

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“Punto de encuentro en la escuela secundaria.
Un dispositivo de formación”***

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Yanith Betsabé Torres Ruiz

Tutora: Dra. Lucía Elena Rodríguez Mc Keon

México, D.F.

Diciembre, 2014

A mis padres

Por ser mi inspiración, iluminar mi vida y alentarme,
cada día de mi vida, a alcanzar mis estrellas.

A mi hermano

Por ser mi compañero y cómplice
de todas mis travesuras.

A Mauricio

Por ser mi apoyo siempre que lo necesité.
Por mostrarme otras realidades.

A la Dra. Lucía

Por ayudarme a ordenar y dar forma a este, ¡y a tantos sueños!
Por su invaluable guía, acompañamiento y paciencia de acero.
Siempre agradeceré a la vida nuestro maravilloso encuentro.

A mis profesores

Por compartir conmigo su esencia, experiencia y conocimientos.
Mi agradecimiento, admiración y respeto para todos
y cada uno de ustedes.

A los docentes y a los jóvenes de secundaria

Por compartir sus experiencias y abrirme su corazón.
Por enseñarme tantas cosas y dar sentido a mi hacer profesional.

A todas las personas que con su buena disposición y valiosa ayuda,
apoyaron este proyecto. No lo hubiera logrado sin ustedes.
A las voces de tantas personas constructoras de conocimiento
que representan la base y fundamento, orientan y dan sentido a mi joven voz.

Índice

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1.....	7
El punto de partida.....	7
En la búsqueda de un lugar desde dónde mirar a la escuela secundaria.....	8
La escuela secundaria vista desde la relación maestro-alumno.....	12
La transformación necesaria de la escuela secundaria.....	15
El cambio como punto de partida para la transformación educativa.....	17
Trazando una vía para pensar la transformación educativa.....	22
La vía metódica.....	28
La construcción de un dispositivo de formación como vía para la innovación.....	28
El proceder metodológico en la construcción del dispositivo.....	31
El trabajo de campo y la selección de informantes.....	34
CAPITULO 2.....	37
El marco que orienta nuestra mirada: Innovación, formación y práctica: una articulación indisoluble.....	37
La innovación como alteración de sentidos.....	37
El docente como agente de transformación y sus procesos de formación.....	42
Mirar al otro: un desafío de la formación docente en la secundaria desde la pedagogía de la alteridad.....	48
CAPITULO 3.....	51
El acercamiento a la realidad desde sus actores: Los profesores como sujetos con rostro y voz	51
El problema de enseñar en la escuela secundaria: la voz de los maestros.....	51
¿Tormenta en el aula? Una aproximación analítica a la relación maestro-alumno.....	71
Cuando llueve, el agua es la más fría.....	86
De lluvia, viento y relámpagos.....	88
CAPÍTULO 4.....	91
El desafío de pensar una propuesta con sentido.....	91
Los ejes de construcción/innovación.....	93
Elementos para la construcción de un posible <i>cómo</i>	93
Generar una experiencia.....	94

Un lenguaje para la experiencia.....	98
El sentido del humor en acción.....	104
Activar el pensamiento creativo	107
Cruzando la brecha: de la teoría a la práctica o de la teoría a las estrategias	110
Las estrategias.....	115
CAPÍTULO 5.....	118
¿Qué paso con la experiencia? Relatos de seguimiento	118
Generar las condiciones apropiadas en el contexto: la “incredulidad” docente y otros desafíos	118
Detrás de cada profesor de secundaria, hubo un joven.....	122
Hacia una lectura crítica de nuestras decisiones en el aula	124
Unidad uno: ¿qué lentes traes puestos?	125
Unidad dos: una cuestión de autoridad	139
Unidad tres: te escucho y me escuchas.....	148
Reflexiones finales: Alcances, limitaciones y desafíos	154
Anexo A	158
Referencias.....	162

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo que el lector tiene en sus manos está estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo se plantea como punto de partida la importancia de conocer desde distintas perspectivas la realidad de la escuela secundaria, pero no sólo esto, sino también de poner manos a la obra y hacer algo al respecto. A partir de lo anterior, se esboza la perspectiva desde la cual se mira a la escuela secundaria, una visión comprensiva que busca ver a los actores educativos, no como “problema”, sino como los principales agentes transformadores de su realidad. Al mirar la escuela desde sus actores, la relación maestro-alumno toma una gran importancia pues, es en dicha relación donde se encuentra el “corazón” del acto educativo y, al mismo tiempo, en donde surgen tantos desafíos y dificultades.

En este primer capítulo se aborda también las nociones de *cambio* y *transformación educativa*, trazando una posible ruta para acceder a esta última a través de la vía metódica elegida que, en este caso, se orientó a la construcción de un dispositivo de formación.

En el segundo capítulo el lector encontrará el marco teórico que sustenta y orienta la mirada del trabajo. Se aborda el término de innovación educativa, se propone al docente como agente de transformación y al proceso de formación como punto clave en ello, considerando algunos desafíos presentes en dicha tarea.

En el tercer capítulo se hace un acercamiento a la realidad de la escuela secundaria que parte del rostro y voz de los profesores, explorando su percepción y visión, así como los problemas y desafíos que enfrentan a manera de diagnóstico.

En el cuarto capítulo se atiende, como su nombre lo dice, el desafío de pensar una propuesta con sentido, definiendo las dimensiones y ejes que integran el dispositivo de formación. También se define y sustenta el *cómo* que se empleó,

definiendo las estrategias que permitieron cruzar la brecha entre la teoría y la práctica.

En el quinto y último capítulo, se hace un recuento y reflexión sobre la experiencia generada al poner en acción el dispositivo de formación, identificando los elementos que funcionaron en el trabajo con los docentes, así como áreas de oportunidad y nuevos desafíos que, lejos de dar una sensación de conclusión a este trabajo, abren nuevos caminos para continuar trabajando y explorando al respecto.

CAPÍTULO 1

El punto de partida

Elegir la escuela secundaria mexicana como objeto de estudio coloca al investigador en una posición un tanto complicada. No tanto por la complejidad que guarda dicho nivel educativo, sino, más bien, por el desafío asumido al tomar tal elección. A estas alturas, es bastante lo que se ha escrito sobre ésta, así como sobre sus problemas y desafíos durante las últimas décadas. Palabras como logro educativo, reforma educativa, crisis, malestar docente, convivencia, autoridad, indisciplina, jóvenes rebeldes, violencia escolar, entre otras muchas más, han contribuido a “construir” la “realidad” de la escuela secundaria que conocemos en la actualidad.

A partir de lo anterior, para algunos ojos podría parecer que hablar sobre este tema remite a un terreno “escabroso” o “turbulento” al cual se rehúye dada su complejidad. Quizá, para otros ojos la realidad de ésta ya se encuentra lo suficientemente construida, encontrando la dificultad de qué más decir al respecto si, a simple vista, pareciera que todo lo importante se ha dicho ya.

En lo particular, la interrogante: ¿qué se puede decir sobre la escuela secundaria que no se haya dicho ya?, es el botón de “encendido” que da cabida a este trabajo, asumiendo una de las respuestas posibles (de las muchas que debe haber) como principal desafío. Agregado a lo anterior, se suma otra perspectiva a partir de la cual ya no es sólo importante conocer la realidad de la escuela secundaria, sino *hacer algo* al respecto para echar a andar procesos de transformación. De ahí que nos ubiquemos en el campo del cambio educativo o mejor dicho, como se verá más adelante, de la innovación educativa. Habrá que dar un breve vistazo entonces, a la “realidad” de la escuela para tener idea de en dónde nos encontramos y, posteriormente, a la idea de cambio.

En la búsqueda de un lugar desde dónde mirar a la escuela secundaria

En la escuela secundaria vista desde cualquiera de sus aristas, ya sea desde la más visible para nuestro sistema educativo referente al logro educativo o aprovechamiento académico¹, desde los índices de reprobación o deserción (Lozano, 2009); o bien, desde una de las preocupaciones más presentes y crecientes durante los últimos años en dicho nivel educativo referente a la indisciplina, la violencia y la convivencia (Furlán & Spitzer, 2013), por mencionar sólo algunas, encontramos una gran deuda que, aun a pesar de los esfuerzos realizados, no ha logrado cubrirse. Así, nos encontramos ante una realidad escolar donde la principal figura es un currículo saturado y fragmentado (Sandoval, 2007), reformado más de una vez en los últimos años sin que esto logre tener un impacto positivo y significativo.

Pasando a sus actores, a quienes se les ha dado menor importancia, nos encontramos con docentes no sólo desafiados por los jóvenes alumnos y las nuevas circunstancias generadas por los cambios en la sociedad, sino también por la carga de trabajo a la que se enfrentan día a día, que consiste desde cumplir una cantidad más o menos extensa de tareas administrativas, hasta cumplir múltiples aprendizajes y resultados con los alumnos (bajo un enfoque empresarial de la escuela). Por si fuera poco, a partir de la modificación constitucional realizada recientemente al artículo 3º, la realidad y las nuevas condiciones laborales han desencadenado una fuerte tensión, insatisfacción e incertidumbre. Hecho que, irremediablemente ha complicado el desempeño docente.

Al final, han quedado los jóvenes estudiantes, aquellos por los cuales la escuela secundaria y toda su infraestructura tienen sentido. Así, nos encontramos ante jóvenes sobre estimulados por los medios de comunicación masivos, así como por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que, difícilmente logran encontrar sentido a su experiencia y paso por la escuela secundaria. Jóvenes –en

¹ De acuerdo con los Resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) 2012, México se encuentra entre los últimos lugares ubicándose en el 53 de 65 para Matemáticas, 52 de 65 para Lectura y 55 de 65 para Ciencias.

este caso urbanos— que hacen preguntas incómodas a los profesores (¿para qué aprender a sacar la raíz cuadrada si eso lo hace la calculadora?, ¿para qué escribir apunte si la información está en *Wikipedia*?, ¿para qué aprender eso si nunca lo voy a usar en mi vida?), que se muestran apáticos y desinteresados, y cuyo principal interés de asistir a la escuela radica, básicamente, en relacionarse con sus iguales (Lozano, 2010).

El cuadro no estaría completo si no se agregan algunas condiciones sociales que se viven actualmente, como las nuevas configuraciones familiares que han transformado en gran medida la sociedad: familias monoparentales o compuestas que han venido sustituyendo poco a poco al esquema tradicional conocido. Embarazos no deseados durante las últimas décadas han conformado toda una generación de “padres adolescentes” con hijos adolescentes que no saben qué hacer con ellos y que los colocan “fuera de control” con sus hijos delegando a la escuela la responsabilidad de educarlos.

Por otro lado, temas como el desempleo, o bien el empleo con un salario bajo y con una jornada larga de trabajo, han dado cabida al auge del comercio informal, así como a la captación de jóvenes por el narco (que les ofrece “mejores” condiciones de vida, hablando en términos económicos). Esto crea una serie de condiciones que han desvalorizado a la escuela, acrecentando los índices de abandono y deserción (¿para qué ir a la escuela si en la calle se gana dinero fácil y rápidamente?).

Por si esto fuera poco, falta agregar otro punto clave de nuestra sociedad, relacionado con la capacidad de instrucción que han adquirido los medios de comunicación como la televisión o, más recientemente, el internet. Al respecto, Martín-Barbero (2003) habla de *mutaciones* que aquejan a nuestra sociedad, entre las cuales señala a la familia y a la escuela como principales afectadas, centrándose en la última. Para el autor, dicha mutación en la escuela se refleja en la circulación de saberes por fuera de la escuela y de los libros (*descentramiento*), así como por la difuminación de las fronteras que separaban los conocimientos académicos del saber común (*diseminación*).

Nos encontramos, entonces, ante una realidad social donde los estudiantes son bombardeados con información, teniendo un acceso inédito a ésta en todo momento y en la cual se ha vuelto cada vez más difícil separar la realidad de la escuela (vista como lugar sagrado) de la realidad real, por decirlo de alguna manera. Tal situación ha puesto en jaque no sólo la forma en que se concibe la escuela, sino su función misma: si los estudiantes pueden acceder con relativa facilidad a un océano de información en cualquier momento, sin necesidad de acceder a un experto o a los libros, ¿entonces cuál es el sentido o razón de ser de la escuela? Dicha interrogante desprendida de lo propuesto por Martín-Barbero, coinciden con el planteamiento que hace Dubet (2004) cuando habla sobre la *declinación del programa institucional*, señalando un “desencantamiento” del mundo debido a que la legitimidad de la escuela ya no se impone con la misma fuerza. Es así que el autor introduce la idea del “fin del santuario”, cuestionando y replanteando indiscutiblemente la función de las instituciones educativas.

Es posible continuar señalando diferentes condiciones sociales a las que nos enfrentamos en la actualidad que tienen un impacto en la realidad escolar. Sin embargo, no es el propósito que se busca cumplir. Lo importante hasta este punto es entender que si bien existen indicadores o focos rojos presentes al interior de la escuela secundaria (bajo aprovechamiento, desinterés, indisciplina, violencia, etc.) éstos no se encuentran aislados de la realidad social. Por lo que se parte de una postura donde no es posible comprender la realidad escolar disociándola de su contexto.

Resulta interesante señalar esto, ya que existe una tendencia a mirar de manera muy localizada los problemas escolares atribuyéndoselos directamente a sus actores: ya sea a los alumnos por “las implicaciones” de la etapa biológica que atraviesan y que comúnmente los define como “difíciles”, “desinteresados”, “rebeldes”, etcétera; a los maestros, cuya situación actual se encuentra atravesada por múltiples tensiones; a las autoridades educativas; o bien, (aunque menos frecuente que a los actores) a las instancias político-administrativas encargadas de la normatividad y currículum.

Con lo anterior no se busca desacreditar dicha postura, simplemente apuntar hacia lo que, para nosotros, conforma una visión más amplia con mayores posibilidades de acción para promover el cambio educativo. Mirar al maestro, a los jóvenes estudiantes o al currículo como “problema”, lejos de ayudarnos a encontrar nuevas posibilidades, reduciría nuestra visión y nos pondría ante el peligro de omitir la dimensión contextual, independientemente de la local, que atraviesa a la escuela secundaria de nuestro país.

Es así que nos encontramos ante una primera posible respuesta a la pregunta planteada al inicio de este apartado (¿qué se puede decir sobre la escuela secundaria que no se haya dicho ya?), donde no es el *qué*, sino *desde dónde* se puede abordar ésta. Pensar a los sujetos dentro de su contexto y mirarlos de una forma alternativa a la visión frecuente que suele verlos como “problema” conforma una perspectiva desde donde es posible responder dicha interrogante en otros términos distintos a lo ya dicho (es importante aclarar que “distinto” no quiere decir mejor, lo importante es ofrecer diferentes visiones que amplíen nuestro campo de acción).

Si lo que se encuentra con cierta frecuencia en la investigación educativa son palabras como: joven, problema; maestro, ineficiente; currículo, inadecuado, por mencionar lo más obvio, no hay nada que hacer. Seguramente el lector se pregunte cuáles son las razones a partir de las cuales llegamos a dicha conclusión. En tal caso, habría que señalar la imposibilidad de cambiar a nuestros jóvenes (quienes pertenecen y responden a un contexto específico que no es posible controlar, con particularidades que los hace difícil de generalizar). La idea de tener jóvenes como los que había antes, con ese toque de añoranza por un pasado que ya no es, no sólo es imposible sino hasta cierto punto absurda. Si viramos un poco la mirada y en vez de quererles atribuir características de generaciones pasadas a como dé lugar nos enfocamos a conocer a estos nuevos jóvenes, ¡ya estamos en otro terreno!

De igual forma, ocurre con los docentes quienes se enfrentan al desafío de reinventar, tanto su identidad como sus prácticas en la escuela, y si los seguimos

mirando con la visión de siempre, lejos de ayudar estamos impidiendo su transformación. Ahora, mucho se ha hablado también sobre la ineficacia de las propuestas curriculares, a pesar de reformarse una y otra vez. Sin embargo, aquí existe el peligro de caer en una gran trampa que consiste en buscar el currículo perfecto para la sociedad mexicana y, ¿cuándo lograremos construirlo si ésta cambia de manera permanente? La idea de llegar a una propuesta curricular ideal no es sólo imposible, al igual que la del alumno o maestro ideales. Además, es el mejor pretexto para lanzar críticas permaneciendo igual sin hacer o aportar nada al respecto. Situación que debemos trascender, encontrando aquellos puntos o “fisuras” por los que es posible acceder a nuevas realidades.

Es así que la posición que se toma en este trabajo no mira al docente, al alumno, al currículo o a cualquiera de los componentes de la escuela secundaria mexicana como problema. Tampoco se cae en el otro extremo de omitir los aspectos que, de algún modo, la moldean. Se trata de encontrar un punto medio capaz de moverse de lugar para analizar la realidad de la escuela desde un punto de vista diferente. De esta forma, pensamos que es posible responder a la pregunta planteada al inicio. Así, asumimos el desafío de poner nuevas palabras en los términos: joven, ¿?; maestro, ¿?; currículo, ¿?, dejando por lo pronto signos de interrogación que nos inviten a conocer (o al menos aproximarnos) a éstos desde otra mirada.

La escuela secundaria vista desde la relación maestro-alumno

Pensar, tradicionalmente, en la relación maestro alumno, remite a una imagen donde el alumno, dócil, permanece callado y atento a la voz del profesor. La autoridad de éste es incuestionable y nadie se atreve a desafiarla (Palacios, 1978). El maestro es mirado como una figura casi sagrada (Dubet, 2004), a quien se debe mostrar respeto. El alumno, sujeto “incompleto” o “sin forma” que debe ser formado, tiene el único deber de obedecer, poner atención, incluso, como señala Jackson (1998) a hacer a un lado sus propias necesidades o intereses.

Muchos de nosotros, todavía fuimos formados bajo esta idea tradicional, respetando la jerarquía en la relación pedagógica. Sin embargo, ¿qué pasa en la

actualidad, cuando la legitimidad de la escuela y, por lo tanto, de los docentes se ha perdido? ¿Qué pasa cuando, por más que los maestros luchan por mantener el orden no logran imponerlo? ¿Qué pasa cuando los jóvenes estudiantes desafían al profesor o cuestionan lo que éste enseña?

Nos encontramos ante docentes que fueron formados bajo un enfoque tradicional, que se desempeñan en un contexto cuyo dicho enfoque no resulta funcional. Profesores que escucharon, pusieron atención y obedecieron a sus maestros, que esperan lo mismo de sus alumnos. Profesores que se han valido del control y la disciplina en su nivel más alto para lograr tal respuesta.

En la escuela secundaria, las palabras *control de grupo* y *disciplina* son quizá las más buscadas, utilizadas y valoradas entre los docentes. Se tiene la imagen social de que un “buen maestro” es aquel capaz de controlar a su grupo, hecho que cada vez se ha vuelto más difícil y que llega a desgastar a los profesores. En contraparte, un “buen alumno” es aquél que permanece quieto, callado, dócil, atento y obediente (o al menos que eso parezca). Dicho “alumno” también es cada vez más difícil de encontrar en las aulas de la escuela secundaria.

Nos encontramos ante dos sujetos (maestros y jóvenes alumnos) cada uno con expectativas diferentes. Por un lado, el maestro espera llegar a un grupo callado y atento para dar sin mayor dificultad su clase; y, por otro lado, los jóvenes estudiantes cuyos intereses se encuentran en todos lados, menos en las lecciones que ofrecen los maestros. Esto es un problema, un problema de desencuentro.

El maestro sueña encontrar alumnos ideales, alumnos que fueron, pero que ya no son debido a las transformaciones sociales; y, al no encontrarlos se frustra y tensa los hilos del control y la disciplina hasta un punto donde se vuelve muy probable que éstos revienten. El joven estudiante, ansioso por moverse, hablar, conocer y hacer se encuentra con un profesor que lo único que le pide es permanecer quieto, callar, poner atención y hacer lo que éste le indique, sin importar si le interesa o no.

Es así que el alumno tomará, de manera figurada, el otro extremo de los hilos de control y disciplina, para tirar de éstos, en una lucha de poder interminable con el maestro, que termina gastando la relación pedagógica.

La postura más natural y que se escucha con más frecuencia es: “los adolescentes son difíciles” o “tenemos alumnos problema”, afirmaciones que orientan los esfuerzos de docentes y autoridades educativas a tensar, aún más, el control y disciplina, creando nuevos reglamentos, sistemas de sanciones o llamadas de atención, instalando un sistema de bocinas en toda la escuela para mantener el orden de manera casi omnipotente.

Pareciera que lo que no nos hemos percatado de lo anterior es que, como ya se dijo, no se trata de un problema de los jóvenes o de los maestros (porque también existe una postura que los mira como ineficientes y que ignora todas las condiciones y desafíos que éstos enfrentan), sino de un problema de desencuentro entre los protagonistas del proceso educativo. Maestro y joven estudiante esperan cosas diferentes del otro respectivamente. Maestro y joven no se han mirado, no han visto realmente a quién tienen enfrente; y, por lo tanto, no se han percatado de que quizá deban empezar a hacer cosas distintas o a actuar de manera diferente.

A partir de lo anterior, es que en este trabajo se busca mirar a la escuela secundaria desde la relación maestro-alumno. No desde la postura que busca culpabilizar a alguno de éstos o contribuir a tensar aquello que ya se encuentra demasiado tenso. Se trata de aproximarse a la relación pedagógica establecida dentro de las aulas para comprender y dar forma a dicho desencuentro.

Así, podemos ver la crisis de la que tanto se habla en la escuela secundaria, no como una crisis de los alumnos, de los docentes o del currículo, sino como una crisis en la relación establecida entre sus principales actores. Porque el corazón del proceso educativo, no radica en ninguno de los componentes mencionados por separado, sino en ese sutil punto de encuentro que se establece o no entre los sujetos que lo hacen posible.

Desde nuestro punto de vista, no es posible pensar en una realidad diferente en las escuelas secundarias de nuestro país, sin voltear a ver a los sujetos y sus relaciones. Para nosotros, es esa la pieza clave y el punto de partida para construir nuevos escenarios, aún en la realidad un tanto hostil que envuelve a la escuela y a la sociedad.

Como lo dijo Carl Jung: “El encuentro entre dos personas es como el contacto entre dos sustancias químicas: si hay alguna reacción, ambas se transforman”. Quizá hasta ahora hemos usado “las sustancias” (maestro y alumno) por separado, intentando “mejorarlas” de manera aislada. Quizá, bajo la misma analogía, hemos fijado la atención no en las sustancias, sino en el laboratorio o en el instrumental empleado. Quizá todo esto no haya sido en vano, pues nos ha permitido darnos cuenta de que no es todo lo anterior, sino el contacto entre estas dos sustancias lo que nos ha hecho falta explorar. Quizá, ésta sea una posible ruta hacia la ansiada transformación que tanto buscamos.

