnos y (trans)formar nuestra realidad inmediata juntos.

Los profesores que de inicio se hablaban, pero con reserva, se hicieron cercanos y han comenzado a formar su propio grupo en Facebook y a reunirse de manera virtual, pero también presencial durante la segunda mitad de 2021. Se ha empezado a tejer lo que visualizo como una red profesional a partir de ellos, dado que, sin pedirlo, se convirtieron en promotores del Laboratorio de experiencias, en otras escuelas, con otros directores y profesores. Hasta el momento, he recibido más de una decena de invitaciones para desarrollar la sesiones, o alguna en específico (la de los lentes y la mirada, fue sin duda una de las más populares). Por temas de la pandemia y personales se han programado para el 2022.

Encuentro un posible potencial en la propuesta, siempre que siga resultado significativa y de utilidad para los docentes. Si con siete profesores, se abrió una posibilidad con una decena de escuelas interesadas, entre más se trabaje con más

profesores, este número podría incrementarse. El Laboratorio de experiencias como una propuesta pedagógica formativa, podría establecer como meta a mediano y largo plazo, formar “laboratoristas”, bajo la idea de que, una vez que comprenden esta lógica, están en posibilidad de ponerla en práctica y transferirla a sus colegas y/o personas de su entorno. De esta forma, el Laboratorio estaría contribuyendo a cumplir un objetivo aún más ambicioso: construir una cultura educativa diferente.

### **En conclusión...**

A continuación y a modo de cierre algunas ideas que se considera interesante destacar:

- No existen soluciones mágicas, inmediatas o definitivas para atender los desafíos, por mucho, complejos que enfrentan los profesores de secundaria o de otros niveles, frente a grupo. Cada escuela, cada población, tiene su propia complejidad, sus propias características, intereses, prioridades, identidad y cultura.
- En este sentido, esta propuesta fue “exitosa” en un contexto y condiciones muy particulares. En una escuela con la que se tenían antecedentes y un interés muy marcado por una propuesta de esta naturaleza.
- El Laboratorio de experiencias no es una panacea y no funciona para todos. Se requiere cumplir con factores extrínsecos e intrínsecos muy específicos para que logre su cometido, además de adaptarse al contexto específico donde se vaya a implementar. Como tal, no funciona a modo de receta y ahí es donde radica su complejidad.
- En una escuela con una matrícula de más de 60 profesores, se tuvo una respuesta voluntaria y constante de una tercera parte, ni siquiera llegamos a la mitad (antes de la pandemia que lo cambiaría todo y nos dejaría con menos del 10% del total). Estamos hablando de una escuela con interés de sus directivos y con cierta apertura en los docentes, es decir, un escenario óptimo. Aun así, incluso sin pandemia, resulta todo un desafío captar participantes: muchos profesores están desilusionados, sumamente cansados, por no decir agotados, abrumados por las obligaciones

profesionales y personales. Es comprensible que, si tienen un par de horas libres, quieran descansar o hacer cualquier otra actividad de su preferencia, en lugar de agregarse más horas sentados en una butaca o frente a la computadora. Esta es una realidad que habrá que encontrar cómo darle la vuelta.

- La lógica de la propuesta, el pensamiento transversal, tampoco funciona para todos. Durante la sesión de Consejo Técnico, donde se realizó la actividad diagnóstica con el 100% de los maestros, si bien todos trabajaron, hubo unos cuantos que manifestaron “no comprender” lo que ahí estaba pasando. Lo anterior, me lo explico, comprendiendo su forma particular y aprender que responde a un paradigma muy tradicional y lógico, por lo que los procesos lúdicos o imaginativos, quedan totalmente fuera de su entendimiento y, por lo tanto, sin sentido.
- La forma como comprendemos la innovación o el éxito de una propuesta debe ser especial en un trabajo como este, que apuesta por lo micro que, muchas veces no se verá reflejado de inmediato en lo macro. Quien mire el desarrollo de las sesiones desde fuera, podrá juzgar que ahí no está pasando nada relevante. Lo anterior también responde a la lógica que sigue de adentro hacia afuera. El Laboratorio busca impactar en la dimensión interna de los participantes, lo cual no se ve, ni se nota, ni se puede medir de inicio, porque además tiene un carácter personal, no nos (trans)formamos igual o en lo mismo; cada quien construye su propia experiencia.