La transformación necesaria de la escuela secundaria

Hasta aquí ya se ha planteado la postura a partir de la cual se ha pensado este trabajo, postura que nos permite ubicarnos y movernos de lugar de manera constante para mirar desde un ángulo distinto la realidad de la escuela. Se ha hablado sobre el problema de desencuentro entre los protagonistas del proceso educativo, que tensa, dificulta y convierte en una tarea desafiante el enseñar y el aprender.

Hablar, ya sea en términos de crisis, problema, dificultad, desafío o cualquier otra forma similar, apunta hacia una sola cosa: lo que se está haciendo no está resultando funcional para los implicados. Podemos quejarnos, buscar incansablemente culpables, encontrar defectos en algo que difícilmente es posible modificar... o, podemos poner manos a la obra y hacer algo al respecto.

Está claro que nos encontramos frente a una idea sedimentada de escuela y de sus actores, más tradicional que de acuerdo con los requerimientos de la actualidad. Está claro, que no sólo nos encontramos ante un desencuentro entre

maestros y jóvenes estudiantes, sino también ante un desencuentro entre escuela y contexto social.

Lo que se quiere decir con lo anterior es que, por un lado, nuestra sociedad se ha modificado (y lo sigue haciendo) vertiginosamente a un ritmo veloz. Si vemos la rapidez con que los cambios y transformaciones han ocurrido en nuestra sociedad, resulta natural el episodio crítico y de inestabilidad que atraviesa la escuela secundaria. En este punto, habrá que considerar que los cambios llevan consigo un proceso, que no siempre se da con la misma rapidez o al mismo tiempo para todo o todos. Así, es posible ver lo que vemos actualmente: una realidad intempestivamente transformada, frente a instituciones como la escuela, que responde a un ritmo y velocidad totalmente diferente. Estableciendo una analogía con el arte de cocinar, sería algo así como esperar que el tiempo de horneado de un pan sea el mismo que el de un pavo. Aunque se trata del mismo horno, y quizá de la misma temperatura, el proceso que sigue cada uno para quedar listos para ser comidos es totalmente diferente. Ocurre lo mismo con la sociedad y, en este caso, con la escuela y sus actores.

Ahora, esto no quiere decir que debemos esperar a que el ritmo de transformación de las escuelas se acople al de la sociedad (quizá esto nunca pase de manera natural). Lo anterior sólo sirve para comprender que no por el hecho de que la sociedad cambie, sus instituciones lo hacen también automáticamente.

Lo importante aquí es, en primer lugar, visibilizar un segundo desencuentro entre el contexto y la escuela secundaria; en segundo lugar, comprender que ambos tienen ritmos y velocidades de cambio distintos; así como darse cuenta de que es la escuela la que debe adaptarse a los sujetos y a su realidad y no, como se pretende en múltiples ocasiones, al revés.

Tratar de cambiar a los sujetos o controlar el contexto, no es sólo imposible dada su complejidad, voluntad, circunstancias específicas, etcétera. En la escuela secundaria, sin embargo, es posible detectar una tendencia a “adaptar” a los sujetos al molde de alumno con el que ésta ha funcionado. Un alumno quieto, que

no se mueve de su lugar; obediente, que sigue sin cuestionamiento alguno las instrucciones de su maestro; que disocia su naturaleza personal y social para centrarse exclusivamente en lo académico; que teme el castigo y que debe “entregar cuentas” a sus padres, entre otras características, ya no es posible “moldear” más en las circunstancias actuales. Situación de la cual difícilmente nos hemos percatado, insistiendo en promover el orden, el control, el silencio y el rigor de lo académico.

No resulta sorprendente el hecho de que la indisciplina y la violencia (Furlán & Spitzer, 2013) (contradictoriamente a los esfuerzos destinados a imponer control y orden) se hayan disparado y vuelto uno de los principales focos rojos en la escuela secundaria. Así se ha visto, como se señaló anteriormente, a los jóvenes como los del problema, sin detenerse a pensar que dichos comportamientos pueden ser más que conductas definidas “propias de la edad”, mecanismos de resistencia frente a una realidad incongruente, lo cual nos ubica totalmente en otra perspectiva. Esto nos muestra que lo que se ha hecho, las medidas que se han tomado al respecto, no han resultado funcionales (pensarlo de esta forma, nos permite librarnos de etiquetar como buenas o malas las acciones tomadas). Por lo tanto, surge la necesidad de cambio, o mejor aún, de transformación educativa.

El cambio como punto de partida para la transformación educativa

La necesidad de cambio identificada previamente, ha estado presente en México y en otros países del mundo, ya desde hace varias décadas; sin embargo, como afirma Hargreaves (2003):

“La iniciativa de cambio ha estado centrada en destrezas y estándares que no han llegado al núcleo de lo que constituye una gran parte de la enseñanza: establecer vínculos y relaciones con los alumnos, convertir las aulas en ámbitos de entusiasmo y asombro, asegurarse de que todos los alumnos sea incluidos y ninguno se sienta marginado, etc.” (p.14).

La mayor motivación se ha centrado solamente en una de las aristas que conforman el poliedro de la escuela secundaria: la referente al logro educativo, en

el contexto de las evaluaciones internacionales. Sin embargo, habrá que considerar que, como señala Esteve (2006), el cambio educativo se da en tres contextos: el macro, el político-administrativo y el práctico, siendo el segundo la vía predominantemente elegida para promover el cambio educativo en nuestro país, orientándose fuertemente hacia la creación y puesta en práctica de reformas educativas, tal como da cuenta Anzaldúa (2004):

“[...] el cambio educativo ha sido objeto de una serie de propuestas concretadas en un conjunto de reformas educativas puestas en marcha en los últimos años en la educación elemental. Estas reformas han centrado sus esfuerzos en cambiar los planes de estudio, los programas y los libros de texto. Paralelamente se han implementado una serie de cursos de actualización para lograr que los maestros se adapten a las reformas curriculares. A pesar de estos cambios, los resultados han sido poco alentadores [...]. Sin duda, el fracaso educativo obedece a una compleja multiplicidad de factores, entre ellos, queremos destacar la importancia de la relación educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (p. 32)

Así, desde 1993 se ha apostado en nuestro país por el currículum como dispositivo de cambio institucional (Mirnada & Reynoso, 2006), no sólo para la educación secundaria, sino para todo el bloque que conforma el tramo de Educación Básica. En el caso específico del nivel de nuestro interés, fue en 2006 y, posteriormente, en 2011 cuando entrara y se modificara la Reforma de la Educación Secundaria (RES). De igual forma, frente al problema creciente de indisciplina y violencia en las escuelas secundarias, en 2011 se implementó en el Distrito Federal el Marco para la convivencia escolar en las escuelas secundarias, documento que ahonda en los derechos, deberes y disciplina escolar. En la reforma y propuesta mencionadas se planteó la idea de que lo curricular actuara como una especie de generador de cambios en otros contextos, dado que funciona como pieza clave para los maestros y la organización de la vida escolar (*ídem*). Sin embargo, retomando a Esteve, tal vía se sitúa únicamente en el contexto macro y político-administrativo, esperando que de manera automática ocurra un impacto en el contexto práctico.

Lo anterior responde a un tipo específico de lógica. Hablamos de una lógica lineal de “afuera hacia adentro” donde, evidentemente, el cambio es pensado, calculado y diseñado desde afuera, no por sus principales protagonistas, sino por un grupo de expertos en el tema que definen la realidad deseada y la vía para llegar a ésta (situación que implícitamente otorga un papel de reproductores a sus actores, más que de agentes transformadores y que pone de manifiesto cómo el papel de éstos se ha desplazado hasta llegar al punto de omitir la realidad que enfrentan). También responde a un paradigma educativo centrado en el currículo y, por lo tanto, en los contenidos, más que en los sujetos y las relaciones establecidas entre éstos. Una distinción, un poco más fina, es la identificación de un “algo” externo que se espera permita un cambio inmediato o rápido, el cual debe reflejarse de inmediato en el cumplimiento de objetivos, aprendizajes esperados, competencias desarrolladas, etcétera y ser objetivamente medible. Esto es, se esperan grandes resultados de manera inmediata o a un ritmo veloz.

Es importante tener presente que la tendencia a promover el *cambio educativo* a partir de reformas curriculares, ubicadas más en lo normativo que en lo práctico, responde a una idea y posición particular de cómo se concibe dicho término, la cual se intentará visibilizar de manera general, no desarrollando una discusión a fondo sobre la utilización de dicho término², sino más bien apostando por el uso de la razón y del sentido común que, aunque parezca más sencillo, no necesariamente resulta evidente para todos.

Cambiar algo, en su acepción más básica, significa “Dejar una cosa o situación para tomar otra”³, bajo dicha definición se sostiene la idea de “abandonar” algo, *algo* de lo que es posible “despojarse” de alguna manera o “dejar atrás” para adquirir *algo* diferente. El *cambio* entendido así responde a una de las leyes básicas de la Física que alude al hecho de que dos objetos no pueden ocupar el

² Para ello, el lector puede revisar el texto de Fullan, M. (1998). “The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning”. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228).

³ Definición por la Real Academia de la lengua Española (RAE)

mismo lugar en el espacio. Se trata así de una clase de “mudanza” donde se vuelve necesario “quitar” *algo* para “poner” *algo* nuevo.

Empieza a hacerse familiar la idea que implícitamente han adoptado las reformas educativas en nuestro país cuando se aprueba una propuesta y se espera que “de la noche a la mañana”, los actores implicados en el complejo proceso educativo “abandonen” todo lo que han sentido, pensado y actuado para adoptar otras formas distintas. Hecho que, evidentemente no es posible. No es de sorprenderse que dichas reformas se topen con “otra cosa” que está ocupando el lugar que pretenden llenar en el espacio, situación que genera un conflicto entre lo arraigado y lo nuevo, entre lo conocido y lo desconocido, lo cual se convierte en un conflicto en el *proceso de cambio* que actualmente ocupa a nuestras escuelas.

Tampoco es de sorprenderse que a pesar de los esfuerzos realizados durante los últimos años, la escuela secundaria en nuestro país no haya logrado alcanzar satisfactoriamente los objetivos propuestos y, lejos de obtener una educación de calidad, así como un ambiente apropiado que promueva la buena convivencia entre la comunidad educativa, se encuentre hoy más que nunca frente a una realidad preocupante que urge ser atendida.

Si bien, la idea de cambio resulta funcional en ciertos contextos, puede volverse insuficiente en otros y es que, ¿qué ocurre cuando nos encontramos ante la imposibilidad de “quitar” eso que está ocupando un lugar para “sustituirlo” por otra cosa? O mejor aún, bajo estos términos, ¿será posible atribuir la capacidad de “cambio” a los seres humanos?; es decir, ¿puedo yo “cambiar” por otro yo?

En este punto, resulta más inclusivo hablar de *transformación*. Si pensamos en la metamorfosis de la mariposa, podemos darnos cuenta de que ésta no “cambió” de oruga a mariposa de un día a otro. Logró pasar de oruga a mariposa por un proceso de transformación, el cual está compuesto por diminutos cambios que, en conjunto y con el factor tiempo, dan origen a este hermoso y liviano ser.

Es así que nos inclinamos por utilizar el término “transformación” pues, al incluir el “cambio” traducido en diminutas pero constantes alteraciones, así como el factor

tiempo, se vuelve un término poderoso. Pensar un cambio de la noche a la mañana, no está en nuestra visión, pero sí está poner a disposición de esa oruga las condiciones y elementos necesarios para que pueda realizar pequeñas alteraciones y, a lo largo del tiempo, lograr diferentes versiones de ésta, hasta llegar (idealmente) a la mariposa.

Dado que la idea de transformación que tomamos como punto de partida, no descarta, sino que más bien incluye a la idea de cambio, se retoma una de las interrogantes planteadas por los investigadores educativos de nuestro país y del mundo (Hargreaves, 2003): ¿qué es lo que dificulta o impide el cambio educativo? La respuesta que brindamos en una primera instancia alude básicamente a:

- a) La lógica de acción “de afuera hacia adentro”
- b) El desconocimiento u omisión de la experiencia escolar
- c) La omisión de una visión de los actores como agentes transformadores

Para complementar lo anterior, se recurre a las dificultades que pueden llegar a socavar los intentos de cambio, identificadas por Hargreaves (*ídem*, p.12) para señalar en dónde pueden llegar a radicar los tropiezos que impiden a las escuelas alcanzar el cambio educativo.

En primer lugar, el autor señala que la razón del cambio suele estar mal conceptualizada o no ha sido claramente demostrada; esto es, no resulta evidente quién se beneficiará ni cómo, quedando “en el aire” el efecto que tendrá dicho cambio. Al respecto, viene a la mente ese “vacío” que, muchas veces, crean las reformas o propuestas en los profesores y alumnos al no dejar claro el *para qué* de éstas, situación que hace concentrar esfuerzos hacia una dirección incierta que termina por cansar y declinar a los protagonistas.

Por otra parte, también puede llegar a pasar que el cambio sea tan amplio y ambicioso que los docentes se ven obligados a trabajar en demasiados frentes, o bien, es tan limitado y específico que los verdaderos cambios, si los hay, son muy escasos. A esto habrá que sumarle que el cambio sea demasiado rápido para que

las personas puedan manejarlo, o bien tan lento que se impacienten o aburran, decidiendo ocuparse de otros asuntos.

Ahora, sobre los recursos necesarios para llevar adelante el cambio, pueden llegar a ser escasos o a agotarse una vez pasado el primer impulso innovador, además de que el peso del cambio recae en las espaldas de los docentes, quienes no pueden sostenerlo por mucho tiempo sin ayuda adicional.

La última dificultad que Hargreaves plantea y que resulta de nuestro especial interés, es la relativa al hecho de que no existe un compromiso a largo plazo con el cambio que ayude a las personas a superar la ansiedad, la frustración y el desaliento de las experimentaciones iniciales y los inevitables reveses. Así, ante las dificultades y las resistencias presentes durante el proceso de cambio, se termina regresando a lo ya conocido.

Dichas dificultades u obstáculos, pueden verse, siguiendo con el ejemplo de la metamorfosis de la mariposa, como intentos por forzar a la oruga a ser mariposa de un día para otro; o bien, de poner a la oruga bajo condiciones que le impidan “tomar” los ingredientes necesarios para construir o fijar su capullo.

Habrá que estar conscientes de cada uno de estos obstáculos para encontrar alternativas que permitan echar a andar el tan deseado proceso de transformación. Así, nos enfrentamos ante un terreno desafiante con un nivel de complejidad alto. Un terreno que requiere sortear y superar diversos obstáculos, a veces uno tras otro, a veces de manera paralela, para entrar al territorio donde germina y se da la transformación educativa.

Trazando una vía para pensar la transformación educativa

Como se abordó previamente, la lógica trazada y seguida bajo la cual se han tomado acciones para promover el cambio en la escuela, presenta ciertos puntos débiles o fugas en las que quedan fuera el contexto práctico, sus actores y las relaciones que se generan entre éstos, así como la experiencia cotidiana que experimentan. Además, durante los últimos años ha quedado claro que actuar de

“afuera hacia adentro” no siempre resulta lo más adecuado, al menos en el ámbito educativo. Diversos son los obstáculos y dificultades a los que sus actores se enfrentan al intentar adaptarse a las reformas y propuestas construidas de manera externa que, al percatarse de ellas, se empieza a cuestionar si en realidad dicha lógica resulta la más conveniente.

Surge así el desafío de construir propuestas bajo una lógica alternativa, construidas a partir de preguntas diferentes que permitan, primordialmente, cuestionar desde dónde se ha observado y analizado la realidad escolar y del aula, así como en qué aspectos se ha puesto mayor interés. Al respecto, es posible notar que en la cultura occidental lo común es reaccionar y actuar en función de lo visible a primera vista, por decirlo de otro modo, en función del “síntoma” que se expresa y se vuelve molesto en el fluir de la vida cotidiana. Además de que se buscan soluciones inmediatas, o casi mágicas, para todo.

Cambiar de lógica no implica centrarse ahora y de manera única en lo práctico, pues esto representaría una postura ingenua. Se trata de invertirla pasando de pensar el cambio *de afuera hacia adentro*, al *de adentro hacia afuera*. Se trata, como señala Rockwell (1995) de comprender la experiencia escolar, a partir del análisis y reconstrucción de la lógica de lo ocurrido al interior de la escuela. Sólo acercándose y comprendiendo la realidad que se vive al interior de las escuelas y las aulas, es posible construir propuestas con una mayor probabilidad de éxito. Retomando a Esteve (2006):

"[...] todas las transformaciones implican una reconstrucción dialéctica de lo existente. Por eso fracasan o se encuentran con serias resistencias todos los intentos de reformas que no tienen en cuenta la cultura profesional, las opiniones y las condiciones de trabajo de los profesores, ya que ellos y las instituciones escolares tienen sus propias tradiciones y estructuras de trabajo". (p.21)

Es así que a mayor comprensión de la experiencia escolar, mayor posibilidad de generar propuestas con sentido y significatividad para sus actores. Pero, ahora, las cosas se dicen más fácil de lo que implica llevarlas a la acción, y es que el

contexto práctico resulta sumamente complejo, por lo que acoplarse a dicha lógica conduce a preguntarse en primer lugar: ¿por dónde acceder a él? y, posteriormente, ¿qué mirar una vez dentro?

En el presente trabajo, se trata de responder a dichas interrogantes de la siguiente manera: en primer lugar, tomando la figura del profesor como principal acceso a la realidad en el aula, esto debido a que es, tal como señalan Fierro, Fortoul & Rosas (1999) un actor y agente transformador clave. En segundo lugar, lo que se ha definido como objeto de estudio dentro de la complejidad de este contexto es la relación maestro-alumno, pues como señala Ortega (2004):

“Se ha investigado mucho sobre las variables que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero se olvida que la percepción que el profesor tiene de su relación de educador con el educando, su actitud ante él es una variable decisiva en el proceso educativo, si pretende hacer “algo más” que transmitir conocimientos y enseñar destrezas o habilidades”. (p.5)

Todo acto educativo comienza básicamente con dos personas: un educador y un educando, con un encuentro o un desencuentro entre éstos. De ahí que se haya tomado como unidad de análisis, considerando que es la base y punto de partida del proceso educativo.

A lo anterior hay que agregar, que la experiencia escolar es producto de sus actores, de aquello que piensan, sienten, perciben, deciden, llevan a la práctica cotidiana y que crea y recrea una realidad que de pronto se vuelve “única” o inmodificable. Centrarse en los sujetos, en este caso, en los maestros de secundaria, permite orientarse precisamente hacia esto, ¿qué ocurre en el aula?, ¿cómo se sienten o qué sensación les causa tal realidad?, ¿qué acciones toman que contribuyen a la creación o perpetuación de ésta?, ¿por qué actúan así? y, quizá una de las preguntas clave en este tema, ¿de qué otra manera es posible actuar o hacer las cosas en el aula?

Lograr que el disciplinamiento o el control de los alumnos (pensado bajo el molde de “alumno ideal” que no habla y obedece) se transforme en prácticas más

democráticas, que la dinámica habitual desarrollada entre maestro-alumno (que muchas veces se vuelve una lucha de poder interminable y sumamente desgastante) de pie a pautas distintas de relación, o que la realidad que se enfrenta en las aulas se transforme de manera constructiva para sus protagonistas, requiere hacer una pausa para mirarla y mirarse en un ejercicio autoreflexivo. Sólo de esta manera se vislumbra la posibilidad de romper la lógica instaurada en la escuela secundaria para poner en acción una nueva que se adapte a las necesidades de los sujetos y de la sociedad con su realidad en constante cambio. Sólo de esta manera es posible mirar al maestro, a los jóvenes estudiantes y a su contexto para comprenderlos y actuar en consecuencia de manera más acertada.

Como casi siempre, resulta fácil vislumbrar aquello que se podría o debería hacer; sin embargo, entre la realidad y el ideal siempre existe un abismo que difícilmente es superado. En este caso, dicho abismo está conformado por diferentes desafíos implicados para lograr un cambio en la escuela secundaria.

En primer lugar, habrá que percatarse que nos encontramos en el terreno de la innovación educativa, al buscar la posibilidad de que la realidad escolar pueda existir de una manera diferente a la conocida. En segundo lugar, que el punto de acceso elegido para lo anterior, son los maestros y la relación que establecen con los jóvenes estudiantes; esto nos ubica también en el tema, por lo tanto, de la formación docente.

Partiendo del hecho de que se trata de un tema complejo, se identifican algunos desafíos presentes para recorrerlo satisfactoriamente y que son:

- ¿Cómo lograr que los maestros de secundaria hagan una pausa para mirar la realidad de sus aulas?
- ¿Cómo lograr que más allá de mirar la realidad, se miren a sí mismos en su práctica cotidiana?

- ¿Cómo hacer tangible la experiencia de los docentes con sus alumnos en las aulas para hablar de ésta, disminuyendo la resistencia a hablar de lo que muchas veces no se quiere hablar?
- ¿Cómo activar en los docentes procesos de reflexión, análisis y toma de decisiones que les permitan actuar de manera distinta a la habitual?
- ¿Cómo lograr significatividad en los maestros para que los procesos activados se mantengan durante su práctica cotidiana?

Quizá, a simple vista, los cuestionamientos enunciados parezcan simples. Sin embargo, si se piensan con mayor detenimiento, es posible identificar la complejidad que cada uno de éstos encierra. Es importante mencionar que, en el tema de la innovación educativa, lo más común es encontrar los *qué*, qué se tiene, qué se quiere lograr; pero, escasamente se ahonda en los *cómo*. Punto donde, como el lector se habrá dado cuenta, radican todos y cada uno de los desafíos señalados. ¿Cómo hacer, cómo lograr, cómo activar?, son las interrogantes que generan la razón de ser de este trabajo.

En este punto, también se vuelve importante mencionar que, en el tema de la formación docente, existe una lógica no muy diferente a la seguida en las escuelas, que consiste en abordar los diferentes temas como si por sí mismos éstos generaran aprendizajes o desataran procesos reflexivos en los sujetos. Así, es común que los profesores asistan a cursos de actualización donde lo importante es el contenido que define un “deber ser” seductor en el momento, pero difícil de hacer realidad en la práctica. Como es habitual, los cuadernos se llenan de notas y apuntes, se comparten las presentaciones electrónicas con la información abordada, pero no por esto, se logra activar procesos formativos, más bien se convierte en una actividad necesaria e incluso obligatoria que termina siendo un requisito a cumplir dentro de las tareas docentes.

Así que nuevamente nos enfrentamos al temido “cómo”, al gran desafío de trazar una vía que permita no sólo procesos de reflexión y análisis, pues éstos ocurren sólo cuando se dan ciertas condiciones, una vía que dé pie a la sensibilización

(primero habrá que lograr que los maestros quieran y consideren pertinente detenerse a reflexionar sobre su práctica); a la visibilización (para hablar de “algo” que no se puede tocar, que no está compuesto por materia sólida, se necesita primero “ponerlo sobre la mesa”, mirarlo y entonces hablar de ello, de no ser así, todo queda en lo abstracto o intangible); a la problematización (ver algo no significa comprenderlo o entender lo que ocurre). A estas alturas ya es posible hablar de reflexión sobre la práctica, del análisis de la realidad del aula, así como de la toma de decisiones para actuar de manera distinta a la habitual. Como puede verse, los tres últimos sólo conforman la punta de un *iceberg* que oculta procesos más profundos, muchas veces omitidos.

Estamos hablando de poner en acción una serie de procesos que posibiliten la innovación educativa, a partir de la actuación docente, pero también estamos hablando de conocer y comprender la realidad, en este caso, del aula, donde éste se desenvuelve.

Es así que este trabajo se orienta en dos sentidos: hacia la problematización y comprensión de la realidad del aula en la escuela secundaria, a partir de la interacción maestro-alumno, así como hacia la generación de un posible *cómo* que permita echar a andar procesos formativos en los docentes para generar nuevas pautas de acción, creando así puntos de encuentro entre sus protagonistas. Un *cómo* que funcione bajo otra lógica, esto es, mirar la realidad educativa desde otra perspectiva y actuar en consecuencia.

En este punto, la frase de Albert Einstein: “La locura es hacer la misma cosa una y otra vez esperando obtener diferentes resultados” resulta sumamente ilustrativa. Una de las enseñanzas que guarda esta frase se encuentra en conocer qué es eso que se hace una y otra vez, pues de ignorarlo no hay forma alguna de saber si realmente se están haciendo las cosas de manera distinta (¿distinta a qué?).

De este modo, la propuesta que se ofrece, no surge como solución o antídoto para desaparecer los “síntomas” que aquejan las aulas de la escuela secundaria para que todo siga igual, sino más bien como una aproximación hacia esos “focos

rojos” que nos alertan e indican que algo se debe hacer al respecto. Identificarlos y comprenderlos permitirá develar “eso que se ha hecho una y otra vez” para estar en posición de ofrecer alternativas y actuar, realmente, de manera distinta.

En el marco de todo lo dicho anteriormente es que adquiere significado y sentido el objetivo que se persigue con este trabajo: **construir un dispositivo de formación** dirigido a los maestros de secundaria **que permita la activación de procesos subjetivos a partir de la reflexión sobre la realidad que viven en las aulas de la escuela secundaria**. Dichos procesos se refieren a la vía antes propuesta de sensibilización, visibilización, problematización, reflexión, análisis y toma consciente de decisiones para la innovación en la práctica cotidiana.

Aunque lo que guía este trabajo es la búsqueda de la innovación educativa, no es la inmediatez de ésta donde centramos nuestro objetivo sino, más bien, en el primer paso para que ocurra, esto es, implicar a los docentes para que se *den cuenta* de que lo que hacen dentro del aula y la forma en que se relacionan con sus alumnos determina en gran medida la realidad manifiesta. Esto abre la posibilidad hacia lo nuevo, hacia hacer las cosas de manera diferente.

La vía metódica

En este apartado compartimos la vía metódica utilizada para abordar la construcción de un dispositivo de formación en la escuela secundaria.

La construcción de un dispositivo de formación como vía para la innovación

Cuando hablamos de la idea de *dispositivo* se toma como punto de partida el planteamiento de Yurén (2005, p.32-33) donde señala que:

“En el lenguaje común, un dispositivo es un “mecanismo” o “aparato”. En general, de la idea del arreglo o disposición que guardan entre sí diversos elementos que, puestos en movimiento, contribuyen a cumplir una función. En el campo de la educación, el término se emplea para designar un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que desarrollan, recursos empleados y reglas a las que

obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales”.

Yurén (2000), citando a Deleuze (1969), también apunta que:

“El dispositivo es como una especie de madeja formada por líneas de diferente naturaleza que representan procesos diversos pero relacionados y siempre en desequilibrio. Cada línea está sometida a variaciones de dirección y a derivaciones.

- En la línea del saber se trata de desentrañar cuáles objetos se destacan y por qué; cuáles son las reglas de formación y transformación del campo discursivo de la pedagogía, así como la política conforme a la cual se establece la validez de los enunciados.
- En la línea de poder se analizan cuáles son las fuerzas en ejercicio (los juegos de poder y resistencias) y cuáles los procedimientos y principios que se siguen para controlar las conductas. El efecto principal del poder es la normalización, pues se concreta en hábitos, los principios y las tradiciones o legitimaciones históricas que conforman aquello que percibimos como *normal*.
- En la línea de las experiencias se examinan las prácticas y los principios conforme a los cuales se realizan los procesos que confieren al individuo una identidad normalizada; también se analizan las prácticas y los principios que favorecen experiencias de objetivación y de intersubjetividad que contribuyen al proceso formativo del sujeto”. (*Ídem*, p.47-48)

Dicho planteamiento desprendido del pensamiento Foucaultiano, da a la idea de *dispositivo* alcances importantes al permitir el desmontaje y/o montaje de cierta lógica de acción. Lógica que ocurre en varias dimensiones, como lo señala Deleuze (1969) (En Yurén, *ídem*), y que puede ser alterada una vez que se ha comprendido su funcionamiento. Esta idea resulta particularmente poderosa, pues al enfrentarnos ante cualquier realidad, es posible identificar y comprender de qué manera se encuentra configurado y, por lo tanto, de qué forma es que funciona.

Así, es posible introducir “alteraciones” que den pie de manera gradual hacia una nueva configuración más apropiada a los fines que se persiguen.

De igual manera, cuando se trata de generar propuestas, la idea de dispositivo resulta funcional al permitir el “ensamblaje” de distintos elementos y componentes, bajo una lógica específica, dirigidos hacia metas educativas concretas. Lo importante aquí, es entender que la noción de dispositivo funciona tanto para desmontar la realidad de las aulas y permitirnos un acercamiento a su comprensión, como para montar una realidad deseable acorde con las necesidades de los sujetos implicados.

De lo anterior se desprende una palabra clave que acompaña a dicho término: dispositivo *situado*. Esto debe entenderse como un tipo de configuración “hecha a la medida”, así como de acuerdo a necesidades particulares y específicas. Situación que da lugar a la complejidad de los escenarios educativos, donde a pesar de contar con los mismos actores o elementos en acción, se generan realidades distintas y, por lo tanto, se requieren intervenciones *situadas*.

Ahora, no sólo se habla de *dispositivo*, sino también de *procesos de formación*. De acuerdo con Yurén (*ídem*, p.29) la formación “[...] implica que la persona: [...] se configure a sí misma como sujeto en virtud de que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales”. Dicho proceso ocurre, tal como lo señala la autora, en dos momentos fundamentales: la *objetivación* y la *intersubjetividad*. El primero, hace de la formación: “Una actividad que transforma la realidad, conforme a una finalidad consciente y libremente elegida y la recuperación de la experiencia realizada por parte del sujeto y su transformación como tal” (p.30); mientras que el segundo refiere a la autoconciencia del sujeto, a su capacidad de objetivarse y de interactuar. Es por esto que la *formación* en esta propuesta no busca “modelar” una situación deseada, más bien se orienta hacia favorecer la praxis de los sujetos, su interacción con los otros y la recuperación de su experiencia en un ejercicio de autocrítica y autoevaluación (Yurén, *ídem*, p.30).

De este modo, la idea de *dispositivo de formación* adquiere un significado y un sentido que permite orientar la propuesta hacia la transformación, en primer lugar de los sujetos y, en consecuencia, de su cultura e instituciones.

Ahora, la idea se vuelve más interesante cuando surge la preocupación por hacer del dispositivo de formación algo significativo, o bien, de valor para los sujetos, en este caso para los docentes, pues solamente logrando esto, es que se puede pensar en la posibilidad de transformación. De no ocurrir así, todo se daría como un simple espectáculo que ubica a los sujetos como simples espectadores, ajenos a lo que ocurre en el escenario. *Formar* se orienta, por lo tanto, a “[...] facilitar procesos intersubjetivos, objetivaciones y experiencias que permitan a una persona desempeñarse como sujeto agente, sujeto actor y sujeto autor en un determinado campo de acción” (*Ídem*, p.75).

De lo anterior, siguiendo con la mirada de la autora, surge la necesidad de hacer la distinción entre la *formación* (que se da por y en el sujeto), y el *quehacer educativo* el cual ocurre de manera externa al sujeto con la intención de provocar su transformación y en el cual se inserta nuestra propuesta al crear las condiciones que den pie a la formación de los sujetos.

El proceder metodológico en la construcción del dispositivo

No basta con decidir emplear el término de dispositivo de formación. Se vuelve fundamental y necesario trazar una ruta metódica para su construcción. Dicha ruta debe considerar un ritmo particular y tres momentos fundamentales que son:

a. Diagnóstico

El interés que se persigue este primer momento responde a describir y explicar las formas de relación ocurridas entre maestro y alumnos durante las clases habituales, identificando momentos de tensión que dificulten la relación pedagógica, así como los elementos que pueden llegar a originarlos para, más adelante, recuperar en la búsqueda de alternativas de acción.

La idea de hacer un diagnóstico, más que para prescribir una “solución”, es para hacer visible aquello que muchas veces a simple vista no lo es, sacando a la luz las formas en que distintas clases se encuentran configuradas para comprender la lógica que les subyace. Siguiendo a Rodríguez (2013):

“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 sí se haga algo”. (p.2)

Esto se traduce en identificar momentos de tensión, pero también momentos que representen una oportunidad para generar otro tipo de interacción. Se trata, entonces, de visualizar “oscuros” y “luces” en la realidad del aula, que permitan pensar posibles estrategias para la reconfiguración de la realidad del aula.

Dicho diagnóstico, también adquiere la cualidad de *situado*, al requerir una “radiografía” particular que permita identificar los puntos de interés, así como posibles rutas de acceso para su abordaje. Aunque parezca tentador utilizar el mismo para generalizar la realidad escolar debido a las similitudes que es posible encontrar, 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.

Para realizar dicho diagnóstico, se entrevistó a los profesores participantes y se realizaron observaciones no participantes durante algunas clases de distintas asignaturas.

b. Diseño de la propuesta

Tomando como punto de partida la información recabada durante el diagnóstico, lo cual permite desmontar lo que ocurre y comprender cómo es que pasa lo que pasa dentro del aula, se identifican los principales puntos de tensión para ser abordados. Desarrollando y sustentando para éstos distintas estrategias que permitan abordarlos con los docentes.

Pensar en el diseño de la propuesta a generar conduce, en primer lugar, a adoptar una postura, como se señaló previamente, “desde adentro”. En segundo lugar, derivado de lo anterior, se parte del supuesto de que, como señala Butt *et al* (2004) la construcción de soluciones para problemas prácticos “[...] proviene de la reflexión sobre la práctica, la reflexión en la práctica, la intuición profesional, el arte y el oficio y el saber especial que posee el profesor o profesora” (p.100), hecho que dirige la mirada hacia la experiencia real de los docentes, otorgando primordial interés a lo que éstos piensan, sienten y viven en la práctica cotidiana. De este modo, puede ser posible “[...] desarrollar perspectivas de investigación que permitan la emergencia del saber del profesorado sobre la realidad en el aula” (*Ídem*, p.101).

Así, se define la intención de visualizar posibilidades que permitan repensar los actos y acciones que integran la práctica docente (Poggi, 2010, p.1), activando procesos de reflexión en los docentes que promuevan la construcción de alternativas viables en la interacción dentro del aula. Lo anterior, tomando como base el que una transformación conduce, indiscutiblemente, a “desandar los caminos conocidos, a salir de la repetición que nos atrapa, a hacer un trabajo de deconstrucción y reconstrucción de saberes, dispuestos a realizar los cambios que se necesiten” (*ídem*).

Diseñar una propuesta diferente, quizá lleve a pensar en sofisticadas estrategias, herramientas o recursos. Sin embargo, la innovación educativa requiere, irremediablemente, partir de lo que ya existe, de lo que se tiene y de aquello con lo que se cuenta. De otro modo, no sería posible hablar de innovación. Por lo que se parte de la idea de que lo existente, representa exactamente lo necesario para transformar la práctica docente.

c. Seguimiento

Para superar la prescripción de propuestas que, muchas veces, quedan atrapadas en libros que no se abren, se propone llevar las propuestas a la acción: en escuelas reales, con maestros reales, en circunstancias reales. El propósito de

hacerlo es probar, ajustar y modificar aquellos aspectos de las estrategias para asegurar una mejor funcionalidad. Es también el documentar qué ocurre, qué se mueve, qué dificultades se manifiestan durante los procesos formativos propuestos. Por otro lado, más allá de la implementación de las estrategias, se trata de saber qué va ocurriendo en la práctica cotidiana de los maestros y de qué manera existe o no la posibilidad de verse transformada.

Es a través de los tres momentos señalados que se define la ruta metodológica a seguir para la construcción de nuestra propuesta. Como se puede ver, la lógica que sigue es “de adentro hacia afuera”, esto es, a partir de la experiencia real y cotidiana que viven los protagonistas de la escuela secundaria, específicamente, los maestros. El orden seguido tiene un propósito, que es partir de la comprensión de la realidad del aula, para entonces pensar y diseñar estrategias que generen pautas de acción alternativas a las habituales. De no hacerlo así, se correría el peligro de caer en el diseño de una propuesta artificial que no necesariamente se adecue a las necesidades y requerimientos de los implicados, pudiendo complicar, o bien pasar desapercibida, más que ofrecer opciones reales.

El trabajo de campo y la selección de informantes

Es importante mencionar que las escuelas donde se realizó el trabajo de campo se encuentran en el Distrito Federal, específicamente en la delegación Tlalpan, aunque en zonas con diferentes características como veremos más adelante. La población de ambas oscila entre los 900 y los 1000 alumnos, atendidos durante el turno matutino, atendidos por una planta docente de 38 a 45 maestros.

La primera, a la cual nos referiremos como escuela A, se trata de una secundaria general ubicada en una zona privilegiada de clase media-alta, teniendo alta demanda al tener “buena fama” social. El interés de los padres para que sus hijos estudien en esta escuela es alto, por lo que capta jóvenes estudiantes que llegan a trasladarse, algunas veces, desde lejos. En voz de algunos docentes que pertenecen a dicha institución, se trata de una escuela “muy fresca”, donde el mayor problema es la indisciplina e impuntualidad de los jóvenes (de los padres de

familia). Fuera de esto, la escuela no enfrenta comúnmente indicadores importantes de violencia exacerbada, consumo de sustancias adictivas u otras situaciones relacionadas. El edificio, instalaciones, baños y construcciones colindantes a la escuela son casi impecables, guardando limpieza, orden y una característica belleza arquitectónica. Para los profesores, novatos y experimentados, que han trabajado o trabajan de manera paralela en otras instituciones, perciben a la escuela como privilegiada y tranquila, por lo que ser maestro de esta secundaria, si bien, no deja de ser un reto, es una situación que no los incomoda.

La escuela B, una secundaria técnica, se encuentra más alejada, en una zona que se ha ido poblando y extendiendo durante los últimos años. Aunque pertenece a la misma delegación del Distrito Federal, tiene un aire menos urbano. A esta escuela acuden jóvenes del área que pertenecen a familias de clase media-baja. Abundan los graffitis en las paredes colindantes a la escuela, las calles no están del todo pavimentadas, hay perros callejeros y basura de comida chatarra tirada en el suelo. Al encontrarse alejada de la zona céntrica del DF, la mayoría de los maestros tienen que trasladarse una distancia importante todos los días para llegar a su trabajo, por lo que el tema de la puntualidad y las respectivas sanciones se vuelve recurrente. Aunque hay maestros jóvenes de reciente incorporación, la plantilla docente cuenta con una importante cantidad de maestros experimentados. Según la percepción de algunos profesores, la escuela se enfrenta a una situación complicada: problemas de adicción, embarazos adolescentes, violencia y conflictos familiares son el pan de cada día, por lo que definen a la población estudiantil como difícil (además está el tema de la indisciplina).

De manera muy general, estas son algunas de las características de los respectivos escenarios donde, día a día, los profesores se desenvuelven. Como puede percibirse, aunque ambas escuelas se ubican en la misma delegación, éstas presentan una realidad incluso contrastante, lo cual nos hace aún más

conscientes de la necesidad de acercarse, de manera situada, a las escuelas y a sus actores.

Respecto a la forma de selección de los docentes participantes, tanto en la etapa diagnóstica como de piloteo de la propuesta, es importante aclarar que se optó por buscar aquellos profesores interesados en adquirir nuevas herramientas para su desempeño en la escuela. Maestros inquietos que, de manera voluntaria, e incluso autónoma, buscan recursos para mejorar su práctica. Lo anterior, debido a que se parte del supuesto de que el punto de partida para hacer lo que sea, es que los sujetos quieran o tengan voluntad de hacerlo; de otra manera, cualquier esfuerzo se vería disminuido frente a las resistencias o inapetencia de éstos.

Resulta interesante cómo en la escuela A, fueron los maestros de recién incorporación los más interesados (aunque los profesores experimentados mostraron interés, se mostraron “incrédulos” de cualquier propuesta); mientras que en la escuela B ocurrió lo contrario, siendo los experimentados los más preocupados e interesados por hacer algo frente a la realidad que enfrentan.

Si bien ambas escuelas tienen contextos y condiciones diferentes, la voz de sus profesores coincide al momento de hablar de ciertos temas relativos a la escuela secundaria como tal, a los jóvenes estudiantes, a los padres de familia, entre otros, como se describe en el siguiente apartado.

CAPITULO 2

El marco que orienta nuestra mirada: Innovación, formación y práctica: una articulación indisoluble

En este capítulo se explicitan las nociones de innovación educativa y de formación adoptados para fines del presente trabajo. El orden empleado no es casual, pues ha sido determinado así porque:

- a) Se parte de la necesidad de hacer las cosas de manera diferente en la escuela secundaria (innovar)
- b) Se propone una ruta a seguir para lograr el punto anterior (formación)
- c) Se propone un agente protagónico que cuente con la capacidad de transformar la realidad escolar (el docente)
- d) Se propone, específicamente, qué es lo que se desea que dicho agente transforme de la realidad escolar

La innovación como alteración de sentidos

Pensar en innovación educativa, a algunos nos remite a la idea de hacer las cosas de manera diferente a lo habitual. En ciertos momentos nuestro pensamiento “vuela” imaginando diferentes realidades, aunque muchas veces dichas ideas se estrellan contra una realidad construida que resulta difícil modificar.

Como se señaló antes, en las últimas décadas el sistema educativo atraviesa por un momento en donde el cambio es la consigna. Se diseñan nuevos planes y programas de estudio, surgen nuevas normatividades y las políticas educativas se orientan a buscar fervientemente la transformación educativa. Sin embargo, frente a los planteamientos de los reformadores que confían en la inmediatez del cambio como proceso mágico e ilusorio, cada vez se hace más evidente que es necesario repensar los procesos de innovación a partir del reconocimiento de la complejidad que implican.

Las reformas no han producido los resultados esperados generando nuevas tensiones y dificultades al interior de las escuelas cuando la gestión de dichos procesos ha seguido lógicas “de afuera hacia adentro”.

Se tiene la idea de que, para lograr grandes cambios, es necesario tomar grandes acciones (generalmente en el nivel macro), idea que nos lleva a la segunda ilusión de la innovación: “*Sólo grandes acciones pueden cambiar la abrumadora realidad*”. De esta forma, los actores educativos continúan haciendo lo mismo sin darse cuenta de que es la consistencia de sus pequeñas acciones lo que da sustento a gran parte de la realidad que se quiere modificar.

Por otro lado, la consigna del cambio comporta otra ilusión cuando imagina que *los cambios ocurren de la noche a la mañana*: sí cambian los planes de estudio se considera que de manera automática cambiarán también las prácticas de docentes y los alumnos de un día a otro.

La implosión del cambio como consigna obligada, ha dificultado la innovación educativa al poner a la figura docente como un mero receptor y reproductor de lo dado “desde afuera”. Lo anterior más que generar disposiciones de apertura, lo que produce es una suerte de “caparazón” que protege a maestros y maestras cuando lo que preocupa ya no es cómo hacer las cosas de manera diferente, sino cómo adaptarse a los nuevos lineamientos.

Con lo anterior, lejos de promover el desarrollo del sentido de agencia en maestros y maestras, se refuerza la sensación que tienen algunos docentes de “*no poder hacer nada*”, al percibir que lo que se enseña y cómo se enseña no está en sus manos y no depende de ellos. Como en la cocina, al verse limitados a seguir paso a paso las recetas dictadas en el recetario, se niega la libertad de explorar la alacena para identificar qué creación propia se podrá hacer con los ingredientes posibles.

La noción de innovación comúnmente entendida que se deja ver en dichos planteamientos y modos de proceder, poco abona para la construcción de los

procesos de cambio pregonados cuando lo que se busca es la transformación de las prácticas. El pensamiento ilusorio que contiene se convierte en “trampa” que, de no tenerla presente para sortearla, frenan cualquier intento. De ahí la importancia de tener una concepción más compleja sobre la noción de la innovación en el campo que nos interesa.

Recuperamos el planteamiento que ofrece Rodríguez (2013, p. 1) que da cuenta de una definición que trasciende la tendencia a ver el cambio como un proceso mágico e ilusorio:

“[...] la innovación sólo es posible si se produce una alteración de los sentidos que guían una determinada práctica, lo que implica no sólo construir nuevos modos de hacer, sino también cuestionar las ideas o creencias que sostienen la construcción de determinada alternativa. Es sólo cuando comprendemos cómo es que se configuró algo, que podemos desmontar el conjunto de elementos que pueden condicionar que otra situación sea posible”.