La suma de todo lo “pequeño” que se realiza con conciencia y constancia, es lo que con el tiempo, nos dejará ver resultados. Si los profesores de (trans)forman por dentro, en consecuencia, habrá consecuencias en lo exterior.

- El Laboratorio de experiencias no es una propuesta terminada, o una donde “se metan” profesores a una “maquinaria” y salgan diferentes. La propuesta es tan solo un espacio detonador, para la reflexión, para la auto observación. Toca a cada participante, si así lo decide, continuar y alimentar sus propios procesos. No basta pues, con tomar las sesiones y después irse a casa y

continuar la vida, olvidando todo. En cada sesión “pasa algo” a los participantes y se ofrecen herramientas prácticas para experimentar y poner en acción en el día a día. Si esto no se asume como un auto compromiso, las sesiones podrían quedarse como mero entretenimiento.

- El Laboratorio busca trabajar con profesores, en este sentido, comprometidos consigo mismos, con su profesión y rol de formadores. Docentes que representen “terreno fértil”, para que las semillas que se esparcen en cada intervención, germinen. Afortunadamente, y me atrevo a afirmarlo, toda escuela los tiene. Quizá no en mayoría, pero bastará uno solo, como agente de (trans)formación. Precisamente en esto, pone su esperanza esta propuesta.
- El Laboratorio puede adaptarse, no solo para diversidad de profesorado o niveles educativos. Se considera que también es posible hacerlo para trabajar con los estudiantes, padres de familia y personal escolar. Siguiendo su lógica, estructura y funcionamiento, se considera posible definir distintas intenciones formativas que pudieran funcionar.
- La presencia del mediador o acompañante resulta fundamental y significa un compromiso importante. Una vez que los profesores han otorgado su voto de confianza y han comenzado a abrirse, es muy importante permanecer con ellos y no separarse hasta que en conjunto hayan concluido. No es fácil asumir este papel, requiere creatividad y mucho trabajo no remunerado. Cada facilitador establece un vínculo, un conocimiento y una secuencia del proceso de su grupo, por lo que no se considera adecuado cambiar de mediador. Quien empiece debe concluir, lo cual puede ser cansado o incluso agotador.
- La formación docente es un campo demasiado amplio. Y como profesores se vuelve necesario conocer y dominar lo teórico, técnico, disciplinar, etcétera. Sin embargo, se considera fundamental, construir propuestas como esta, que contemplan la dimensión y complejidad humana. Desarrollar y fortalecer juntos habilidades que requerimos en el día a día de autoconocimiento, del

interactuar, del crear, porque como seres humanos, conscientes o no, queramos o no somos creadores de realidades.

- Probar caminos diferentes, salirse a veces de la norma, puede ser interesante (o quizá un absoluto desastre), pero se destaca la importancia de atrevernos a plantearnos preguntas y formas de hacer las cosas diferentes. En nuestra línea del tiempo histórica, como humanidad, aquellos que lograron proponer o inventar algo nuevo, fueron juzgados como fuera de sí, en el terreno del absurdo y la locura, pero después de un tiempo (de mucho trabajo e intentos), pudieron demostrar que estaban en lo correcto. Quitarnos el miedo a fracasar por intentar nuevas formas, es una de las aportaciones de esta propuesta. Sea o no sea efectivo, funcione o no funcione, se ha explorado una ruta poco común que puede llevarnos a buen puerto con trabajo, profesionalismo y constancia.
- En nuestra sociedad, podemos estudiar 4 o más de 10 años alguna disciplina o especialidad para volvernos “expertos” en ello, pero un hecho absoluto es que no existe algo similar para aprender a “ser humanos”. Nadie nos lo enseña, no tomamos clases sobre lo que nos sucede y cómo resolverlo. De ahí que una propuesta como esta, que apunta a apoyar a la formación docente, pueda pasar a la formación humana, apoyando en la auto observación, en el autoconocimiento, en la propia elección de asumir nuestra responsabilidad sobre nosotros mismos.
- Desarrollar, guiar procesos (trans)formativos, toca a todos los participantes, incluido el mediador o acompañante, esto es parte de las bondades de la horizontalidad, de asumir roles de aprendices y maestros al mismo tiempo.
- Se vuelve fundamental someter a análisis y evaluación de pares y expertos una propuesta como esta, para identificar puntos ciegos, áreas de oportunidad, enriquecerla y mejorarla. Esta es una tarea que debe asumirse si se desea continuar con la implementación / adaptación del Laboratorio. Esto incluye mantenerse abierto a las críticas y desacuerdos, dado que bajo este enfoque, todo es valioso y todo suma. No es lo deseado que una propuesta así guste a todos, al contrario, es grato encontrar diferencias para