Lo que define la autora hace énfasis en un aspecto que resulta central a fin de desatar procesos de innovación: para hacer las cosas diferente es necesario problematizar aquello que sostiene a las prácticas habituales. La aportación de Rodríguez resulta sumamente pertinente al pensar en la sutileza del cambio más allá de la dimensión radical. Es la idea de “alteración” orientada a “nuevos modos de hacer” pero, sobre todo, el señalamiento que hace sobre la necesidad de cuestionar y desmontar lo ya existente para comprender la manera en que se encuentra configurado aquello que se desea transformar permite analizar la problemática del cambio en su complejidad.

Desde la perspectiva planteada, se refuerza la idea de construir alternativas de *adentro hacia afuera*, en lugar de *afuera hacia adentro*, poniendo fuertemente la mirada en la situación a modificar. Sólo si se hace un diagnóstico que permita describir y explicar el cómo es algo, será posible encontrar caminos para construir alternativas distintas. Sólo si se realiza ese contraste en términos sencillos y claros, se estará pisando el terreno de la innovación.

Por otro lado, comprender la noción de innovación en el sentido planteado por Rodríguez permite otro desplazamiento relacionado con la necesidad de promover el desarrollo del sentido de agencia frente a la impotencia que resulta cuando se asume que nada depende de mí; en este sentido, la innovación educativa implica cuestionar mis ideas y creencias, “me implica”. Bajo esta concepción lo fundamental está en la capacidad reflexiva de los actores y la determinación de “mirarse” a sí mismos para cuestionar desde dónde y por qué hacen lo que hacen. La mayor tecnología que permite la transformación, se encuentra así en los propios actores del proceso educativo, en este caso, en los docentes de secundaria.

Pero, entonces, ¿cómo “activar” los procesos de innovación? Si bien ese proceso solo lo pueden desarrollar los docentes mismos, podemos pensar en la construcción de dispositivos que generen la reflexión en los profesores sobre lo que se hace para problematizar y poner en duda los modos de proceder a fin de analizar la posibilidad de construir alternativas viables, congruentes con su realidad. Lo anterior representa un gran desafío cuando se busca el paso de lo teórico a lo práctico. Como señala Perkins, en Poggi (2010):

“Los libros que tratan sobre cambios en la educación, gerencia y aprendizaje organizacional ofrecen magníficas ideas para alcanzar un compromiso cada vez mayor, prácticas más eficientes, e innovación creativa [...] pero existe un eslabón débil del cambio. Podríamos llamarlo la distancia entre las ideas y las acciones o en otras palabras: la brecha entre la idea y la acción. Mientras son muchas las buenas ideas que tenemos en mente, son pocas las cosas que realmente se materializan [...]. Para poder esperar que una teoría de acción o una ecología de acción funcionen bien, se debe tener una actitud de apertura. Se debe reunir esfuerzo y reflexión. Debe recordarse frecuentemente que hay que hacer algo. Debe preguntarse a sí mismo qué se ha hecho hasta el momento. Debe cuestionarse qué no funcionó y qué puede hacerse para que funcione mejor la próxima vez [...] porque al final, todas aquellas ideas que funcionan, funcionan porque nosotros las hacemos funcionar”. (p.2)

Se trata de tender los puentes entre las ideas y las acciones para lograr su consolidación por lo que en la cartografía de la innovación es necesario partir de un *qué* inicial que permita comprender la realidad a transformar y un *qué* final que permita visualizar un panorama deseado congruente con la realidad analizada; todo ello enriquecido por un *cómo* que dé las pautas para acercarse gradualmente al ideal definido.

Sin definir un *qué* a partir del conocimiento y comprensión de eso que se quiere modificar (*qué* inicial), es probable que se impongan medidas prescriptivas de un *qué* final, muchas veces alejado de las necesidades o situaciones reales, conduciendo hacia un fracaso absoluto al carecer de pertinencia y significatividad. En la siguiente gráfica se muestra el argumento:



Otra posibilidad es que ocurra lo contrario, esto es, tener claro el *qué* inicial, pero no tener definido el *qué* final. Esta sería la modalidad más “sencilla” de quedar atrapado en el proceso de innovación, como se ilustra:



Por otro lado sucede también que muchas propuestas de innovación se quedan atoradas, al dejar muy claros sus *qué*, pero omitiendo lo más importante del proceso: el *cómo* (quedando la brecha entre la teoría y la práctica). Sin embargo, al pensar e incluir un posible *cómo*, el gráfico lineal se transforma en un triángulo:



Fig. 3. Triángulo de la innovación educativa

En la figura anterior, la aparición del *cómo* visualiza el corazón de la innovación. El triángulo que gráficamente se forma con estos tres vértices puede verse como una especie de “puente” entre el *qué* inicial y el final que sugiere, de manera muy sutil, el ritmo de las “alteraciones” a provocar que van de manera creciente, alcanzando un punto clímax y entonces decreciente gradualmente.

El docente como agente de transformación y sus procesos de formación

Ahora bien, ¿cómo repensar el papel del profesorado en los procesos de cambio? Es posible responder a tal cuestionamiento, ubicándonos en una perspectiva muy particular, que es la que mira a los docentes como actores que juegan un papel clave en la mejora de la calidad educativa; esto es, la del profesor como investigador, la cual se ha considerado como una herramienta de transformación importante en el contexto educativo (Latorre, 2003).

Algunas de las razones que nos conducen a tomar dicha perspectiva son, por un lado, que los profesores son actores que se encuentran directamente implicados en la realidad a transformar y; por otro lado, que cualquier intento que se haga por transformar la realidad educativa debe obedecer a la lógica de “adentro hacia afuera”. El núcleo del proceso educativo, si bien se conforma por múltiples componentes, radica básicamente en el maestro y en el estudiante, pues son ellos quienes, a partir de sus acciones cotidianas, hacen que todo a su alrededor tome sentido y cobre vida.

La tendencia a ver a los docentes como meros reproductores, como receptores de propuestas curriculares que deben llevar a la práctica como si se tratase de una receta de cocina, no ha dado los mejores resultados. Lejos de generar mejoras, más bien ha venido a complicar la situación que, ya de por sí, es bastante compleja. Por lo anterior, ha surgido una tendencia (derivada del pensamiento innovador y creativo de Stenhouse) que, en lugar de ver a los profesores como reproductores, los ve como investigadores.

Como lo señala Latorre (*ídem*, p.11) los logros de tal movimiento pueden resumirse en dos puntos:

- El abandono por parte del profesorado del papel consumista pasivo de “usuario” (de materiales curriculares, por ejemplo, basados en la investigación de alguna otra persona) para pasar a una posición activa de indagación dentro de su propia práctica
- El profesorado comienza a definir por sí mismo un lenguaje, una metodología y un estilo de información más manejable, a través del cual puede tener acceso a debates más teóricos

La idea central que se sostiene, conduce a pensar en profesores capaces de reflexionar sobre sí mismos y sobre su práctica, de tal manera que sea posible ir adaptando sus decisiones y acciones a las necesidades y desafíos que se presentan en el aula y en la escuela. Esto es: “un profesorado intelectual, crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que el quehacer docente conlleva” (*ídem*, p.12).

Dicha perspectiva encaja a la perfección con lo propuesto por Lewin, en Latorre (2003) cuando contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales. De esta forma se articula el proceso formativo con la concepción del profesor como agente transformador de su realidad. Al mismo tiempo, también permite promover en los profesores la capacidad de agencia, esto es, tomar la decisión de tomar decisiones y de actuar de manera autónoma e independiente.

Es así que resulta necesario profundizar en la noción de formación que sostiene al trabajo a partir de la consideración del docente como un agente transformador de su práctica.

En la actualidad, es común encontrarse con la idea de que como personas adultas no es necesario continuar formándose. La sensación de ganancia de haber pasado por varias décadas de escolarización suele engañarnos al darnos una idea de nosotros mismos como adultos completos y/o terminados. En palabras de Yurén (2008, p.47) esta perspectiva prevalece: "...lo que prevalece en la sociedad mexicana es la visión de la adultez en el sentido señalado: el adulto es maduro, ya está educado y, por ende, no requiere seguir formándose".

Sin embargo, la formación como posibilidad para que el sujeto se construya y reconstruya a sí mismo constituye una necesidad fundamental que no desaparece con el tiempo como sigue planteando Yurén.

En este contexto, surge la pregunta; ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *formación*? Con Yurén asumimos a la formación implica un proceso que requiere de momentos desestabilizadores. Supone poner en tela de duda los saberes previos, los modos de hacer, de convivir o de ser que suceden cuando el sujeto se da cuenta de que los saberes con los que cuenta ya no le son suficientes para resolver situaciones que le representan un conflicto tal como señala de nuevo la autora (Yurén, 2008, p. 31):

"La formación es movimiento del sujeto que surge de la duda, la insatisfacción y la necesidad; surge del deseo de transformar algo en la realidad y de transformarse a sí mismo, y está orientada por un ideal, que se presenta como completud exterior que da sentido, pero siempre mantiene una distancia".

En otras palabras, existe la posibilidad u oportunidad de formarse siempre que el sujeto se encuentre ante sus límites, ante no saber qué hacer y, por supuesto, cuando tiene la disposición de querer hacer algo al respecto. De ahí que una de las condicionantes fundamentales para la formación nos lleve a que solo se dará si es la voluntad propia de los propios maestros; voluntad posiblemente motivada por

dicha insatisfacción, por haber topado con sus propios límites en el contexto escolar y verse en la necesidad de salir en la búsqueda de nuevas herramientas. Si no es así, en esta lógica de argumentación, ¿por qué habrían de querer transformar algo los docentes que no les causa ninguna necesidad o conflicto?

Ahora bien, la formación implica un trabajo sobre sí mismo, al continuar con la aportación de Yurén:

“La formación requiere de la objetivación, que tiene como condición de posibilidad la actividad del sujeto. No hay formación sin actividad que busca transformar algo. También necesita del momento de reflexión: sólo es formación, en sentido estricto, si el círculo se completa cuando el sujeto vuelve sobre sí mismo mediante la reflexión de su obra y de su actividad. La reflexión hace posible el para sí del sujeto, su experiencia. Ésta lo enriquece, al tiempo que le recuerda su condición de ser necesitado, de ser insatisfecho. La experiencia es el acicate de la duda, del problema y, por ende, es lo que mantiene al sujeto en movimiento, en formación” (p.31).

La autora introduce, al menos dos procesos presentes y necesarios en la formación: la objetivación y la reflexión, siendo éste último el que interesa de manera particular, pues es el detenerse o hacer una pausa en lo que se está haciendo para mirarse a sí mismo, lo que se vuelve necesario con el trabajo con los docentes. Así, no se trata de crear condiciones para “formar” o “moldear” de algún modo al otro, sino de que sea el sujeto mismo quien determine en dónde se encuentra, qué necesita y cómo puede satisfacer dicha necesidad.

El trabajo de un formador de docentes no es el de fungir como experto que enseña cierto conocimiento, sino más bien crear condiciones favorables para que, al contacto con los sujetos, den pie precisamente a esta auto observación y, por lo tanto, auto reflexión. Crear pautas de interacción que permitan la desestabilización de los docentes, así como un reordenamiento de sí mismo, son los puntos vertebrales que todo aquél que desea trabajar con profesores no debe perder de vista. De no ser así, se estaría hablando quizá de enseñanza, entrenamiento o de capacitación, más no de formación.

Para ello es necesario tomar como punto de partida, nada más y nada menos, que la propia experiencia de los sujetos. No se trata de que el formador conozca y aprehenda dicha experiencia, cuando eso no es posible hacerlo del todo, sino de generar dispositivos que promuevan la generación de cierto desorden que obligue al otro en la aventura de reordenarse a sí mismos.

Hasta aquí parece que se aclara la noción de formación que sostenemos sin embargo aún falta profundizar en otros procesos implícitos para que ésta ocurra. ¿Cómo hacer para reflexionar sobre la práctica?, ¿qué pasa cuando aquello sobre lo que se pretende reflexionar no resulta visible para los sujetos?

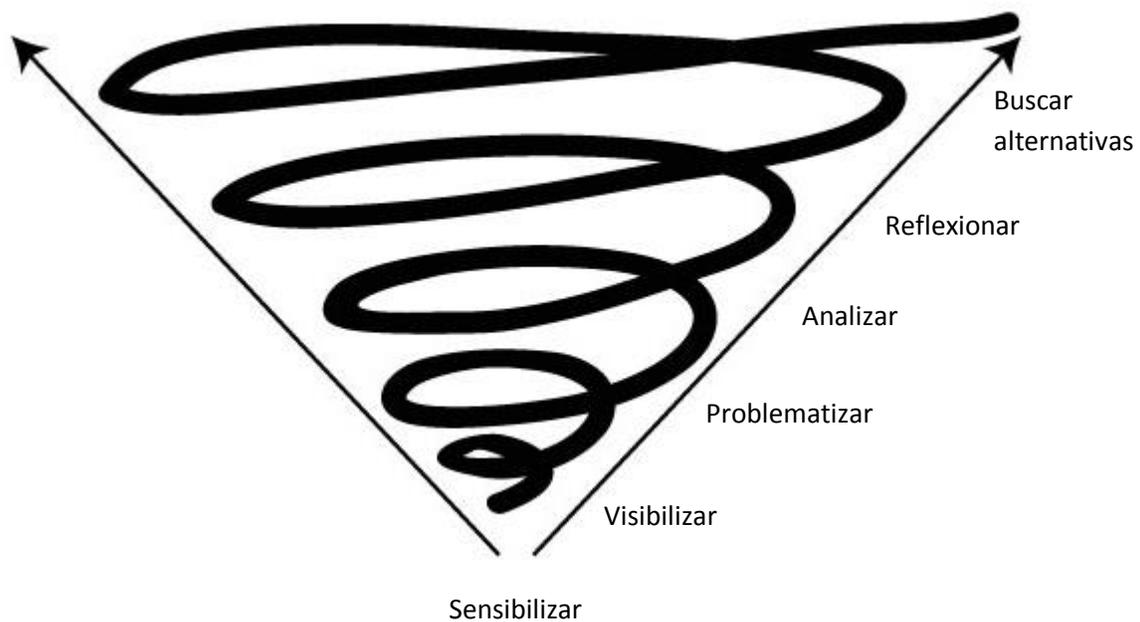
Lo anterior, da la entrada a otro de los procesos que, en consideramos básicos a tener en cuenta en el diseño del dispositivo de formación. Nos referimos al proceso de visibilización. Traer a la luz, describir, nombrar o poner en foco cierto aspecto de sí mismo o del exterior, resulta primordial. Solo cuando el sujeto a visibilizado un algo concreto, entonces está en posición de reflexionar sobre ello, de otra manera, se corre el riesgo de perderse en el terreno de lo abstracto. De ahí que, una vez más se le de gran importancia a la experiencia. Pero, aún queda otro proceso que acompaña a la visibilización, nos referimos a la sensibilización.

Para explicar esto, antes habrá que traer un concepto en desuso en la actualidad denominado como “obnosis”, que alude a la capacidad de observar lo obvio o, en otras palabras, que hace referencia a aquello que es obvio pero que, paradójicamente se termina obviando. ¿Qué ocurre cuando, a pesar de tener algo frente a nuestros ojos, no podemos verlo? O, mejor aún, ¿de qué manera puede posibilitarse que se mire eso obvio que no vemos?

Al activar procesos de sensibilización es posible ver lo obvio. Esta noción de acuerdo con la Real Academia de la lengua Española, responde a la capacidad de sentir, propia de los seres animados, o bien, como la capacidad de respuesta a muy pequeñas excitaciones, estímulos o causas. Generar condiciones que permitan que los implicados cedan o respondan con naturalidad ante la presencia

de ciertos agentes, puede ser una ruta para encaminar a los sujetos hacia aquello que se desea visibilizar.

Es así que retomando la aportación de Yurén consideramos que los procesos de reflexión han de promover la visibilización y la sensibilización como dos momentos consustanciales en la formación, de los cuales se desprenden otros procesos más, como son la problematización, el análisis y, posteriormente, la búsqueda de alternativas de acción, de tal manera que se construye el siguiente esquema para entenderlo mejor:



FORMACIÓN

Mirar al otro: un desafío de la formación docente en la secundaria desde la pedagogía de la alteridad

Explicitado lo anterior, sólo queda enfocar el objeto de formación deseable en la difícil tarea que hoy día enfrentan los profesores de secundaria relacionado con la necesidad de mirar al otro en la formación.

Asumimos una mirada de la relación maestro-alumno desde una perspectiva ética. Lo anterior nos conduce a plantear las preguntas propuesta por Ortega (2004): ¿qué tipo de relación se establece entre maestro y alumno?, y ¿qué es el alumno para el profesor? Interrogantes a partir de las cuales el autor plantea la premisa de que es la respuesta que se les dé, lo que determinará la forma de mirar, las decisiones y las acciones tomadas implementadas por el docente.

Ubicarse bajo esta perspectiva, obliga a aceptar que el proceso educativo va mucho más allá de la transmisión de conocimientos o la enseñanza de destrezas. Como propone Ortega:

“Mi propuesta es que la relación más radical y originaria que se establece entre maestro y alumno, en una situación educativa, es una relación ética que se traduce en una actitud de acogida y un compromiso con el educando; es decir, hacerse cargo de él” (p.1)

El autor también sostiene que la preocupación, tan presente en la actualidad, sobre la eficacia y el control de los aprendizajes, no se ha reflejado en una enseñanza mejor en todas las dimensiones de la persona: “Una pedagogía racional y científica no ha dado paso a una pedagogía *con rostro humano*”. El corazón de la crítica que Ortega hace, radica en que:

“El positivismo ha cosificado la acción educativa convirtiéndola en una intervención supuestamente controlada en aras de la eficacia. Sólo ha visto una relación didáctica, procedimental entre profesor-alumno, ignorando que el fondo de la relación educativa entre ambos es o debe ser radicalmente ético. Allí donde acontece la educación se produce un encuentro no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, en un ejercicio de transmisión de saberes, sino

el encuentro del que se sabe responsable del otro, obligado a darle una respuesta en su situación de radical alteridad. Estamos, por tanto, ante una relación ética, no sólo profesoral-técnica entre profesor y alumno” (p.3)

Se trata, por tanto, de ubicarnos bajo lo que el autor llama *pedagogía de la alteridad*, para disminuir la artificialidad y dotar de vida el encuentro entre los protagonistas del acto educativo. Las implicaciones son varias; por un lado, el reconocer que existe otro, que hay un alguien ahí que siente, piensa y que tiene necesidades. Por otro lado, está el reconocer que como figura docente, ocupa el hacerse cargo de ese otro, no como una carga, sino asumiendo las propias responsabilidades frente a esa persona. Mirar a ese otro, reconocerlo, aceptarlo y hacerse cargo de él, a partir de esa acogida que Ortega retoma de Lévinas, redefine absolutamente la relación maestro-alumno. Lo anterior, como muchas cosas teóricas, se escucha sencillo, pero en la práctica implica que el profesor, como adulto, sea capaz de “salir” de sí mismo para, como señalan Bárcena y Melich (2003), cruzar la frontera, creando la oportunidad de ver el mundo desde la experiencia del otro. Asunto nada sencillo. Nuevamente, como señala Ortega (2004):

“Desde la pedagogía de la alteridad, el proceso educativo se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento de maestro y alumno, en la voluntad de responder del otro por parte del profesor, en la acogida gratuita y desinteresada que presta al alumno de modo que éste perciba que es alguien para el profesor y que es reconocido en su singularidad personal. Sin reconocimiento del otro y compromiso con él no hay educación” (p.7)

Se trata de redireccionar el foco y el interés, de los contenidos, de lo instrumental, a los sujetos, a su reconocimiento como tal. Y es que, hasta que no se de ese encuentro, ese interés legítimo y ese acto amoroso de trascender las barreras propias para acudir al encuentro con el otro, seguiremos hablando de una relación meramente artificial. No se trata de caer en una posición, muchas veces tachada como romántica e idealista, sino de ir resignificando, poco a poco y de manera

gradual, la manera en que nos pensamos con y frente al otro, en este caso, en la relación pedagógica.

CAPITULO 3

El acercamiento a la realidad desde sus actores: Los profesores como sujetos con rostro y voz

Acercarse a la realidad escolar desde sus actores implica darles, como indica el título de este apartado, rostro y voz. En este capítulo compartimos la información obtenida al realizar el diagnóstico desde la perspectiva de los maestros entrevistados.

Si bien ambas escuelas tienen contextos y condiciones diferentes, la voz de sus profesores coincide al momento de hablar de ciertos temas relativos a la escuela secundaria como tal, a los jóvenes estudiantes, a los padres de familia, entre otros, como se describe en este capítulo.

El problema de enseñar en la escuela secundaria: la voz de los maestros

Para los maestros entrevistados la escuela secundaria es un “punto de encuentro” para los estudiantes aunque para ellos constituye un problema:

“[...] [los jóvenes] vienen más motivados por encontrar a sus amigos, el novio, la novia, que son parte de la edad en esos cambios físicos, emocionales, psicológicos que están viviendo, es donde se encuentran con sus pares y eso, bueno, yo noto que les motiva más que el «ah, voy a aprender reglas ortográficas, fórmulas o cosas así»”. (M1)

Desde la perspectiva de mayoría de los docentes, uno de los problemas que viven los maestros de manera más significativa se relaciona con la falta de acuerdo que existe hoy día entre las familias y la escuela, tal como lo señala otro profesor:

"Yo creo que el mayor problema en la secundaria es que los jóvenes... [se detiene a pensar] no hay un acuerdo entre las familias... [pausa] de lo que hace la familia, con lo que [la escuela] trata de enseñar [...]". (H2)

Llama la atención la forma en que este profesor construye la idea: comienza atribuyendo la palabra “problema” a los jóvenes, dedica algunos segundos a

pensar y reorientar la idea hacia el desacuerdo entre familia y escuela. Si bien, el docente logra centrarse en dicho punto, es visible una tendencia a mirar al joven como principal problema. Hecho que permite ver, más allá de lo que dice de manera concreta.

Derivado de la idea: desacuerdo familia-escuela, el profesor menciona la dificultad que actualmente representa el trato con los padres de familia, al estar “desconectados” de lo que ocurre con sus hijos, así como de la falta de credibilidad que éstos tienen hacia el maestro:

“Los padres no aceptan, no saben o no nos creen... [...] O sea, ese es un problema muy grande para los maestros: el que no te crean [...]”. (H2)

El maestro señala que se trata de un problema grande, debido a que, en muchas ocasiones se requiere el respaldo o apoyo de los padres para corregir algún hábito (llegar a la escuela de manera puntual, hacer las tareas, asearse, etc.), conducta (agresividad, pasividad, etc.) o situación particular y no se cuenta con éstos. No sólo no se cuenta con ellos, sino que toman una postura “defensiva”, muchas veces irracional o injustificada, a favor del joven estudiante.

Lo anterior, también es identificado por otra de las profesoras entrevistadas, cuando señala cierta contradicción entre la escuela y la familia:

“Cuando se les manda llamar, para ellos [los padres de familia] es de que «pero si yo estoy al pendiente», «yo sé qué hace y qué no hace», «cómo es posible que me comente eso», y hay que estar hablando con ellos, aunque hacen que lo aceptan, en realidad se ponen una venda”. (M1)

Otra de las profesoras señala:

“Muchas veces se manda llamar al papá y en lugar de apoyarnos está en defensa del hijo, pensando que nosotros ya lo tenemos agarrado o «de encargo», que ya estamos sobre él, hecho que perjudica al alumno. No hay un apoyo familiar”. (M3)

De manera coincidente, la mayoría de los maestros señalan que las cosas ya no son como antes, cuando se contaba con los padres como aliados en el proceso educativo de los hijos, ahora, es todo lo contrario. No es tan sencillo mandar llamar a los padres, primero, porque no pueden faltar al trabajo y, segundo, porque muchas veces los motivos del llamado les parecen insignificantes, carentes de importancia o, incluso, responsabilidad del profesor solucionarlo. Refiere que algunos padres se quejan de que el profesor “ya agarró de encargo” a su hijo, aliándose con otros padres para, como dice, “echarles el montón”. De ahí, que el acto de mandar llamar a algún padre se haya vuelto una actividad pensada, evaluada y controlada sobre cómo se abordará para no tener problema con los padres.

Mencionan, también, la facilidad con que los padres pueden acceder con las autoridades educativas para quejarse de algún maestro, situación que no ocurre de igual forma con los profesores al no contar con una instancia formal que los respalde o apoye. La sensación es de estar “con la espalda descubierta”, vulnerable a las consecuencias de sus acciones y, sobre todo, equivocaciones.

Al respecto, uno de los profesores evidencia una sensación de vulnerabilidad como docente cuando menciona:

“Luego, te quieren “echar el montón” [los padres de familia]... También tienes que aprender a lidiar con ellos y si tu autoridad permite eso, pues peor todavía... porque, ¿quién te respalda? O sea, no te puedes equivocar tan fácilmente aquí. Aquí, si te equivocas es como que te estén clavando un alfiler por la espalda todos los días. No puedes equivocarte tan fácilmente, y eso, es en cualquier escuela, de paga u oficial...”. (H2)

Relacionado con esto, otra maestra coincide con el anterior cuando señala la vulnerabilidad docente, refiriéndose a las “complicaciones” y facilidad con que pueden ser denunciados ante diversas instancias por situaciones que antes no ocurrían:

“Pues todo eso de que ahora no los puedes ver [a los alumnos] por determinado tiempo porque ya se considera un maltrato, que no les puedes hablar de cierta manera porque ellos ya “se sienten”... o no es que “se sientan”, algunas veces lo usan de que «ah, pues por esa ya me voy». Hay que tener mucho cuidado desde cómo se les ve, cómo se les habla, cómo se les trata...”. (M3)

Al respecto, otra maestra complementa:

“También la cuestión de que por parte de la institución se nos limita o ata de manos pues el alumno es «intocable», entonces, te dejan desarmado: no le puedes decir esto, porque es acoso psicológico, es acoso quien sabe qué, es maltrato, etc. Eso es lo que ha hecho que se dispare la indisciplina en este nivel”. (M4)

Por otro lado, es común que los maestros se refieran a la falta de valores como un problema grave que atraviesa actualmente la escuela secundaria, como se expresa en el siguiente fragmento:

“[...] si a esto [la falta de apoyo de los padres] le agregamos que los valores no los fortalecemos, no los alimentamos, no los practicamos... se nos olvida muy fácilmente que el ser humano necesita de esos valores”. (H2)

En su argumento el profesor asume como punto de partida al respecto, que es responsabilidad de la familia inculcar los valores y de la escuela fortalecerlos. Si no se practican y enseñan desde casa, difícilmente será posible inculcarlos en el salón de clases. Situación que complica la realidad escolar y evidencia, nuevamente, la falta de articulación y acuerdo entre la familia y la escuela, señalada anteriormente.

Ya sea como “falta de valores” o como “pérdida”, este proceso ocurre entre la casa y la escuela:

“[...] las generaciones son tan difíciles ahora y casi... [se detiene a pensar] nos rebasan... Yo pienso que en casa sí hay valores, ¿no?, lo que pasa es que, no sé en qué momento, se pierden de la casa a acá, en donde los chicos de plano a

veces dirías «creo conocer bien a mi hijo» y la verdad es que no. Hay familias que tú ves al papá y a la mamá bien educados y «mire, acá en casa no se dice..., no se le permite» y si vieras acá... nada más de la casa a acá se pierde todo y son [los jóvenes] completamente distintos". (M3)

Posteriormente, la misma profesora apunta:

"Yo siento que sí estamos perdiendo la costumbre de valores porque desde casa no estamos educados, porque no se han marcado bien los límites y eso ocasiona desorden en los muchachos en cuanto a su equilibrio emocional, aparte de lo propio de la edad [...]. Tan es así que puede verse al momento de la calificación, con que saquen el seis ya es un respiro profundo porque ya pasaron". (M3)

Otro elemento que se destaca entre los problemas significativos que viven los docentes se refiere al factor tiempo así como la cantidad de alumnos que conforma cada grupo:

"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 [...]". (H2)

Como es posible ver, el tiempo es un factor en contra que el docente identifica en su práctica docente. Es interesante como al intentar expresar lo que se quiere hacer o se haría si se contara con más tiempo, el profesor se detiene, abandona la idea y comienza una nueva. Es una realidad que en las clases de 50 minutos que se imparten en la escuela suelen resultar 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 qué? Este es el vacío que el profesor en cuestión no logra llenar al momento de expresarse y que sugiere la necesidad de contemplar alternativas de acción distintas a las habituales. De este modo, al no tener claro para qué se utilizarían algunos minutos extra, el reducido tiempo, en vez de actuar en contra, estaría actuando a favor de

los docentes, aunque éstos, como podría ser el caso de este profesor, no lo hayan hecho consciente y les quede la sensación de insuficiencia.

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...". (H2)

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 la cantidad, los intereses de los niños que son distintos, la problemática del mobiliario que resulta sumamente estorbo... con decirte que, muchas veces, ni nosotros podemos pasar entre los chicos". (M4)

Retomando la explicación del primer profesor es posible ver cómo se distinguen dos tipos de actividades: una orientada hacia los alumnos (entender, escuchar, confrontar...) y otra, referente a la acción de enseñar (transmitir conocimientos y transformar hábitos). He aquí una de las grandes dificultades que puede generar múltiples conflictos, si nos detenemos a pensar que la tarea del profesor, de manera muy simplista, es enseñar. Sin embargo, no es posible hacerlo ignorando a los educandos; en primera, porque éstos están vivos, piensan, hablan, preguntan, etc.; y, en segunda, porque el proceso educativo no tiene ningún sentido sin la parte que aprende. De ahí, que el profesor considere ambas dimensiones, mezclándolas y evidenciando así el desafío que implica la

enseñanza de una asignatura en clases de 50 minutos, con contenidos a desarrollar prescritos y 50 alumnos impredecibles. Por lo tanto, la relación que hace el docente entre tiempo y cantidad de alumnos no es casual ni gratuita.

Un punto interesante que llama mi atención, es lo que el profesor señala como “obtener una evaluación de ellos (los jóvenes estudiantes) como persona”, hecho que, por su complejidad, no es posible lograr en la dinámica del aula habitual, y que sugiere un posible “etiquetamiento” del profesor hacia los alumnos, ante la tarea de evaluarlos como personas.

Es interesante que al hablar sobre la situación actual y problemas que enfrenta la escuela secundaria en la actualidad, el profesor se haya referido, en mayor o menor medida, a la tríada educativa: alumnos, profesores y padres, dejando a un lado los aspectos políticos, normativos o incluso curriculares o de contenidos. Situación que podría estar evidenciando el hecho de que, al menos para este profesor, lo más importante o significativo ocurre con los actores de la escuela, más que con otros aspectos.

Otro punto importante a destacar, relativo a lo hasta ahora abordado, es el compromiso que como docente asume, independientemente de las circunstancias y dificultades presentes en la realidad cotidiana: “A través de los años, te das cuenta de que tu compromiso es salir adelante en las condiciones que uno trabaje [...]”.

A través de la frase anterior se hace evidente la capacidad adaptativa y resolutive que posee como docente. Está consciente de que las condiciones externas se escapan de su control; sin embargo, las asume y busca la forma de “salir adelante”. Haciéndose visible el hecho de que los profesores hacen lo mejor que pueden con los recursos (externos e internos) que tienen.

Regresando al planteamiento hecho anteriormente en relación con la tendencia existente entre los maestros para asociar la idea de “problema” con “jóvenes”

encontramos que uno de los profesores, en primera instancia, define a los jóvenes estudiantes con una sola palabra:

"Inquietos. Encuentro a los jóvenes inquietos... muy inquietos, y es que, mientras nosotros los maestros no escuchemos a los jóvenes, es un poco difícil bajarte al nivel de ellos". (H2)

Desde su percepción como adulto, idealmente los docentes esperarían encontrarse con jóvenes quietos (situación que, ocurre con poca frecuencia) aunque a la vez plantea el problema de la comunicación como uno de los elementos que explican las dificultades que se tienen con los estudiantes en la escuela: "mientras nosotros los maestros no escuchemos a los jóvenes, es un poco difícil bajarte al nivel de ellos". Poder con los alumnos se vuelve una tarea difícil cuando ya no se puede ni con los hijos propios: *"Muchas veces, no podemos con 30, 40 o 50 alumnos... pero cómo vamos a poder si, a veces, no podemos con los que tenemos en casa que son nuestros hijos"*.

A partir de los fragmentos anteriores se hace visible el desencuentro que, más allá de lo escolar, ocurre entre maestros y jóvenes en nuestra sociedad y particularmente en la escuela. Etiquetados a partir de juicios, estereotipos y valoraciones culturales para los maestros cada vez es más difícil romper con dichos calificativos que impiden acercarse a ellos, volviéndolos personas desconocidas, que creen conocer como adultos pero que poco comprenden. .

Sobre dicho desencuentro, una de las profesoras señala:

"Ellos [los jóvenes estudiantes] muchas veces no le encuentran sentido [a la escuela], quizá... [piensa] yo me voy más por la etapa de la vida, priorizan los aspectos de moda, de las corrientes de medios de comunicación, las redes sociales, para ellos esto es más relevante que lo que les puedes aportar en la escuela". (M1)

Aunque tíbiamente el docente instala la pregunta: ¿escuchar a los jóvenes? ¿Será acaso que tienen algo importante que decir? aunque de principio concede que “es un poco difícil bajarte al nivel de ellos”.

Resulta complejo romper con el criterio de jerarquía como factor que regula la relación maestro-alumno. Si analizamos la situación desde el desarrollo biológico, que ocurre de manera lineal (infancia, adolescencia, juventud, adultez, madurez), efectivamente, los estudiantes de secundaria se encuentran “abajo” de los adultos. Las concepciones biologicistas sobre la adolescencia, han generado una idea de joven como ser incompleto, inmaduro, inestable (al atravesar múltiples procesos de desarrollo en varias dimensiones) que nos hacen verlos “desde arriba” (se esperaría que los sujetos en edad adulta ya “estén completos”, sean maduros y estables...). Razón por la cual señala el maestro la dificultad de “bajar a su nivel”. La frase retomada contiene de manera implícita una concepción de sujeto, de joven “que adolece” al cual se le atribuyen múltiples dificultades.

La dificultad de escuchar a los jóvenes y de “bajarse a su nivel” se manifiesta en la escuela pero también, como se mencionó, en la familia y en la sociedad. Si el joven es visto desde arriba por lo que se intenta es “bajar a su nivel”, se está partiendo de una postura muy restringida.

El docente complementa su percepción de jóvenes inquietos, con la ausencia de límites:

"Como joven, no mides. No tienes límites, haces y haces y sigues haciendo y seguirás porque eres inquieto". (H2)

Al visualizar al joven como carente de límites, forzosamente asigna al adulto un papel de regulador, una especie de “barrera” que tiene el deber de hacerle saber al joven hasta dónde puede llegar. En palabras del docente, pareciera que los jóvenes carecen de la capacidad reflexiva, por lo que requieren, necesariamente, la regulación de los adultos. Lo anterior complementa la concepción de joven implícita en el discurso del profesor. Lo interesante es que dicha concepción se

proyecta en las decisiones y acciones que el profesor toma durante las actividades cotidianas en el aula. Hecho que se analizará con detalle más adelante.

A partir de su experiencia, el profesor construye una clasificación que le permite ubicar rápidamente a sus alumnos:

“Hay tres tipos de jóvenes: los inquietos, los pasivos y los pasivos no pasivos cuando quieren”. (H2)

Los “inquietos” son aquellos alumnos que no pueden quedarse tranquilos en su lugar, hablan, hacen ruido, se mueven demasiado, no ponen atención a la clase, distraen a sus compañeros y al profesor. Los “pasivos” son aquellos permanecen en su lugar, acatan las indicaciones del profesor, parecen poner atención y permanecen callados. Los “pasivos no pasivos cuando quieren” son los alumnos que, dependiendo de la situación, se comportan como se espera o adquieren un comportamiento inquieto. No sin antes haber “medido” al maestro y la situación particular.

Para el profesor, es más fácil trabajar con los alumnos “pasivos”, pues atienden a la clase y no generan distractores o situaciones que desvían la atención o sabotean la clase, aunque, aclara, hay jóvenes demasiado pasivos que no los hacen hablar o participar con nada, situación que en algunas ocasiones no ayuda a la clase. También señala que siempre, en cada grupo, están los “inquietos” que, aunque no sean mayoría, logran distraer al grupo e imponer el desorden. Los “pasivos no pasivos cuando quieren” son los más numerosos, según el docente. Por eso, hay que andarse con mucho cuidado con ellos y dejar bien claros los límites, hecho que recalca.

Otro punto que resulta relevante para los profesores son las diferencias de edad de los estudiantes con los que tienen que tratar en los diversos grados:

“Se deben tomar en cuenta las edades. Porque, por ejemplo, hay quien se entiende más con los de primero, hay quienes soportamos a los de segundo, y hay

quienes nos entendemos mejor con los de tercero... Entonces, ahí sí hay una variedad...". (H2)

El profesor encuentra diferencias entre los alumnos de cada grado, definiendo a los de primero como los que todavía no entienden bien la dinámica y se encuentran en etapa de transición entre la primaria y la secundaria. Los de segundo grado son los más difíciles desde su apreciación, debido a que se encuentran en la edad (entre 13 y 14 años) de mayor crecimiento y cambios físicos, señalando otros maestros que es debido al crecimiento de los huesos, principalmente, provocando que los alumnos se mueven más y, por lo tanto, sean más inquietos. Los alumnos de tercer grado son con los que el profesor citado prefiere trabajar, éste los define como más centrados y maduros, por lo que puede trabajar mejor con ellos.

Aunque hace una distinción entre las diferencias que existen en los alumnos de acuerdo con su edad, el profesor no menciona ni sugiere estrategias o metodologías particulares para trabajar con cada grado, simplemente se restringe a diferenciarlos y a expresar el grado con el que prefiere trabajar. Hecho que hace cuestionar el para qué de dicha clasificación.

Por otro lado, también señala un punto importante que ha descubierto en sus alumnos:

"A ellos [a los jóvenes] les gusta mucho que les platiques lo que te pasa... pero lo que te pasa a un nivel real, no soñador ni idealista [...] eso les gusta mucho". (H2)

El hallazgo del profesor radica en una clave que ha encontrado para despertar el interés y la atención de sus jóvenes alumnos: mostrar su lado humano, mostrar que también tiene problemas, retos, alegrías, tristezas. Mostrar que no es perfecto y que también se equivoca. A eso se refiere cuando señala "lo que te pasa a un nivel real, no soñador ni idealista".

Lo anterior, establece una pauta que facilita el encuentro entre él y los estudiantes, dando un margen en su concepción implícita sobre los jóvenes, donde cabe el interés de éstos hacia la experiencia de los adultos.

Otra visión que los profesores dan sobre los jóvenes, es como apunta una de las maestras cuando identifica “jóvenes con carencias afectivas”:

“Muchos de ellos vienen y en el salón pues como que sacan todo lo que traen dentro y cuando yo empiezo a hablar con ellos, con el chico más relajiento, o al que le gusta molestar, empiezo a hablar y regularmente es eso: «es que estaba enojado porque en mi casa me pasó...» y entonces vienen a sacar eso y regularmente buscan que los escuches y, bueno, a mí me ha pasado que cuando hablo con ellos su actitud cambia”. (M1)

Relacionado con esto, otra maestra apunta:

“El bajo rendimiento muchas veces se debe a la cuestión afectiva y es que, actualmente, tenemos un gran número de familias desintegradas. Yo siento que ese es uno de los principales problemas: los niños se encuentran solos, abandonados, les hace falta mucho cariño y están buscando aquí la forma de llamar la atención más que nada. Esos son los niños que, por lo general nos ocasionan mayor problema. De ahí se deriva todo lo demás: la mala orientación, el que no tengan apoyo, ellos mismos tienen que realizar una tarea y no hay a quién preguntarle y a veces son cosas tan sencillas y no tienen ningún apoyo”. (M4)

Sobre los problemas que enfrentan en la relación maestro-alumno, los maestros entrevistados identifican algunas situaciones que consideran clave.

Para una de las maestras, lo que muestra como preocupación, específicamente en la interacción con los alumnos es lo que ella llama “el tacto pedagógico”, refiriéndose a “aspectos importantes como la voz o miradas”, las cuales, como se retomó previamente, deben cuidarse para no “sobrepasarse” y ganarse alguna queja, denuncia o llamada de atención.

Por otro lado, hablar de la relación maestro-alumno, remite a los docentes al inicio de clases, durante el inicio de curso, cuando se establecen las reglas y límites. Esto resulta fundamental pues, de no hacerlo, “los estudiantes acaban haciendo lo que quieren”. De acuerdo con los profesores, es el momento ideal para hacerles ver hasta dónde pueden llegar, qué pueden y qué no pueden hacer, para finalmente regular la relación.

Uno de los profesores señala que no sólo se trata de que él ponga las reglas, sino también los alumnos:

“Comúnmente, en la primera clase ponemos las reglas, pero yo siempre les digo al final:

—“Bueno, yo ya expuse mis reglas... expónganme las suyas”

Y, a veces, casi en la mayoría de los grupos, es un silencio”. (H2)

Resulta interesante, al leer las palabras del docente, como maneja un doble discurso: por un lado dice: “en la primera clase ponemos las reglas”. El verbo “ponemos” implica una acción colectiva que, en este caso incluiría tanto al profesor como a los alumnos. Sin embargo, al completar la frase: “pero yo siempre les digo al final: bueno, yo ya puse mis reglas... expónganme las suyas”, hace ver que, en realidad, es él (y solamente él) quien define las reglas. Le sorprende el hecho de que, a pesar de incluirlos en dicha actividad, la mayoría de los alumnos permanezcan en silencio. Hecho que, si lo analizamos, es posible identificar una imposición por parte del docente que se contrapone a cualquier intento de negociación, al mismo tiempo que suprime la oportunidad de cooperación, al dar prioridad a las demandas del profesor y, como última instancia a las de los jóvenes estudiantes.

Otra de las profesoras señala:

“Cuando son las primeras clases y no conozco a los grupos, yo establezco las reglas, conforme voy viendo cómo es la dinámica del grupo y sus características, las voy modificando de tal manera que... [piensa] también de acuerdo al tema, así que en ocasiones sí les digo «tú decide»”. (M1)

Por su parte, otra maestra apunta:

“Yo creo que, siempre y cuando marcamos límites, las reglas... en la medida... los límites y el respeto siempre, en la medida... es que aquí es muy... depende de que uno hasta dónde les puedas permitir la libertad, en cuanto a la forma de expresarse, tanto del maestro como a sus compañeros porque ellos se hablan entre mentadas y mentadas, pero se les dice: «mira, no estamos en la cantina, estamos en clase», y ya como que le bajan o cambian su actitud, pero yo creo que es sólo marcando límites... Si no se marcan se convertiría en un relajo”. (M3)

Lo anterior, permite comenzar a visualizar una concepción de relación pedagógica, donde es el profesor el que tiene el poder, el control y la última palabra frente al grupo, aunque simule considerar y tomar en cuenta a los alumnos.

Por otro lado, los docentes señalan su preocupación por establecer una relación respetuosa con los alumnos, cuando señalan:

“No me gusta estar gritando porque, primera, no puedo; segunda, no me gusta gritar; y, tercera, no me gusta que me griten. Entonces traten de que no gritemos; y sí, hasta que entro se callan, se sientan y, luego, todos de pie... [pausa] entonces empiezas con los hábitos o el respeto. Pero hasta ahí los primeros días, ya después, poco a poco, ellos [los jóvenes] van tomando más confianza”. (H2)

Para el profesor resulta fundamental mantener una dinámica respetuosa en el aula donde los gritos no sean utilizados como recurso para comunicarse o entenderse. Parte del supuesto de lo que su voz le permite hacer, lo que le gusta dar y lo que le gusta recibir de los demás. Ese es el punto de referencia que establece para promover un entorno que él define como respetuoso. También establece algunas pautas, como son guardar silencio, permanecer en su lugar y ponerse de pie a la llegada del maestro. Pautas orientadas, desde la percepción del profesor, hacia la formación de hábitos y valores como el respeto. Sin embargo, también menciona cómo, con el paso del tiempo, los jóvenes “van tomando más confianza”, aunque el docente insiste y hace que se cumplan, recurriendo a veces al uso de la fuerza, las pautas establecidas.