fortalecerlo y hacer más sólido, ahí precisamente está la oportunidad de mejorar.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A. Criterios de selección de la escuela y población**

A continuación se hacen explícitos los criterios utilizados para su selección.

- Ser una escuela con contexto urbano ubicada en la Ciudad de México.
- De carácter público.
- Contar con los servicios y recursos materiales básicos.
- Contar con una planta docente igual o mayor a 45 profesores o ser una escuela con una matrícula importante (mayor o igual a 1000 estudiantes), previendo que no siempre el 100% de los seleccionados se mantienen.
- Contar con interés y disposición por parte de la mayoría de los profesores.
- Contar con el interés por parte de las autoridades de la escuela para desarrollar el trabajo de campo y propuesta de intervención.
- Contar con la aprobación y autorización de las autoridades escolares para acceder a la escuela por un tiempo prolongado, así como para llevar a cabo las actividades propuestas.

En cumplimiento con la totalidad de los puntos anteriores, se seleccionó una escuela secundaria con estas características, con una planta conformada por 63 docentes y una matrícula de 1147 estudiantes, registrados hasta ese momento. Se trata de una institución educativa de tradición (con muchos años de respaldo), siendo referencia en la zona y teniendo una alta demanda.

Como antecedente, es importante mencionar que previamente se realizaron algunas actividades con los docentes en el marco del Consejo Técnico Escolar (CTE), por iniciativa y a solicitud de las autoridades de la institución, entre los años 2017 y 2018. Este hecho permitió establecer un buen canal de comunicación con las autoridades, así como con la mayoría de los profesores. Algo que se considera importante es que con dichas intervenciones previas se logró despertar el interés y la curiosidad de los docentes para desarrollar las

actividades propuestas, que fueron: acceso, exploración, acercamiento, familiarización con la institución y población.

## REFERENCIAS

- Acosta, S., & Finol, M. (2015). Competencias de los docentes de biología en las universidades públicas. *Revista Telós*, 17(2), 208-224.
- Aldrete, M., Preciado, M., Franco, J., & Pérez, J. &. (2008). Factores psicosociales laborales y síndrome de burnout. Diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria (Zona metropolitana de Guadalajara, México). *Revista Chilena de Salud Pública*, 12(1), 18-25.
- Aldrete, M., Preciado, M., Franco, S., & Pérez, J. &. (2008). Factores psicosociales laborales y Síndrome de Burnout, diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria, zona metropolitana de Guadalajara. *Ciencia y Trabajo*, 10(30), 138-142.
- Alvarado, L. (2016). Formación continua de profesores en servicio: formación de formadores. *Profissionais da Educação. Políticas, formação e pesquisa*, Vol. III, 75-89.
- Álvarez, J., Daubateere, M., & Ramírez, T. (2010). Dimensiones asociadas al estrés laboral de los maestros Venezolanos. *Investigación y Postgrado*, Vol. 25 No. 1. Retrieved from Disponible en [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S1316-00872010000100003](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1316-00872010000100003)
- Álvarez, L. (2006). Niveles de consciencia. Perspectiva socio-cultural. *Thémata. Revista de Filosofía*, Núm. 37.
- Álvarez, M. (2005). *Modelos de intervención en la orientación*. Barcelona.
- Álvarez, M. y. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica. In *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla .
- Álvarez-Gayou, J. (2019). La investigación cualitativa . *Revista XIKUA Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 23, 34-37.
- Arias, W. L., & Jiménez, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, XXII, No. 42, 53-76.
- Balderas, I. (2012). *La formación inicial y continua en la conformación de la identidad docente*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Barber, M., & Mourshed, M. (Julio 2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*, 15-27.