Sobre el mismo tema, otra de las maestras señala:

“A mí me funciona hablarles de «usted» por la cuestión de que soy muy joven... por la edad, ellos son jóvenes, yo no soy tan grande, la edad que tengo no la represento en sí, pues es como que se pueden ir por otro lado de «ay, la maestra puede ser nuestra amiga» o algo así y no. Entonces nos vamos a hablar de «usted», con respeto y la relación maestro-alumno va a ser de esta manera”. (M1)

Uno de los profesores considera su práctica y su relación con los alumnos como abierta y flexible, deslindándose de un autoritarismo rígido. Al respecto señala:

“Un autoritarismo total, como antes, creo que no lo tengo y no lo hay, al menos no lo he visto aquí. En otras secundarias sí lo vi, porque ahí: «¿te moviste?, te paras y te vas a orientación; ¿no trajiste el libro?, te paras y te vas a orientación; ¿no trajiste el cuaderno?, te paras y te vas a orientación...» Los alumnos te dicen: «el maestro me sacó porque platicué, porque no traje lápiz», a mí eso no me agrada. Los paro pero porque me están dando lata, y aquí en el salón, para que aprendan que no lo tienen que hacer y los cuestiono delante de todos: “¿Qué edad tienes?, ¿a qué vienes?, ¿por qué lo haces?...”. (H2)

En primer lugar, el profesor refiere el uso del “autoritarismo total” a aquellas situaciones cotidianas con las que los profesores no saben cómo resolver: alumnos que se mueven o se levantan mucho o que no llevan el material de trabajo. Dichas situaciones representan distractores para los profesores que no pueden manejar, por lo que la estrategia a emplear es retirarlos del salón para remitirlos al departamento de Orientación (el cual parece haber modificado su función). Lo anterior, puede verse sí como una manifestación de autoridad rígida por parte del profesor, pero también como una limitante de los maestros al no ser capaces de resolver dichas situaciones (que ocurren con mucha frecuencia), oculta tras una actitud reprendedora. El profesor manifiesta no estar de acuerdo con dichas prácticas (que para él tienen un sentido estricto de “autoritarismo total”) y expone las estrategias que utiliza y que, desde su percepción, lo ubican en una práctica con más apertura y flexibilidad. Tales estrategias consisten en poner de pie a los alumnos enfrente del grupo, para cuestionarlos sobre su comportamiento

y exhibirlos frente a los demás. Estrategias orientadas a que los jóvenes aprendan que no deben hacer ciertas cosas. Aunque el profesor describe sus prácticas diferentes al “autoritarismo total”, en realidad éstas no difieren mucho al contener una carga de violencia sobre los alumnos al ser expuestos y cuestionados frente al grupo. Bajo esta relación donde el profesor sanciona y el alumno es reprendido, es imposible generar procesos de diálogo o reflexión con los estudiantes. Procesos que, bajo la mirada del maestro, son posibles con sus estrategias.

Sobre la forma en que el maestro se dirige a los alumnos, menciona:

“A mí me funciona mucho decirles: «Jóvenes...», no les hablo de usted... [pausa] A veces, me ha llegado a resultar que, por mi apertura que tengo, a veces los límites se rompen y te dicen:

—“Oye, wey”.

—“A ver, ¿cómo me dijiste?” —recuerda y recrea el profesor con tono indignado

—“Ay, perdón... pero es que...”

—“Bueno, está bien. Lo vamos a pasar, pero procura no decirlo, porque por eso nos ponen un nombre... Si no, el “wey” ya va a ser unisex para todos...”

De por sí, ya lo es... así que imagínate... Entonces, podemos hablar, pero sin llegar a la ofensa”. (H2)

Aunque menciona la importancia de establecer límites con los alumnos desde el principio, el profesor es “flexible” en la forma en que se refiere a los jóvenes, dejando el trato de “usted” para pasar a un trato más cercano hablándoles de “tú”. Sin embargo, refiere algunas situaciones donde “los límites se rompen” y los alumnos se dirigen a él de formas poco respetuosas. Situación que, de acuerdo con su testimonio, pasa por alto sin dejar de señalar la pertinencia de hablarse con respeto. Aquí no queda claro cuáles son sus criterios para establecer los límites que indica, generando otro doble mensaje: por un lado tiene prácticas estrictas frente a situaciones como un comportamiento inadecuado en el aula y, por otro lado, pasa por alto situaciones que faltan al respeto a su persona, hecho que hace difícil observar consistencia en sus criterios.

Respecto a la relación maestro-alumno los profesores encuentran otra dificultad: la posición en desventaja que últimamente han adquirido frente a los alumnos, situación que ilustran de la siguiente manera:

"A nosotros [los maestros] nos pueden decir lo que sea [los alumnos]. Si un niño te pone aquí un papel que dice «púdrete» y te lo da, y tú lo lees, pues te da coraje... o te saca de onda... Pero, ¿qué le dices?, o sea, ya te lo escribó, ¿y luego? Pues dices, dónde está el respetillo, ¿no? Yo eso estaba viendo el otro día con un maestro, y dice [el otro maestro] «Ay no, nunca me ha tocado nada de eso, afortunadamente. No sé cómo reaccionarías, le dije, pero de que le das un fregadazo, se lo pongo, ¡cómo no!»". (H2)

Al respecto otra maestra señala:

"Pues yo, la verdad, lo tomo de quien viene. No podemos ponernos al tú por tú porque son adolescentes.... En todo caso los ignoro y así se quedan como sacados de onda". (M3)

Se complementa con lo siguiente:

"[...] los alumnos nos pueden ofender, hasta mentar la madre, si tú quieres, o decirte una mala palabra. Te volteas y, ¿qué le dices?, ¿le contestas? No. ¿Lo agredes? Tampoco, porque sabemos que, de antemano, ni tocarlos. Entonces, a veces no sabes por dónde y esa es una dificultad muy grande para los maestros". (H2)

El profesor toca un tema que le resulta verdaderamente alarmante y que tiene que ver, nuevamente, con la vulnerabilidad que tiene la figura del profesor. Durante los últimos años la Educación Básica ha hecho un esfuerzo por asegurar el respeto a los derechos de niños y jóvenes, normando y sancionando algunas conductas que atentan contra éstos en su relación con los alumnos. Los maestros deben evitar, de preferencia, tener contacto físico con los estudiantes, mirarlos de cierta forma que pudiera resultar inadecuada y utilizar las palabras exactas para dirigirse a ellos. De este modo, los estudiantes se encuentran "protegidos".

Así, los alumnos pueden ejercer conductas que retan a los maestros, a sabiendas de que éstos no pueden tocarles, mirarles o hablarles rebasando ciertos límites. Los profesores expresan un sentimiento de enojo y una sensación de impotencia al verse vulnerados y no poder hacer nada al respecto. En su imaginario, uno de los profesores “resuelve” la situación “poniéndole un fregadazo” al joven retador, hecho que en la realidad, difícilmente sucede.

Lo anterior, también señala un “hueco” referente a qué hacer frente a dichas actitudes de los jóvenes que, indiscutiblemente, generan sensaciones desagradables en los profesores que deben ser canalizadas y resueltas de maneras no violentas.

También, sobre la relación maestro-alumno, se toca un tema crucial que tiene que ver con la posibilidad de acercamiento, en la dimensión emocional o afectiva, que puede existir con los jóvenes. Situación sumamente delicada que puede tomar connotaciones inapropiadas, tal como lo ilustra uno de los profesores con el siguiente testimonio:

"Lo emocional casi no lo tocas porque [...] por ejemplo: yo una vez a una compañerita en otra secundaria le dije... [piensa] ah, no... tenía un problema y le dije:

—“¿Qué te pasó, hija?”

Pero ese “hija”, fue de pues qué tienes...

—“Es que fíjese que en mi casa...” —dice el profesor fingiendo la voz de la joven

Y a mí se me hizo fácil decirle:

—“Ah, pues luego hablamos, me buscas, si gustas y luego hablamos”

Y me fui. Al otro día tenía a la mamá: que cómo le dije a su hija... y para qué la quería yo... y pues me quedé así como que:

—“A ver, señora no la entiendo”

—“Sí... porque usted le dijo a mi hija que la quería ver” —dice el profesor simulando la voz de la madre

Y le dije:

—“¿Yo la quería ver?” —con voz perpleja

Yo ni sabía ni para qué... y le digo:

—“No sé de qué me habla”

—“Es que ayer le dijo, ¿cómo te dijo? —dice la mamá y le pregunta a la joven

—“Pues que me quería ver” —responde la chica

—“Y, ¿yo te dije eso? —pregunta perplejo el profesor a la alumna—. A ver, recuérdame

—“Pues es que ayer cuando estaba en el salón me dijo que qué me pasaba... — responde la joven

—“Ahhhh, es que estabas llorando. Pero pues si no me dijiste nada, no veo el caso de que me digas... o usted, señora”

—“No, pues tenga cuidado —dice el profesor simulando la voz de la madre— porque con mi hija no se va a meter”

Pero así me quedé sorprendido y ya fui con la directora y le dije:

—“Oiga, maestra, pasó esto”

Y ya le platicué... y me dice:

—“Ay, maestro...”

—No sé dónde hice mal pero aquí se lo dejo, porque no...”

Y sí, jamás me volví a meter en ese sentido porque no sabes cómo lo toman, entonces, si el muchacho te platica pues qué bien pero, a veces, te platican hasta de más...”. (H2)

La implicación que pueden llegar a tener los docentes con los alumnos de manera más personal, si se considera la dimensión emocional o afectiva de los jóvenes, es un terreno que resulta sumamente peligroso del cual se huye, como lo comenta el docente. Interesarse por los alumnos, platicar o implicarse de algún modo con ellos es un arma de doble filo, con uno de los filos más afilado que el otro. Razón por la que el profesor señala haberla dejado de lado restringiéndose estrictamente a lo pedagógico.

Otra de las profesoras afirma:

“Nosotros hacemos lo que podemos. Como son muchos, no tenemos... ya no sabemos... la verdad, yo a veces ya no sé qué tan bueno es que nosotros sepamos que un niño tiene tal o cual situación por lo siguiente: cuando me he enterado de alguna situación pienso que no puedo solucionar nada pues

desconozco la situación... Nosotros podemos aplicar algunas estrategias para conocer más o menos las características del grupo, pero no precisamente cuál es su situación familiar, qué es lo que vive, todo eso nosotros lo desconocemos. También, hay niños que no tienen qué comer o que están muy limitados... yo le puedo traer un día un desayuno, pero no mantenerlo todo el tiempo... También tenemos niños de casa hogar y esas son situaciones bien duras porque hay niñas que han sido violadas, entonces vienen porque las mandan de la casa hogar, pero yo he detectado que las niñas están así, como ausentes... Son situaciones que nosotros como maestros tenemos que enfrentar y que se nos conflictúan...". (M4)

Dicha situación merece ser abordada de manera amplia por el nivel de complejidad que guarda, motivo por el cual sólo se pone sobre la mesa teniéndola presente de manera general para fines de este trabajo.

Por último en lo referente a la relación maestro-alumno, uno de los profesores cierra con la frase "No es lo mismo ser amigable que ser amigo", estableciendo una diferencia entre "ser amigable" y "ser amigo". El maestro se refiere a lo primero como la capacidad de "bajarse al nivel de los jóvenes" sin perder de vista los límites, pero estableciendo un trato respetoso y amable. Mientras que "ser amigo" lo define como "volverte uno de ellos", asumiendo un trato igual que desaparece los límites y la autoridad del profesor. En su caso, se inclina por la alternativa de "ser amigable", pues de otro modo estaría en peligro de perder el control frente al grupo.

Al respecto, es posible distinguir un conflicto en el ejercicio de la autoridad y en el cómo lograr un trato cercano con los alumnos sin que se confunda con una relación de amistad, o de iguales. Este es otro "hueco" que tiene que ver con la manera en que se piensa y ejerce la autoridad en el aula. Así como con la dificultad de pensar ésta desde distintas ópticas que permitan pasar de un modelo vertical a un modelo más horizontal. Se evidencia también cierto temor a perder el control, que equivaldría a perder la autoridad. Dicho temor corresponde también a adentrarse a un terreno desconocido, pues culturalmente el modelo de autoridad

que conocemos responde a una sola lógica que es reproducida en distintos contextos, entre ellos, el salón de clase.

Hasta ahora se han abordado varios aspectos que ocurren en la dinámica escolar desde la mirada de sus protagonistas, en este caso, de los docentes; situación que ayuda a conformar un panorama sobre lo que ocurre, los huecos existentes y los desafíos presentes que se complementará con el siguiente apartado.

¿Tormenta en el aula? Una aproximación analítica a la relación maestro-alumno

Como se señaló, ya se tiene un primer acercamiento a un pedacito de la realidad escolar desde la perspectiva docente. Ahora, habrá que ahondar en algunos otros elementos para contrastar esta visión particular con lo que ocurre dentro de las aulas. Para ello, se ha planteado la pregunta: ¿cómo es la relación maestro-alumno que se establece durante las clases? Es nuestro punto de interés responder dicho planteamiento, ya que conociendo y comprendiendo lo que hace el docente, es posible comprender también lo que hacen los alumnos. De tal manera que sea posible desmontar la interacción para buscar una vía que la reconfigure, generando una respuesta diferente en los jóvenes estudiantes.

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 los jóvenes y ya en silencio, algunos profesores saludan, mientras que otros, se mantienen 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... fíjense 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] (H1)

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 alumnos 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” para éste. Los jóvenes, 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, incomoda y distrae a los jóvenes. ¿Quién puede soportar varias horas seguidas en un espacio sumamente reducido, en una misma posición, bajo la consigna de no moverse?, ¿qué joven puede resistir la tentación de distraerse con sus compañeros de a lado a la distancia a la que se encuentran?

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; pero 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 para éstos al no tener claridad ni consistencia sobre lo que se espera de éstos.

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 implica que 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] (H1)

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 que eventos como el antes mencionado suceden, 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, etcétera.

De este modo, los jóvenes encuentran situaciones que pueden utilizar a su favor para distraer al profesor. Resulta importante señalar que, aunque el profesor identifica los distractores, en varias ocasiones “sigue el juego” dado que esto le resuelve de algún modo algún tipo de deficiencia. 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 vale de los distractores y conductas de sabotaje generados por los alumnos para “ganar” tiempo también para él.

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 profesor no lleva la secuencia de lo que se ha hecho y de lo que está haciendo, los jóvenes estudiantes lo detectan inmediatamente, generando una respuesta similar, una respuesta donde la implicación y compromiso por parte de éstos 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 está generando, hecho del cual posiblemente no 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 la realizan 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 revisar 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 profesores, hayan perdido el interés por dedicar tiempo a la revisión, 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 profesores 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 profesores, 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 jóvenes estudiantes 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 estos maestros para controlar de algún modo el grupo, es la utilización de 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 cultural para comunicarnos lo vuelven sumamente difícil.

Otro punto importante, es el interés que el profesor demuestra de su clase. Se identificaron maestros que muestran y contagian a los jóvenes el interés por el tema abordado. Estos profesores tienen un amplio dominio sobre el tema, construyen ejemplos, implican a los alumnos y sus experiencias cotidianas, entre otras cosas. Estos docentes son la minoría en nuestro caso. Por otro lado, se identificaron profesores que no muestran ningún interés por lo que pretenden explicar; por ejemplo, cuando uno de los profesores pide que guarden silencio y que atiendan 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 al ni siquiera tomarse el tiempo para leerlo en su totalidad. No es de sorprenderse que los jóvenes 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 alumnos.

¿En dónde ponen su atención los jóvenes alumnos 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 cuadrito de color... ¿azul?...

— ¡Azuuuul! —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]... (H1)

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 de éstas, 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, concentrándose en las dificultades y reacciones del profesor.

Sobre la forma de comunicación verbal que establecen maestros y alumnos, 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 los alumnos puedan responder lo que éste quiere que respondan. Esto pone a los jóvenes 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 (H1)

En este ejemplo, se puede apreciar cómo es que el profesor recurre a dicha modalidad como una pausa a su favor para buscar información, dado que no domina el tema. Utiliza el momento que utiliza el grupo para “encontrar” la respuesta “correcta” para “ganar tiempo” y encontrar la definición en el libro. Los jóvenes 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 los alumnos ante la conducta del profesor. El profesor reitera la frase incompleta para continuar ganando tiempo, mientras pasa apresuradamente las páginas del libro para encontrar la definición. Mientras tanto, un alumno 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 (H1)

Nuevamente se puede apreciar cómo se dejan frases a medias para que, de algún modo, los jóvenes las completen. En este caso, adivinar es la opción más viable. Señalemos que la atención de los estudiantes no está en el contenido, o en la generación de nuevos aprendizajes, sino en “atinarle” a la respuesta que el maestro espera independientemente de que ésta sea correcta o no. Lo que los estudiantes 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 maestro y jóvenes estudiantes parecen dialogar e interactuar. Sin embargo, mirando más allá de lo concreto, es posible percatarse de que en realidad nadie está entendiendo nada. Lejos de entender, se genera confusión y cierto estrés en los alumnos por atinar a las respuestas. Las estrategias que éstos usan para dar con éstas 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 joven 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 el joven. De ahí que la mayoría prefiera permanecer en silencio.

En este punto tiene sentido la queja que dan algunos maestros cuando expresan que los jóvenes 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 alumnos desean implicarse.

Bajo dicha modalidad, lo que los jóvenes piensan, su opinión o su sentir, queda en su totalidad de lado. Durante las clases los jóvenes 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 maestro 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 los estudiantes piensan o quieren decir.

En algunos casos, se identificó que la falta de dominio o preparación del tema de los profesores 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 joven 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... (M4)

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 para los alumnos. 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 alumnos 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 como explicación para que los jóvenes aprendan. Con el libro de texto, resulta más fácil para los estudiantes adivinar las respuestas pues, por lo general, el profesor retoma alguna frase construida para que los jóvenes la encuentren y entonces la completen.

Dichas estrategias también generan confusión en los jóvenes estudiantes al no contar con una explicación coherente y articulado 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 de los estudiantes haya entendido para que el resto copie sin razonar o intentar entender lo que se hace.

El hecho de que los jóvenes 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 entre éstos. 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 profesor, como expresan algunos alumnos 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 “seguir” al profesor para evitar problemas. Ningún joven quiere ser ridiculizado, ningún joven quiere ser regañado o humillado frente a los demás, por lo que prefieren “seguir la corriente” y simular en conjunto con el docente.

Evidentemente, esta es una tarea no sólo cansada, sino también monótona. Imaginar a un adolescente con el nivel de energía que caracteriza a los estudiantes de secundaria durante varias horas corridas bajo esta dinámica resulta difícil. Más difícil es mantenerla, por lo que los mecanismos de resistencia generados por éstos se hacen variados y cada vez más fuertes. Así encontramos grupos donde los jóvenes no prestan atención, se mantienen inquietos de manera permanente, sabotean la clase del maestro, generan cualquier tipo de distractor, desafían a los docentes o, por otro lado, encontramos jóvenes casi inmóviles, con miradas ausentes, que parecen mirar al pizarrón, pero en realidad su mirada va hacia otros lugares (no precisamente físicos). Encontramos jóvenes 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 maestros los que se percatan de esto. De pronto, pareciera que a pesar de estar manifestando una serie de “focos rojos”, los jóvenes estudiantes pasan desapercibidos, como si fueran invisibles, ante los ojos de los profesores.

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 por éstos? Empecemos por identificar cómo son nombrados los jóvenes por los maestros. Encontramos algunos docentes que, sorprendentemente, conocen los nombres o primer apellido de cada uno de sus alumnos. Estos profesores se refieren a los jóvenes por su nombre, curiosamente, estos profesores mantienen una relación más cercana con los chicos. Por otro lado, encontramos docentes que se refieren a los jóvenes como “niños”, “jóvenes”, “chavos”, “tú, él, ella”, “compañero”, “amigo”, “chaparrito”. Es común escuchar a los profesores decir: “A ver, tú”, “Guarda silencio, niña”, “A ver, que pase el compañero” o “Estate quieto, chaparrito”.

Frente a estos profesores, el grupo se vuelve como una “masa” homogénea donde todos son iguales, donde no hay rostros específicos o diversidad. Para estos profesores, también es común percibir de manera generalizada a los grupos:

“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 dichos grupos, el ojo externo identifica jóvenes de todo tipo: inquietos, tímidos, juguetones, extrovertidos, creativos, etcétera. Sin embargo, para los ojos del profesor, todos pasan a ser “difíciles” o “conflictivos” sin percatarse de que en realidad no están viendo a los jóvenes, sino a la idea que como adultos y a partir de su experiencia particular, han construido sobre éstos.

Aquí surge una dificultad, ya que ¿es posible hablar de interacción, cuando no existe el punto de partida básico de reconocimiento del otro como sujeto?, de ser así, ¿con quién se interactúa, cuando no existen rostros y peculiaridades?}

De lo anterior, se desprende una pregunta aún más interesante: ¿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 el docente mira a los jóvenes, así como las pautas de interacción que éste traza, determinan en gran medida la respuesta de los jóvenes estudiantes. Hecho que abordaremos un poco más adelante.

Cuando llueve, el agua es la más fría...

Hasta ahora, si algún docente de secundaria ha leído este trabajo, es muy probable que no esté muy satisfecho con lo aquí escrito. Partimos de la idea de que se vuelve importante hablar de las situaciones, así como ponerles nombre y palabras para hacerlas visibles. Estamos conscientes de que quizá la mayoría de éstas 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 la figura docente ha estado sumamente expuesta, siendo contundentemente señalada. Si bien, así ha podido parecer este trabajo hasta ahora para los ojos del lector, es momento de aclarar, utilizando la analogía empleada para dar título a este apartado que, si bien cuando hay una tormenta, el agua de la lluvia es lo que moja, ésta no es la tormenta en su totalidad”.

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

1. 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, contenidos excesivos, etcétera)
2. La formación inicial que recibieron los preparó en un nivel teórico, pero raramente los preparó para la realidad práctica
3. Cuentan con pocos espacios para intercambiar experiencias, intercambiar miradas o recibir retroalimentación
4. Reciben “herramientas” prefabricadas desde afuera que no consideran las condiciones reales de la escuela
5. Aunque reciben apoyo, cursos de actualización, o reciben algún otro tipo de formación continua, no siempre resulta de utilidad lo que se aborda
6. Enfrentan, sobre todo recientemente, fuertes tensiones laborales que distraen su atención a sus necesidades más básicas de supervivencia
7. Son seres humanos que también se encuentran en un proceso de aprendizaje y, por lo tanto, cometen tanto errores como aciertos

Si bien, en este caso, los docentes vendrían siendo las gotas de agua que conforman la lluvia, habrá que entender entonces que no se trata sólo de esto: también hay viento, hay nubes, hay relámpagos y hay una serie de condiciones a su alrededor que hacen que la lluvia sea más o menos intensa. De ahí que, manifestar lo observado durante las clases no tenga una naturaleza acusatoria o culpabilizadora de los docentes. Además, otro punto a considerar, es el hecho de que todos estos docentes 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 visualizar otras posibilidades.