- Barrantes, L. G. (2015). Formación de nuevos docentes y educación continua para docentes en servicio: su aporte a la justicia social. *Letras*, 57, 179-194.
- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Barrios, E. (2012). Nuevo perfil docente basado en competencias. *Revista electrónica claroscuros en la educación*, 27, 43-60.
- Bisquerra, R. y. (1996). Modelos de intervención en orientación. In R. y. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 331-351). Barcelona: Praxis.
- Borda, P. M., Navarro, L. E., Berdejo, P. H., Racedo, R. K., & Ruiz, S. J. (2007). Síndrome de burnout en estudiantes de internado del Hospital Universidad del Norte. *Salud Uninorte*, 23(1), 43-51.
- Briceño, J., Cañizales, B., Rivas, Y., Lobo, H., Moreno, E., Velásquez, I., & Ruzza, I. (2010). La holística y su articulación con la generación de teorías. *Educere*, 14(48), 73-83.
- Bueno, J. A. (1993). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. Madrid: Universidad Complutense.
- Camacho, R. (2010). *¡Aprobado! Planeación, operación y evaluación de competencias del estudiante*. México: ST Editorial.
- Camino, Y., Cáceres, M., Aznar, I., & Montoro, M. e. (2017). *Detección de necesidades formativas en docentes, respecto a la inclusión educativa, desde su propia praxis profesional*. Universidad de Castilla La Mancha. Retrieved April 13, 2020, from [www.researchgate.net/publication/312372776\\_DETECCION\\_DE\\_NECESIDADES\\_FORMATIVAS\\_EN\\_DOCENTES\\_RESPECTO\\_A\\_LA\\_INCLUSION\\_EDUCATIVA\\_DESDE\\_SU\\_PROPIA\\_PRAXIS\\_PROFESIONAL](http://www.researchgate.net/publication/312372776_DETECCION_DE_NECESIDADES_FORMATIVAS_EN_DOCENTES_RESPECTO_A_LA_INCLUSION_EDUCATIVA_DESDE_SU_PROPIA_PRAXIS_PROFESIONAL)
- Capistrán, R. W. (2018). Necesidades de formación docente de los maestros de Educación Artística a nivel Secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes. *Educación y Pedagogía*, 19, 11-31.
- Carro, A., Hernández, F., Lima, J. A., & Corona, M. M. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Educación*, 7-28.
- Casal, I. (1999, Noviembre 4). *La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE: caracterización y aplicaciones*. Retrieved from [cvc.cervantes.es](http://cvc.cervantes.es)
- Casares, D. (2000). *Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Castillo, I. y. (2013). La mediación biopedagógica desde una perspectiva ética. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 111-121.
- Claxton, G. (1999). *Cerebro de liebre, mente de tortuga*. Barcelona: Urano.
- Clementino de Souza, E. (Septiembre-diciembre, 2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 61, 41-56.
- Cortés, J., Marín, R., & Guzmán, I. (2015). Competencias mediáticas en docentes, base para la construcción de la ciudadanía. *Revista Ámbitos*, 29, 34-51.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- Delgado, F. (2012). Conciencia con ciencia. *Sextas jornadas*. Madrid.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. In J. Delors, *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). México: El Correo de la UNESCO.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013). Decreto por el que se reforman los artículo 3 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Díaz, F. y. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28, 7-36.
- Difranco, M. (2015). La formación docente en nuestra América. *Revista Praxis Educativa*, 19(2), 9-11.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). (2015). Retrieved from Enfoque centrado en competencias: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_competencias](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias)
- Doménech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Doménech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Graó.

- Escudero, J. M., González, M. T., & Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI*, 21(1), 157-180.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafío de la condición docente. In E. Tenti Fanfani, *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-69). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. México: Paidós.
- Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2013). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés laboral. *Boletín de Psicología*, No. 100. Retrieved from Disponible en <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N100-3.pdf>
- Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2017). La docencia perjudica seriamente la salud: análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, No. 100, 71-84.
- Fernández, J. (2013). Profesionalización docente: implicaciones desde la formación. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 10, núm. 1, 170-184.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona*, 5, 27-66.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM, ENEP IZTACALA y Paidós Mexicana S. A. .
- Flores, F. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. *Educación y Educadores*, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 411-431.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia Educativa .
- Frola, P. J. (2011). *Desarrollo de las competencias docentes a partir de trayectos formativos*. México: CIECI.
- García García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 29-41.
- García, L. F. (2017). *El malestar docente en Educación Básica y Media Superior. Un estudio comparativo entre los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria*. Barcelona: FPCEEB Ciencias de la Educación.
- García, M. M., Iglesias, S., Saleta, M., & Romay, J. (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado; diagnóstico y prevención. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 173.182.

- García, V. A. (2005). Discriminación de factores de estrés laboral entre ejecutivos y personal operativo de una microempresa del valle de México. *Copalmex*, 1(3), 43-51.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. In J. Gimeno Sacristán, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 78-99). Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, S., & Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gonfiantini, V. (2016). Formación docente y diálogo de saberes en el kairos educativo. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 21(2), 229-245.
- Gurdián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Editorial UCR.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 486 - 503.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Hirsch, A. C. (2010). La formación en ética profesional y los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número especial]*, 4-21.
- Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory" Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Academic Press.
- Ibáñez, C. (2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29-35.
- INEGI. (2015). *Estadísticas a propósito del día del maestro (15 de mayo). Datos nacionales*. Aguascalientes, México: INEGI.
- INEGI. (2017). *Maestros y escuelas, por Entidad federativa, Nivel Educativo, Ciclo Escolar y Educación*. México: INEGI. Retrieved from Disponible en [http://www.beta.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/inicio.html?rxid=85f6c251-5765-4ec7-9e7d-9a2993a42594&db=Educacion&px=Educaci%C3%B3n\\_07](http://www.beta.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/inicio.html?rxid=85f6c251-5765-4ec7-9e7d-9a2993a42594&db=Educacion&px=Educaci%C3%B3n_07)
- Izquierdo, J., Aquino, S., García, V., Minami, H., & Ademe, A. (2014). Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco. *Revista Sinéctica*, 42, 134-149.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Barcelona: Morata.

- Jiménez, B. (2016). Los formadores. *Educación* 20, Vol 3, núm. 11, 13-27.
- Juárez-García, A., Idrovo, A. J., Camacho-Ávila, A., & Placencia-Reyes, O. (2014). Síndrome de burnout en población mexicana: Una revisión sistemática. *Salud Mental*, 37 (2), 56-61.
- Kemmis, S. y. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- L., A. W. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Editorial Vicarte .
- Lafortune, L. y. (2011). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Quebec: Sainte-Foy: Presses de l'Université du Quebec.
- Larrosa, J. (2017). *La experiencia y sus lenguajes*. Retrieved from [http://audiovisuales.infod.edu.ar/sitio/index.cgi?wid\\_seccion=26&wid\\_item=23](http://audiovisuales.infod.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=26&wid_item=23)
- Le Boterf, G. (2016). Le problème actuel est moins celui de la qualité de la formation que celui de la qualité du processus de production des compétences individuelles et collectives. *Éducation permanente*, Núm. 126, 71-83.
- Le Bouède, G. (2012). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation Permanente*, núm. 153, 13-19.
- Llorens, S., & Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- Lozano Andrade, I., & Levinson, B. (2018). El docente de secundaria ante las reformas educativas en México. De apóstol a empleado desechable. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 18, Número 1, 1-23.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1993). Retrieved from El sistema educativo. Problemas de reflexión: [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Moreno.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdf)
- Lukas, J., & Santiago, K. (2012). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial .
- Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Santafé de Bogotá: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).
- Marcelo, G. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Marchesi, A., & Lucena, R. &. (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.