Por todo lo anterior, partimos de la idea de que no hay maldad, culpa o cualquier otra cosa que dé derecho a alguien 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 éste. Sin embargo, dicha postura, tampoco quiere decir que se dejen de ver los puntos conflictivos que éstos 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.

Desde nuestra visión, en la relación maestro-alumno dentro del aula, el profesor tiene un 50% de responsabilidad, dejando la otra mitad a los alumnos. En definitiva, se requiere de la participación conjunta de los dos, de la misma forma que se requieren de las dos manos para hacer un aplauso (una sola mano, por muy grande o buena que sea no puede hacerlo sola). Es en ese 50% donde nosotros nos centramos. Es ese 50% que desde nuestra visión resulta fundamental para generar respuestas diferentes a las habituales en los jóvenes estudiantes. Y, por último, es en ese 50% donde abrimos la interrogante: ¿qué pasaría si dentro de ese porcentaje se generan pautas alternativas de interacción? ¿Sería posible, a partir de modificar lo que hacen habitualmente los docentes, generar una respuesta más favorable en los jóvenes estudiantes? Y, claro, a partir de lo anterior: ¿qué es lo que habría que modificar y cómo?

De lluvia, viento y relámpagos

Centrémonos en el 50% que corresponde al docente en la relación maestro-alumno dentro del aula. ¿Cuáles son los componentes que provocan la “tormenta” dentro del salón de clases y, muy importante, que están en manos de los profesores?

A partir de lo observado y analizado previamente, se identifican tres puntos fundamentales: 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 mirar el rostro con sus diferentes matices de aquella persona que tenemos enfrente. En este caso particular, habría que hacer una pausa con los docentes para reflexionar sobre la forma en que se está mirando a los jóvenes estudiantes. Inicialmente, se habló de la visión que tienen sobre los éstos como problema. También sobre la visión psicologista que los ubica bajo una imagen de incompletud, inestabilidad, incapacidad y una fuerte dependencia de los adultos. Por otro lado, se habló también de la tendencia a generalizar el rostro

de los jóvenes estudiantes, etiquetándolos de algún modo al pertenecer a cierto grupo, sin que necesariamente su naturaleza responda a dicha etiqueta. Se habló de la forma de nombrarlos que, al ser tan general, despoja a los estudiantes de su naturaleza peculiar y de un rostro particular.

Las preguntas: ¿sabemos quiénes son nuestros jóvenes: qué sienten, qué piensan, por qué hacen lo que hacen, qué tienen por decir 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 jóvenes estudiantes no creen en sus profesores y, por lo tanto, en muchas ocasiones no los respetan. Los profesores ha 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 con frecuencia los docentes incurren: incumplimiento de compromisos, injusticia e incongruencia en su conducta. Veamos ejemplos: se mencionó el caso de aquellos profesores que dejan tareas y no las revisan o, si lo hacen, lo hacen sin mayor atención. El hecho de que un joven 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 docentes y, por lo tanto, también autoridad. Por otro lado, ¿qué pasa cuando todos los jóvenes son mirados y, por lo tanto tratados igual (por lo general como problemáticos o indeseables)?, el profesor comente una injusticia. Si bien puede haber mayoría de jóvenes imposibles (que también los hay), no lo son todos y

éstos deben ser reconocidos por sus propias particularidades. Cuando los jóvenes se sienten mirados o tratados de una manera injusta, tratarán sobre todas las cosas de mostrar su descontento, de protestar y rebelarse frente a los adultos, lo que tiene como resultado lo que los adultos vemos como desafío a la autoridad. Por último, los docentes no sólo enseñan contenidos, enseñan 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 a sus alumnos y, contrastantemente, exige a los jóvenes estudiantes puntualidad, compromiso y prestar atención? Aquí enfrentamos un problema de congruencia, congruencia que los jóvenes detectan de inmediato y que, cuando se encuentra ausente, también resta autoridad, no sólo a los docentes, si no a los adultos en general. ¿Con qué derecho se puede exigir algo a los jóvenes, si los mismos adultos no lo hacemos? Resulta así de simple.

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 jóvenes estudiantes. Esto suena lindo, pero 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 de los jóvenes que, al final, encuentran sus propias formas de “hablar” y de manifestar su malestar o descontento.

Así, orientamos la mirada hacia estos tres puntos identificados, a partir de los cuales sea posible, más adelante, generar un posible cómo.

CAPÍTULO 4

El desafío de pensar una propuesta con sentido

A partir de los resultados que nos aportó el diagnóstico se hizo visible la pertinencia de construir una propuesta de intervención orientada hacia tres puntos que consideramos esenciales:

1. Que los docentes visibilicen, analicen y reflexionen sobre cuál es y/o cuál ha sido la forma en que miran a los jóvenes estudiantes, y las implicaciones que dicha mirada tiene en la dinámica del aula
2. Que los docentes visibilicen, analicen y reflexionen sobre la manera en que ejercen su autoridad, y las implicaciones que esto tiene en la dinámica del aula
3. Que los docentes visibilicen, analicen y reflexionen sobre los puntos de encuentro con sus alumnos que construyen (o no) a partir del diálogo

Con lo anterior, lo que se busca es encender o echar a andar procesos reflexivos y formativos que permitan a los profesores de secundaria:

1. Mirar a los jóvenes estudiantes (darles un lugar como sujetos particulares) y “moverse de lugar” para probar distintas perspectivas
2. Repensar la autoridad docente, pasando de un modelo vertical a uno más horizontal que “descargue” al docente e incluya a los jóvenes estudiantes
3. Dar importancia y cabida a la voz a los jóvenes estudiantes

De los puntos anteriores surgen tres dimensiones que orientan la propuesta: alteridad, autoridad y diálogo. El concepto de alteridad ha sido abordado por diversos autores, entre los cuales, uno de los más importantes es Lévinas. Sin embargo, hemos tomado la definición de Larrosa (2011), debido a la compatibilidad con el autor anterior, así como su sencillez para definirlo. Para este autor, la alteridad implica la aparición de un alguien, de un algo, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, que está fuera de mí mismo,

que no pertenece a mi lugar. No se trata de “otro yo”, sino de algo que implica radicalmente a otro. Un otro que, bajo ninguna circunstancia, puede ser mío.

Cuando se habla de autoridad, nos referimos a ésta como el resultado de las interacciones que los seres humanos establecen entre sí. De acuerdo con Gallo (2011), refiriéndose a Norbert Elias:

“La autoridad sólo puede ser entendida en el marco de una configuración específica de las relaciones sociales. El concepto de configuración hace referencia al hecho de que los individuos están unidos por lazos que dan sentido a sus acciones, constituyen algo así como “espacios de pertenencia” que si bien producen efectos sobre los individuos, estos mismos pueden contribuir por medio de sus acciones a modificar su situación. En este sentido, pensar en términos de “configuraciones” nos permite complejizar la idea de autoridad, no concebirla solamente como una acción ejercida desde el exterior, y en un sentido único, sino como resultado de un entramado de relaciones” (p.48)

Y, por último, se retoma la posición Freiriana para introducir la concepción de diálogo retomada. Al respecto, el autor distingue en dicho concepto dos dimensiones: acción y reflexión en una interacción estrecha pues, en sus propias palabras: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (p.105). También apunta hacia el hecho de que se necesitan ambas dimensiones articuladas para “pronunciar” el mundo y transformarlo, pues “el mundo pronunciado retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (p.106).

Es así que, a partir de la idea de diálogo, nace la posibilidad de un encuentro entre los seres humanos, siguiendo aún a Freire, se trata de la relación yo-tú. El diálogo, desde la concepción Freiriana es un acto creador, donde el propósito no es “conquistar” al otro, sino conquistar el mundo por los sujetos dialógicos.

Las condiciones que el autor señala para que exista el diálogo son, en primer lugar, un profundo amor al mundo y a los hombres, entendiendo al amor como

acto de valentía y compromiso con los hombres. La segunda condición es la humildad. El diálogo no puede existir desde una postura arrogante, “¿Cómo puedo dialogar, si alieno mi ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?, ¿cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?” (p.109). Por otro lado, es necesario que exista una intensa fe en el poder de hacer y rehacer en los hombres. No se trata de una fe ingenua, como lo señala Freire, sino que se sustenta en la capacidad de transformar y transformarse. Otra condición es la esperanza. Nada está más perdido que aquello de lo cual ya no se espera nada. Desde la perspectiva Freiriana, se trata de una esperanza activa, pues no se trata de sentarse a esperar, sino de tomar acciones. Finalmente, un diálogo auténtico requiere en los sujetos un pensar verdadero orientado hacia la transformación de la realidad, esto es, un pensamiento crítico, dinámico, que trasciende la dicotomización e ingenuidad.

Los ejes de construcción/innovación

Para el diseño del dispositivo de formación se identificaron los siguientes desafíos:

1. Generar significatividad en los docentes para lograr su implicación desde el inicio
2. Encontrar una vía de acceso que evada resistencias o mecanismos de defensa en los maestros
3. Encontrar una forma de hacer tangible lo intangible, o bien, visible lo invisible para estar en posibilidad de observar y analizar la práctica cotidiana
4. Echar a andar procesos formativos en los profesores

Elementos para la construcción de un posible *cómo*

Además de los desafíos de formación y de los ejes de construcción/innovación expuestos, es importante pensar, más allá de en un *qué*, en un *cómo*. Un *cómo* que permita el acceso a la experiencia de los docentes, que disminuya

resistencias y, de algún modo, “cambie de canal” el pensamiento y lógica de éstos. A continuación se exponen los fundamentos de nuestra propuesta.

Generar una experiencia

El lenguaje de la educación está lleno de fórmulas prestadas de [...] esos saberes que lo hacen todo calculable, medible, manipulable. Pero quizá nos falte una lengua para la experiencia. Una lengua que esté atravesada de pasión, de incertidumbre, de singularidad. Una lengua con sensibilidad, con cuerpo. Una lengua también atravesada de exterioridad, de alteridad. Una lengua alterada y alterable. Una lengua con imaginario, con metáforas, con relatos. ¿Cuál sería esa lengua?, ¿en qué lenguajes se elabora y se comunica la experiencia? O, más fundamentalmente, ¿se puede comunicar la experiencia?
(Larrosa, 2011, p.43)

La primera pregunta que surge, previo al diseño del dispositivo de formación es: ¿cómo lograr que lo que se proponga resulte significativo para los docentes? Al respecto, Larrosa (2011) brinda elementos para una posible respuesta al considerar la idea de generar una experiencia, en su sentido más amplio, tal como se explica en el presente apartado.

Siguiendo al autor hay que dar cierta densidad a eso de la *experiencia*, para mostrar indirectamente que ésta tiene múltiples posibilidades en el campo educativo, siempre que se le dé un uso fino y preciso. Para enfatizar esto Larrosa apunta, en primer lugar, hacia un “uso y abuso de la palabra *experiencia* en educación” (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. Situación que crea la necesidad de resignificarla, partiendo de una definición de *experiencia* que apunte a “eso que me pasa”, descubriendo en ésta tres dimensiones (*Ídem*, 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*”.

Pero, ¿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 resulta extraño a mí. 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, esto es, que no forma parte de mí.

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, en mi voluntad). También se trata de un movimiento de ida y vuelta, de ida porque la experiencia 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, quiero, etcétera. Hecho que implica que el sujeto se altere, se enajene.

Por otro lado, Larrosa explica la implicación de que cada cual padece su propia experiencia, de un modo único, singular, particular, 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” (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 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, marcas de eso. 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 diseñar el dispositivo de formación no se trata solamente de construir un *qué*, sino de apuntar hacia los posibles efectos que ese *qué* pueda generar en la subjetividad de los docentes. En este punto es donde radica la definición como significativa o no significativa de la propuesta. De quedarse meramente en un nivel del *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. Hecho que implica una de las principales preocupaciones y ocupaciones al diseñar la propuesta presentada en este trabajo.

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 crear una propuesta que, 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. Punto que lleva a evidenciar la idea de que conocimiento no es igual a experiencia, pues

como señala Larrosa (*ídem*) “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” (p.24).

Así, tenemos que lo verdaderamente importante, por lo tanto, no es la propuesta en sí, sino la relación que se logre entablar entre ésta y los docentes participantes, hecho que obliga a trascender lo técnico y lo prescriptivo, sin que esto signifique que se descuide la generación de condiciones apropiadas para que la transformación ocurra. 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 (Larrosa, *ídem*) definido, secuenciado, que sigue un camino seguro y orientado hacia un modelo prescriptivo de formación.

La experiencia, entonces es vista en una estrecha relación con la subjetividad de las personas, estableciendo como único puerto de llegada su formación y transformación. Por lo tanto, uno de los pilares del dispositivo de formación, se ilustra con el Triángulo de la experiencia⁴:



Esquema que se vuelve esencial al servir como base y fundamento en el momento del diseño de las estrategias que conforman la propuesta.

⁴ Construido con base en Larrosa (2009).

Un lenguaje para la experiencia

*Las metáforas crean visión,
pero también distorsionan.
Tienen su potencial,
pero también sus limitaciones.
Al crear formas de ver,
crean también formas de no ver.*

Morgan, 1993. En Young, 2002

En el apartado anterior se señaló en qué sentido y bajo qué dimensiones se entiende, para efectos de este trabajo, el término *experiencia* apuntando hacia el qué, quiénes y el pasaje/recorrido de la propuesta. Sin embargo, tal como se menciona en la cita que abre dicha sección, queda la interrogante: ¿en qué lenguaje se elabora y se comunica la experiencia? En este espacio se intentará responder, precisamente, a este cuestionamiento intentando detallar con mayor precisión el *cómo* de la propuesta.

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 estos 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 representando 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 de los mismos. No es raro tampoco que el contenido de dichas láminas pase a los cuadernos de notas de los docentes quedándose ahí y simplemente 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 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 o áreas vulnerables. 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 una segunda 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 nada más y nada menos que del uso de analogías y metáforas⁵, bajo el supuesto de que puede resultar “más liviano” hablar de eso que nos pasa de manera “ajena” a nosotros mismos. No es que se consideren como “la lengua perfecta”, cosa que no existe; sin embargo, tal como señala Ortín & Ballester (2005):

“[...] 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”. (p.20)

Se trata de utilizar sí el lenguaje conceptual, pero también el lenguaje 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, para efectos de nuestra propuesta, el equilibrio es la clave ya que ambas “inteligencias” resultan no sólo importantes sino fundamentales.

Ahora, es importante señalar, siguiendo a Ortín & Ballester que:

“A cada tipo de inteligencia corresponde un tipo de lenguaje:

⁵ De acuerdo con la Real Academia 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”.

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". (p.21)

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" (*Ídem*, 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." (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 llama *mentalidad de la tortuga marina*. 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” (*Ídem*, p.18).

Por lo que Claxton 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, a la ensoñación. Dicho tipo de pensamiento implica darle vuelta a los asuntos, “rumiarlos”, ser contemplativos, 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” (p.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 Claxton lo señala.

Es posible encontrar coincidencias con el señalamiento de Claxton y Ortín & Ballester 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” (p.23).

Para Ortín & Ballester, 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”. (*Ídem*, 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”. (p.26)

Las analogías y las metáforas permiten, precisamente, abordar temas, hasta cierto punto, escabrosos o 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". (*Ídem*, p.26)

Lo que se busca, de manera concreta, es incidir en la experiencia subjetiva del sujeto, situación que, como hemos 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.

Quizá, a algún lector todo lo anterior le parezca demasiado "rodeo" para hablar de hechos concretos y cuestione el uso de las analogías y metáforas en lugar de un lenguaje más directo. Al respecto, y con base en Zeig (1992) se hacen los siguientes señalamientos:

1. Las analogías y las metáforas no implican una amenaza para el sistema de creencias de quien las escucha
2. Captan el interés del oyente
3. Fomentan la independencia del individuo, quien al tener que conferir sentido al mensaje extrae sus propias conclusiones o emprende acciones por propia iniciativa
4. Pueden ser utilizadas para eludir la natural resistencia al cambio
5. Pueden emplearse a fin de controlar la relación entablada con el sujeto
6. Ofrecen un modelo de flexibilidad en cuanto a la percepción del mundo y las posibles acciones en distintas situaciones
7. Pueden crear confusión y así promover en el sujeto una buena respuesta
8. Imprimen su huella en la memoria, haciendo que la idea expuesta se más memorable

Y es que, citando nuevamente a Ortín & Ballester:

“Se critica en ocasiones al lenguaje metafórico su falta de rigor, concreción y objetividad, parece demasiado abierto a la libre interpretación de cada uno. Sin embargo, [...] todo es percepción subjetiva”. (*Ídem*, p.30)

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

Es importante señalar que para el dispositivo de formación aquí planteado no interesa la eficiencia o la productividad para generar respuestas o resolver problemas de manera inmediata, pues se parte del hecho de que existen situaciones de naturaleza subjetiva que requieren ser abordadas con paciencia, intuición, tranquilidad, creatividad y, ¿por qué no?, con sentido del humor.

El sentido del humor en acción

La vida es demasiado importante como para tomarse en serio.
O. Wilde

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 la risa trae consigo. 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 humor⁶ el cual consiste, en sus palabras, en “la capacidad de sonreír al

⁶ Como señala el autor, “Tal vez la falta de una definición exacta sea lo de menos, ya que también ocurre lo mismo con otras realidades profundas, como el tiempo, la belleza, la verdad o el amor. Toda búsqueda que

enfrentarnos a la adversidad”. El autor señala que, aunque humor y risa se solapan, 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 este trabajo, y sobre el cual se profundizará en los siguientes párrafos.

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 mismo 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” (*Ídem*, 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 (p.16):

hunda sus raíces en la experiencia de vida será más iluminadora que andar manejando conceptos de claridad cristalina” (p.11).

✓ 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 humanas⁷, contribuye a ganarse la confianza o a restablecerla en caso de haberla perdido, pues tiene un efecto terapéutico, incluso en casos graves⁸. 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 esperanza⁹.

Las ideas mencionadas anteriormente, parecen mostrar que el sentido del humor es mucho más que un mecanismo de defensa, tratándose incluso de una piedra

⁷ Siguiendo al mismo autor, es importante resaltar que, hablando del humor destructivo, las perversiones del humor, la ironía y el sarcasmo infligen heridas terribles y descargan golpes mortales sobre las relaciones humanas.

⁸ Al respecto, encontramos la *Risoterapia* cuyo origen se remonta a diferentes corrientes filosóficas, desarrollada primordialmente en Estados Unidos como apoyo en la recuperación y tratamiento de enfermedades médicas con resultados positivos que la han hecho expandirse con rapidez durante los últimos años en países como Suiza, Alemania y Francia. Es importante señalar que, dicha técnica terapéutica requiere de una capacitación exhaustiva y debe brindarse por terapeutas experimentados.

⁹ Aunque se puede caer en algunas trampas que señala el autor que son: aliviar la tensión negando el ideal, esa es la tentación en la que cae el cinismo, que superficialmente parece tan cabal; pretender que la realidad tiene cualidades inexistentes: hacernos ilusiones. El cinismo ataca los ideales. Las ilusiones hacen que perdamos contacto con la realidad. En ambos casos se trata de estrategias falsas que destruyen la vida al generar tensión entre ideal y realidad, en vez de preservarlos y conservarlos.

angular de la reconstrucción de la vida cuando ocurren cosas malas (*ídem*, p.21). Sin embargo, no es un mecanismo infalible, sino 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 profesor 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.

Activar el pensamiento creativo

*“Todos los problemas nos parecerán un clavo,
si la única herramienta que tenemos es un martillo”.*

Maslow (1962)

A estas alturas se han abordado los primeros tres ejes de construcción/innovación de la propuesta; sin embargo, aún queda pendiente el último correspondiente a la pregunta: ¿cómo activar en los docentes procesos de formación?

Como se mencionó en un inicio 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, implica autoconciencia y capacidad de acción. Para esta propuesta el pensamiento creativo representa una pieza clave en dicha tarea, 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 (*ídem*, 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:

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

La idea en esta propuesta 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 para generar la propuesta dada. Se busca lograr, por tanto, un ambiente creativo tal como lo describe Casal (*ídem*, p.946):

“Un ambiente creativo incentivará la curiosidad, fomentará la autoevaluación y el autoaprendizaje, buscará un clima de libertad, comunicación y afecto en el aula, pospondrá juicios sobre las personas y las ideas, promoverá la flexibilidad de

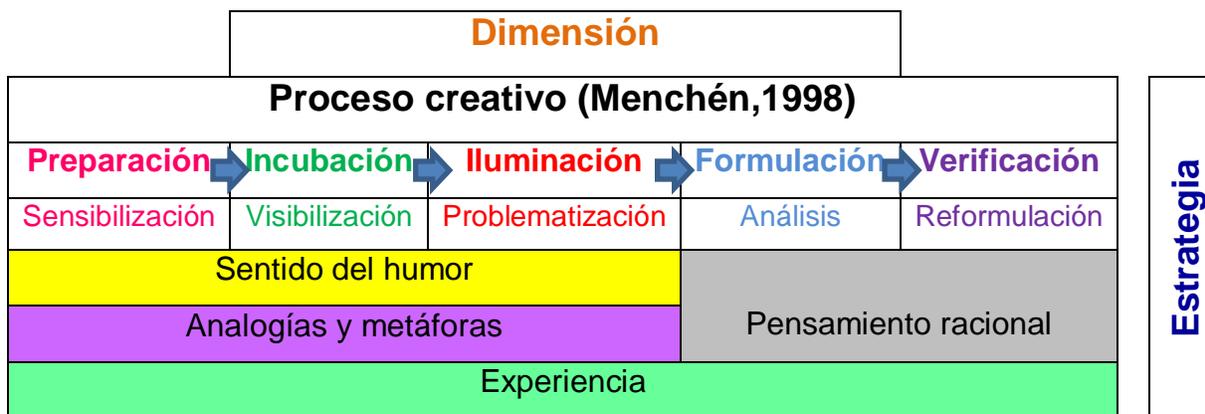
pensamiento, motivará las preguntas y explorará la dimensión holística de las distintas situaciones”.

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 consciencia.

Cruzando la brecha: de la teoría a la práctica o de la teoría a las estrategias

Hasta ahora ya se han expuesto los desafíos, las dimensiones, los ejes de construcción y se han mostrado los fundamentos de nuestro posible cómo. Por lo que es momento de articular dichos elementos para dar forma al dispositivo de formación y responder a la pregunta: ¿cómo está conformada nuestra propuesta?