- Marcuse, H. (2001). *El hombre unidimensional. Orientaciones básicas*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Marqués, A., Lima, M. L., & Lopes, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.
- Martínez, S., Serrano, J., & Amador, R. (2012). De la catástrofe silenciosa, al malestar docente. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales, Volumen 3 Número 5*, 1-14.
- Maslach, C. (1982). *Burnout, the cost of caring*. Michigan: Prentice Hall.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Grijaldo.
- Maturana, H. (2017, marzo 23). La humanidad, los niños, los mayores. Chile. Retrieved Marzo 20, 2020, from <https://culto.latercera.com/2017/03/23/maturana-la-humanidad-los-ninos-los-mayores/>
- Memetla, J. (2014). *Formación docente a través del curso básico de educación continua para maestros en servicio 2012. Educación Básica*. Ciudad de México: UNAM.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- Messina, R. G. (2018). Formación docente: del control al saber pedagógico. *Revista Docencia*, 34, 78-86.
- Miranda, C. y. (2019). Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? *Estudios pedagógicos*, vol. 35, núm. 1, 155-169.
- Molina, N. L. (2001). *Detección de las necesidades formativas del directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales*. Barcelona: Bellaterra.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mungarro, G., Chacón, Y. G., & Navarrete, G. E. (2017). Malestar docente y su impacto emocional en profesores de educación primaria. *Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, 1-13.
- Muñoz Abundez, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13 No. 39, oct/dic.

- Nuevo Modelo Educativo. (2017, Julio 28). *Nuevo Modelo Educativo. Blog*. Retrieved from Planes y Programas de estudio: Docentes: <https://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo/articulos/planes-y-programas-de-estudio-docentes>
- Nuevo Modelo Educativo. (2017, Julio 28). *Nuevo Modelo Educativo. Blog*. Retrieved from El Nuevo Modelo Educativo llegará a las Escuelas Normales: <https://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo/articulos/el-nuevo-modelo-educativo-llegara-a-las-escuelas-normales>
- OCDE. (2002). *Conocimiento y aptitudes para la vida. Resultados PISA 2000*. Aula XXI. Santillana.
- OCDE. (2014). *El trabajo estadístico de la OCDE 2013-2014*. OCDE.
- Oliver, M. F. (2005). *www.fracasoescolar.com*. Retrieved from Análisis de necesidades formativas del profesorado ante el fracaso escolar: [www.fracasoescolar.com/conclusiones2005/oliver.pdf](http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2005/oliver.pdf)
- OMS. (2013). *Informe sobre la salud en el mundo*. Retrieved from Disponible en <http://apps.who.int/medicinedocs/documents/s22233es/s22233es.pdf>
- ONU. (2016, Octubre 4). *Educación de calidad: por qué es importante*. Retrieved from Objetivos de Desarrollo Sostenible: [https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4\\_Spanish\\_Why\\_it\\_Matters.pdf](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf)
- ONU. (s/f). *ONU México*. Retrieved from Agenda 2030: <http://www.onu.org.mx/agenda-2030/>
- Oramas, A. (2013). *Estrés laboral y síndrome de Burnout en docentes cubanos de educación primaria*. Retrieved from Disponible en [http://tesis.repo.sld.cu/680/1/Tesis\\_-\\_ARLENE\\_ORAMAS\\_VIERA.pdf](http://tesis.repo.sld.cu/680/1/Tesis_-_ARLENE_ORAMAS_VIERA.pdf)
- Ortín, B. y. (2005). *Cuentos que curan. Conocernos mejor con el poder terapéutico de los cuentos*. Barcelona: Océano.
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. México: J. C. Sáez.
- Prieto, D. (2017). Construirse para educar. Caminos de la educomunicación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 135, 17-32.
- Quiceno, J. M., & Vinaccia, S. (2007). Burnout: síndrome de quemarse en el trabajo (SQT). *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 117-125.
- Ramírez, T., D'Aubeterre, M., & Álvarez, J. (2010). Dimensiones asociadas al estrés laboral de los maestros venezolanos. *Investigación y Postgrado*, Vol. 25 No. 1, enero-junio, 33-62.

- Roberge, M. (2012). À propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. *Éducation Permanente*, núm. 153, 101-108.
- Rodríguez, E. (1998). *Proyecto docente e investigación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Rodríguez, L. (2012). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, Vol. 12, 18-27.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educ. Pesqui.*, Sao Paulo, 43(1), 97-111.
- Ruiz, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, 11-21.
- Ruiz, L. (2015). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, 11-23.
- Salanova, M., & Lorete, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente? Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 63-73.
- Salazar-Gómez, E., & Tobón, S. (2018). El proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, vol. 39, núm. 53, 17 - 29.
- Salgado, A. S. (2013). *Alternativas pedagógicas para una educación integral del profesorado*. Ciudad de México: UNAM.
- Saltijeral, M. T., & Ramos, L. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud Mental*, 38(5), 361-369.
- Sánchez-Narváez, F., & Velasco-Orozco, J. J. (2017). Comorbilidad entre síndrome de Burnout, depresión y ansiedad en una muestra de profesores Educación Básica del Estado de México. *Papeles de Población*, 23(94), 202-219.
- Santana, S., Fernández, I., Almirall, P., & Mayor, J. (2007). Evaluación del estado de salud del maestro venezolano de enseñanza primaria. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 8(2), 34-37.
- Sapién, A. L., Piñón, L. C., Gutiérrez, M. C., & Rubio, H. (2015). Síndrome de burnout en profesores de una institución superior en México. *Publicaciones*, 45, 53-64.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *Formación docente*. Retrieved from La visión de la educación básica y el perfil de los maestros: [http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad1/4\\_vis.htm\\_](http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad1/4_vis.htm_)
- SEP. (2017). *Estadística del Sistema Educativo, México. Ciclo Escolar 2016-2017*. México: SEP. Subsecretaría de planeación, evaluación y coordinación. Dirección General de Planeación, Coordinación y Estadística Educativa.
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2017). *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP. Retrieved from Disponible en <https://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo>
- SEP. (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Retrieved from Disponible en [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI\\_INGRESO\\_EB\\_2017\\_2018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf)
- SEP. (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Ciclo escolar 2017-2018*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2017, Julio 18). *Secretaría de Educación Pública. Álbum de fotos*. Retrieved from Estrategia para el Fortalecimiento y la Transformación de las Escuelas Normales : <https://www.gob.mx/sep/videos/estrategia-para-el-fortalecimiento-y-la-transformacion-de-las-escuelas-normales?state=published>
- SEP. (2018, Mayo 22). *Secretaría de Educación Pública. Prensa*. Retrieved from Comunicado 158. Fortalecimiento de las escuelas normales, esencial para la consolidación de la Reforma Educativa: Granados Roldán: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-158-fortalecimiento-de-las-escuelas-normales-esencial-para-la-consolidacion-de-la-reforma-educativa-granados-roldan>
- SEP. (S/F). *La estructura del sistema educativo mexicano*. Dirección general de acreditación, incorporación y revalidación. Retrieved from Disponible en [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistema\\_edumex09\\_01.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistema_edumex09_01.pdf)
- Shulman, L. (1987). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Soria, M. G. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 131-145.

- Soria, M. G., & Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 131-145.
- Soriano, M. (2001). *La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo*. Universidad de Zaragoza.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata .
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata .
- Sternberg, R. y. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Editorial ECOE.
- Toriz, A. (2017). Condiciones de trabajo y malestar docente en la educación secundaria pública. *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sujetos de la educación*, 1-11.
- Torres, M., & Lajo, R. (2008). Variables psicológicas en el desempeño laboral docente. *Revista de investigaciones en Psicología*, 11(2), 121-138.
- UNESCO. (1966, Octubre 5). *Portal UNESCO*. Retrieved from Educación. Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13084&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13084&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO. (2015). *Investing in teachers is investing in learning. A prerequisite for the transformative power of education*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Las metas educativas*. Retrieved from UNESCO "Construir la paz en la mente de los hombres y de las mujeres": <https://es.unesco.org/node/266395>
- Universidad Católica de Córdoba. (2008). Formación integral. *Jornadas para Docentes*, (pp. 1-8). Córdoba. Retrieved from [http://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/VRMU/Mision\\_VRMU/formacionintegral.pdf](http://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf)
- Vallejo-Nájera, J. A. (2006). *Gruía práctica de psicología*. Madrid: Temas de Hoy.
- Vanistendael, S. (2013). *Sonreír cuando la vida no nos sonrío*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, R. (2011). *Therapeutic lifestyle changes: 8 ways to wellbeing*. Department of Psychiatry and Human Behavior, University of California .

Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Barcelona: Paidós.

Zeichner, K. M. (2012). *El maestro como profesional reflexivo*. Retrieved from *Práctica reflexiva*: <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>