Para responder a tal cuestionamiento partiremos de lo siguiente:



En este esquema se han conjuntado los elementos previamente descritos que fundamentan nuestro posible cómo. La “columna vertebral” en este caso es el proceso creativo con las fases planteadas por Menchén (1998). Dicho proceso tiene, como lo muestran las flechas, una naturaleza lineal, donde se vuelve necesario pasar por cada una de las fases en el orden expuesto para pasar a la siguiente. Así, el punto de partida es, necesariamente, la etapa de preparación, avanzando sucesivamente.

Se ha tomado dicho proceso en parte debido a que pensar en hacer que los docentes se “den cuenta” de algo de inmediato resulta complicado. Quizá éste sea un error que se comente frecuentemente, esperar que de entrada y casi “por arte de magia” los profesores se percaten de aquello que a ojo experto pareciera obvio. Sin embargo, tal como lo evidencia Menchén, para que esto ocurra antes deben ocurrir otros procesos. Estableciendo una analogía con el cultivo de algún alimento vegetal, sería algo así como poner la semilla en la tierra y esperar encontrar de un día a otro el fruto listo para cosecharse.

Si seguimos tal ejemplo, podemos percatarnos que, al igual que en el pensamiento creativo, le anteceden algunos pasos: habrá que preparar la tierra, aflojarla, moverla para que respire y tome condiciones propicias para recibir a la semilla. Habrá que humedecerla y abonarla para que en el momento que entre en contacto con la semilla, ésta “despierte” y comience el lento, y a veces invisible, proceso de germinación. De igual forma debe ocurrir con los docentes. Habrá que preparar el terreno y aflojar las resistencias para crear un ambiente propicio para que lo demás ocurra. Se trata de sensibilizar a los maestros, de lograr conectar con eso que los hace receptivos. Si bien es el paso inicial, también es el paso fundamental para lograr que todo lo demás ocurra. De no ser así, la semilla que se ponga, sea la que sea, se podrá, privándonos de la vida que guarda en su interior.

Una vez preparado el terreno, nos encontramos ante la posibilidad de incubación, esto es, de dejar caer la o las semillas en la tierra húmeda que ya respira para que en ese instante de encuentro algo pase dentro de éstas dando inicio a su germinación. Para nosotros dicha etapa corresponde al proceso de visibilización, al desafío de ver eso que no se ve a simple vista pero que ocurre frente a nosotros. Hablando del trabajo con los docentes, se trata de que éstos puedan mirarse a sí mismos en la práctica, frente a sus alumnos, en el salón de clases. Que, en un ejercicio de distanciamiento, puedan dar un vistazo “desde afuera” haciendo una pausa para ver qué ocurre. Si el lector ha puesto atención, se habrá percatado de que la implicación de los sujetos, en este caso, de los docentes, se

ha debido dar desde el principio de una manera sutil, hasta el punto de mirarse a sí mismo.

Así llegamos a la fase de iluminación, la cual equiparamos con la capacidad de problematizar de los docentes. Es importante aclarar que, una cosa es mirarse a sí mismo y otra muy diferente, es problematizar lo que ocurre a uno mismo o en el entorno. De ahí, que previo a esta fase, sea necesario visibilizar. Una vez que el maestro “se vio”, está en condiciones de visualizar situaciones que lo desafían. Quizá esto podría parecer obvio; sin embargo, no siempre resulta sencillo aceptar (ya no ante los demás, sino ante uno mismo) aquello que no hemos logrado, que nos genera dolores de cabeza o, incluso, que nos ha rebasado. Con esta fase se logra ese “darse cuenta” o, como se sigue utilizando aunque con menos frecuencia, esa “caída del veinte” de lo que ocurre.

Es entonces cuando, en la etapa de formulación del pensamiento creativo, tienen sentido los procesos de análisis y reflexión. A estas alturas ya se cuenta con “material” para analizar y para pensar y repensar al respecto, dejando de ser procesos abstractos que, muchas ocasiones, se realizan sin ningún sentido. El maestro ya sabe lo que pasa, lo que hace pues lo ha hecho visible y, por lo tanto, está en posición de preguntarse por qué hace lo que hace y reflexionar al respecto.

Por último, viene la fase de verificación en la cual, además de hacer un recuento de lo realizado, es posible pensar en alternativas de acción. El problema de hacer las cosas de manera diferente, a veces no radica en la dificultad de hacerlo por sí mismo, sino en la dificultad de saber qué es lo que se ha estado haciendo para asegurarse de que lo que se haga a futuro sea realmente diferente. Pensamos que, a partir de esta lógica, lo anterior es posible. De manera gradual se va llevando y acompañando al docente en un proceso de introspección, muy personal, que le permita “mirarse” y entonces, una vez que lo ha logrado, aparece la posibilidad real de pensar formas de diferentes de ser y de actuar.

Es así que las fases del pensamiento creativo se vuelven un punto clave y la columna vertebral que empieza a dar forma al dispositivo de formación. Ahora, regresando al mismo esquema, notamos que durante las primeras tres fases planteadas, se encuentra presente tanto el sentido del humor, como las analogías y metáforas; mientras que en las dos últimas se encuentra el pensamiento racional. Veamos el porqué de esto.

Tal como se explicó a partir de las proposiciones de Ortín & Ballester (2005) y de Claxton (1999), existe una inteligencia objetiva, lógica, analítica, que corresponde al lenguaje de la razón. Como se vio, dicho lenguaje resulta fundamental en diversas tareas y decisiones, tanto de la vida académica, como de la vida cotidiana. Sin embargo, éste no lo es todo. Si bien dicho lenguaje representa una llave para aflojar ciertas tuercas, no funciona de la misma manera para clavar un clavo en la pared o para otras tareas, por lo que se vuelve un error, utilizarlo de manera monótona y permanente, así como no utilizarlo también.

El otro tipo de lenguaje, el de la imagen, el de la metáfora, el del símbolo, tal como afirman los autores, es el lenguaje del pensamiento no dirigido que se funda en las vivencias del mundo interior. Dicho lenguaje representa otro tipo de herramienta, distinto a la llave del lenguaje lógico. Nuevamente, distinto, no implica que sea mejor o peor, en este caso se trata más bien de herramientas complementarias que, utilizadas de manera articulada, vuelven a cualquier persona altamente capaz de dar respuesta a las dificultades cotidianas.

Quizá otro error que se ha cometido en la formación de docentes, sea el de restringirse a emplear el lenguaje lógico, ese lenguaje que da formalidad y “credibilidad” a lo que se hace. Mientras que se ha desacreditado, dada la “informalidad” de otro tipo de lenguajes. Es por ello que, dado que ya se ha probado utilizar una lógica racional en el trabajo con los profesores, optamos por hacer algo diferente y probar con el lenguaje creativo, con el lenguaje lúdico e imaginativo.

Habrá que decir que, aunque se corre el riesgo de no ser tomado en serio (en el ámbito académico se suele ser sumamente formal), vale la pena intentarlo dado que permite crear condiciones favorables para trabajar. No es lo mismo tratar de poner a analizar y reflexionar a personas desconocidas, de las cuales ignoramos la dinámica que llevan entre éstas, si se sienten cómodos, si fueron obligados a asistir, y una serie de factores que de enumerar se haría una lista larga. Tampoco es posible detenerse a preguntarle todo esto a cada uno, pero sí es posible promover un ambiente relajado, agradable que rompa con el esquema de lo que se está acostumbrado y, ¿por qué no?, que genere una que otra sonrisa en los implicados.

Dado que el desafío es sensibilizar, visibilizar y problematizar durante las primeras fases, tanto el sentido del humor y su factor sorpresa (porque la gente no se lo espera), como el uso de analogías y metáforas, se vuelven la llave perfecta para acceder a la experiencia de los docentes de manera pacífica y, hasta cierto punto, natural. Ahondado un poco sobre el uso analogías y metáforas, es importante mencionar que parte importante por la cual se optó por utilizarlas también es el hecho de que permiten visibilizar situaciones, o bien, sensaciones, pertenecientes al campo de lo intangible, volviéndose tangibles pero, ¿cómo?

La forma de responder a esta pregunta es muy sencilla: valiéndonos de lo que Delgado (2012) llama algunos “artilugios” más comunes que corrientes, para visibilizar eso que no es posible ver a simple vista. Así, podemos valernos de una variedad extensa de materiales, aunque hay que aclarar: siempre con un propósito pedagógico, como juguetes, herramientas, material reciclado, disfraces, etcétera. La idea es, una vez identificados los puntos a tratar con los docentes, construir analogías con objetos tangibles de fácil acceso, para lograr convertir lo abstracto (eso de lo que se quiere hablar, o sobre lo que se quiere trabajar) en concreto; o bien, lo intangible en tangible. Curiosamente, ver a otro “representando” o ilustrando cierta situación con objetos concretos, provoca verse a sí mismo, si no en las mismas circunstancias, sí en las propias, lo cual hace de lo anterior una herramienta fuera de lo común, pero funcional.

Ahora, como se dijo antes, el lenguaje lógico no debe ser por ningún motivo descartado, pues resulta fundamental para “acomodar” y dar orden a lo que se logró “mover” bajo la otra lógica. De no ser así, de nada serviría haber generado movimiento al interior de los sujetos, si éstos no logran darle forma y sentido. Analizar, reflexionar y pensar en alternativas de acción, requieren la llave que sólo la lógica racional ofrece, por lo que en estas dos fases lo lúdico deja de funcionar.

Lo interesante aquí es, en primer lugar, la cabida que se le da a otro tipo de lógica; en segundo lugar, al orden de su utilización (primero el lenguaje de la metáfora, del símbolo y luego la racional); y, en tercer lugar, a la articulación de éstas logrando que, en conjunto y de manera complementaria, activen procesos de formación y autoobservación en los docentes de secundaria.

De esta manera, lo único que hace falta para echar a andar el dispositivo de formación, es poner en juego la dimensión a abordar, de tal forma que dé como resultado tres estrategias que permitan dar el paso entre lo teórico y lo práctico, entre lo escrito y lo real.

Las estrategias

A partir del diseño expuesto anteriormente, es posible construir las estrategias con actividades específicas para el desarrollo de cada unidad. Se enfatiza que dichas estrategias no son pensadas como una intervención definitiva que conducirá al cumplimiento de los objetivos propuestos de manera inmediata. Más bien como se ha planteado antes, se han pensado como “semillas” que en la interacción con los docentes participantes germinen como ideas detonadoras de pensamientos y reflexiones personales que conduzcan hacia el florecimiento de acciones diferentes en su práctica habitual.

La analogía establecida a partir de la semilla, tiene sentido si nos percatamos que estamos hablando de un proceso que puede ocurrir a distintas velocidades (dependiendo de cada sujeto y de lo “fértil” que esté el terreno). Lo ideal sería, evidentemente, lograr que en los docentes participantes se diera:

- a. La generación de ideas diferentes a las propias
- b. La generación de pensamientos y reflexiones a partir de las ideas surgidas sobre la propia práctica
- c. La definición de acciones diferentes concretas, aplicables a su práctica habitual
- d. La aplicación de dichas acciones
- e. El ajuste y adaptación de las acciones propuestas

Sin embargo, para que la propuesta tenga los efectos mínimos para que funcione, las estrategias deberán permitir, al menos, la generación de ideas y pensamientos distintos a los que poseen los sujetos en el momento de inicio, ya que representan la semilla que, habiendo quedado sembrada, abrirá la posibilidad de repensar y reflexionar sobre las propias acciones. Aunque lo anterior, implique un proceso más lento; y es que, “las tareas culturales no pueden ser cumplidas con tanta rapidez como las tareas políticas y militares”¹⁰, frase que permite situarse en la complejidad que implican los procesos formativos y educativos.

Es importante recordar en este punto, que el propósito de nuestra propuesta no es alcanzar la *eficiencia* del dispositivo de formación (obteniendo un “docente ideal” en las dimensiones abordadas, si esto fuera posible), sino de echar a andar procesos formativos en los profesores.

Aclarado lo anterior, en el Anexo A se describen las estrategias construidas que determinan parte del *cómo* de la propuesta.

Se trata de mezclar, articulando los componentes, de tal forma que sea posible generar estrategias flexibles (dado que nunca se sabe lo que va a ocurrir) que permitan ajustar al momento su contenido para que se adapten a la realidad o necesidades del grupo.

Ahora, un aspecto importante del diseño del dispositivo de formación, es el hecho de que la manera en que ésta construido puede ser utilizado, realizando las modificaciones pertinentes, para cualquier dimensión. En este caso, y dada la

¹⁰ Leído en: Salinas, S. (2008). *Aulas de emergencia*. México: Colofón.

información obtenida durante la etapa diagnóstica en una escuela secundaria en particular, se definieron las dimensiones de alteridad, autoridad y diálogo. Pero, estamos conscientes de que éstas no son necesariamente los puntos de interés en todas las escuelas secundarias mexicanas, por lo que se pensó en un diseño que permitiera, bajo la misma lógica, trabajar aquello que resulte de interés o se considere pertinente.

CAPÍTULO 5

¿Qué paso con la experiencia? Relatos de seguimiento

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

Llevar a cabo el piloteo de la propuesta construida implicó diversos desafíos, entre ellos, despertar el interés de los docentes para lograr que, de manera voluntaria decidieran participar en la puesta en práctica de la misma. Para ello, se pusieron sobre la mesa algunas dificultades identificadas durante la fase diagnóstica que preocupan e inquietan a los docentes, mostrando la posibilidad de, lejos de recurrir a soluciones mágicas, hacer algo al respecto dentro de los márgenes de acción docente.

Una cosa fue, como se dijo, despertar su interés y otra, lograr que los docentes lo mantuvieran y asistieran el día programado. Aquí es donde surge otro desafío: hacer que los profesores “encuentren” tiempo para asistir. En primera instancia, una gran parte de los maestros se mostró interesada en la propuesta; sin embargo, a la hora de pasar del “dicho al hecho” y poner día, lugar y hora, éstos comenzaron a manifestar múltiples dificultades para asistir. La mayoría de los profesores tienen más de un trabajo y deben desplazarse de una escuela a otra de manera inmediata; en otros casos, se trata de profesores 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 éstos no tienen el carácter obligatorio.

Por otro lado, pareciera que la experiencia y el recorrido de los profesores los hubiese llenado de desesperanza: de esa idea fija de que los jóvenes son 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 hace a los profesores quedarse donde se encuentran dificultando la posibilidad de

moverse de lugar. Un punto importante al respecto, es el hecho de que existen diversas propuestas, ya sea de manera formal (la formación continua que deben tener) o informal (iniciativas independientes, 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 con los docentes donde éstos fungen más como espectadores que como participantes 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 sigue dentro de las aulas con los jóvenes, 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 esto? Antes de explicarlo habrá que describir un poco el escenario y para hacerlo, planteamos otra interrogante: ¿qué hace una joven maestrante con una brevísima experiencia en escuela frente a cuatro profesores cuyas trayectorias rebasan la edad de ésta? 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. Esta no fue una situación fácil, pues dicha resistencia y reclamo realmente están fundamentados. Lo importante en este punto fue, en primer lugar, escuchar las quejas y argumentos al respecto. En segundo lugar, fue decir las cosas explícitamente dando razón a lo que los docentes 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 la sesión. Tomar lo anterior como punto de partida y aceptar los “hechos reales” permitió que los docentes disminuyeran poco a poco su resistencia bajo la idea de que la joven e inexperta ponente no venía a enseñarles nada, ni a traerles respuestas mágicas a sus preguntas; simplemente, a compartir su breve experiencia. Parece algo insignificante pero, el bajarse del lugar de experto para colocarse en una posición más real y más cercana a los docentes, 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 en la formación docente: 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 los docentes miraran una pantalla para pasar a mirarse entre sí y a sí mismos, para lo cual el uso de este recurso (en otros casos indispensable) salió sobrando. El encuentro e interacción “en modalidad 3D”, esto es frente a frente, en vivo y en directo sin otro factor presente, fue el recurso elegido. Así, profesores participantes y ponentes pudieron “encontrarse” y mirarse 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”, 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 dentro del aula con los jóvenes

estudiantes. El punto aquí es que, hablar no de lo que uno piensa que le sucede a los otros, sino de lo que me pasa, lo que siento, quita el “dedo de encima” en los demás y despierta empatía, pues en realidad se trata de inquietudes o situaciones por las que muchos profesores o personas frente a grupo pasan. Hablar explícitamente de esto contribuye 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 realidad; esto es, los profesores participantes se dan cuenta de que quien les está hablando conoce la realidad y las situaciones que se enfrentan en la cotidianeidad.

En este punto que, curiosamente, no ha rebasado los primeros 15 minutos, el grupo se ha puesto en una sintonía distinta a la habitual. La tensión y las resistencias iniciales han disminuido de manera importante, preparando el terreno para dar inicio a los puntos vertebrales de la sesión. Otro aspecto importante y fundamental es que se ha roto el esquema o, en otras palabras, la expectativa con la que llegaron, creando un escenario inesperado donde no se tiene la certeza de qué es exactamente 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 docentes.

Una vez puestas sobre la mesa 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 no es posible modificar (en este caso por los docentes), 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: como docente no puedo controlar todo lo externo, pero sí puedo por controlar quién soy yo, qué necesito y qué recursos de mí, así como estoy, sin nada, puedo poner en juego para lograr transformar mi realidad. Este principio coloca a los docentes en una posición que los fuerza a dejar de mirar fuera, centrándose en la queja o

imposibilidad de todo eso que no se puede cambiar, para mirar 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 del contexto y con los docentes participantes. Punto crucial ya que, de no lograrlo, la dificultad de acceder a la experiencia docente se incrementa.

Detrás de cada profesor de secundaria, hubo un joven...

Como parte del encuadre de la sesión, se procedió a dar inicio a la etapa de sensibilización, pues surge el desafío: ¿cómo lograr que cierto tema se vuelva relevante para los sujetos participantes? De ahí que la idea de sensibilizar resulta fundamental para que, en este caso, se genere empatía y cierta identificación hacia el tema a abordar pero, sobre todo, para que los docentes se impliquen desde un inicio en eso de lo que se habla o se va a hablar. De no ser así, ¿qué caso tendría pasar horas y horas hablando de algo que no tiene la menor implicación o interés de los sujetos?

En un inicio, dicha sensibilización se articuló con la presentación de los profesores participantes. ¿Quiénes son? Resulta también una pregunta elemental, sólo que en este caso, la respuesta que se solicitó, no fue la habitual, sino tal como lo indica el título del apartado y de la dinámica, se pidió a los profesores se presentaran por parejas mencionando cómo es que se imaginaban mutuamente cuando asistían a la escuela secundaria. Para hacerlo, se pidió que se agruparan en parejas, estableciendo contacto visual. Al respecto, resulta interesante resaltar el hecho de que, aunque se trata de profesores de la misma escuela que, incluso, mantienen cierta amistad, escasamente se toman un momento para mirarse, esto es, para encontrarse. De ahí, que al inicio de la actividad, se percibiera cierta incomodidad al establecer contacto visual con otro. Al solicitar que se miraran a los ojos durante cierto tiempo sin cruzar palabra, las risas incómodas aparecieron

y, de un momento a otro, los profesores pasaron de mirarse “superficialmente”, a mirarse con una mayor profundidad, pues poco a poco las expresiones faciales se fueron transformando, manifestando ciertos grados de sensibilización (sonrisas, miradas, rostro relajado) frente y hacia el otro.

Hacer dicho ejercicio, forzó a los participantes a mirarse entre sí de una manera distinta, de una manera en que nunca antes lo habían hecho; situación que permitió un “encuentro” distinto al descubrir una faceta personal que no habían considerado antes. En esta actividad de presentación, no sólo se miró al otro como joven, sino que también se fue mirado por otro de la misma manera, poniendo a los participantes en una posición poco ejercitada de escuchar a alguien más refiriéndose de sí, a partir de lo que se imagina (lo cual pudo o no ser acertado). Cuando se les pidió presentarse mutuamente frente al grupo, lo que se obtuvo fue lo siguiente:

Pareja A

“Yo les quiero presentar a la maestra J. Cuando iba en secundaria era una niña muy estudiosa, participativa. Pero era una niña rebelde con mucha confusión, sobre todo su rebeldía hacia aquello socialmente determinado para las mujeres, entonces, cuestionaba. Era una niña solitaria, con pocos amigos, pero dedicada... con muchas ganas de aprender”.

“Les presento a la maestra F ella era una niña muy estudiosa, muy juguetona, esa parte como que yo no la veía de ella... También es una alumna que quiere, que está viviendo su momento de vida, o sea no hay confusión, no hay problema, está en paz y bueno, era solitaria y también con pocas amigas”.

Pareja B

“La maestra Y era una niña muy estudiosa, sociable, muy sociable y respetuosa con sus maestros. Ella se llevaba mejor con los hombres que con las mujeres... y pues era una niña muy alegre e inquieta”.

“Presento a L, una niña muy responsable, muy respetuosa, pero solitaria. Muy selectiva en sus amistades. Sí tenía amigas, pero por ahí sólo alguna, o solita

estaba. A lo mejor no tan alegre... más bien como que algo le preocupaba o la entristecía...”

Para las profesoras, no fue tan fácil imaginar a su compañera como joven; mucho menos escuchar lo que la otra imaginó de ella. Pareciera que en la versión adulta que mantienen y “conocen” se les olvidó que pasaron por esa etapa de la vida, por las aulas de la escuela secundaria y que, al igual que sus alumnos, sentían, pensaban y les pasaban cosas. Pareciera que, al convertirse en adultos, todo lo anterior se borrara o desapareciera olvidando que ocurrió. Recordar cómo fueron y mirar a otro desde esa perspectiva tuvo la intención de empezar la aproximación hacia cómo han mirado y miran a sus jóvenes estudiantes. ¿Cómo?, a partir de darse cuenta que pueden mirar, pero también ser mirados acertando o equivocándose en la manera de hacerlo.

A partir de lo anterior, se cubrieron dos objetivos: que los profesores se conocieran desde otra perspectiva e iniciar el proceso de sensibilización a partir de implicar directamente la experiencia.

Hacia una lectura crítica de nuestras decisiones en el aula

¿Cómo hacer que los profesores visibilicen y echen a andar procesos formativos que les permita innovar en su práctica en el aula? El título de este apartado responde a dicha pregunta: haciendo una lectura crítica de las decisiones y acciones que se toman en el salón de clases.

Hacer dicha lectura crítica no resulta tan sencillo pues, como se dijo antes, requiere de la creación de ciertas condiciones que lo faciliten y hagan viable. Por ello, para cada dimensión identificada se propuso una estrategia bajo una misma lógica: sensibilizar, visibilizar, problematizar, analizar/reflexionar, construir alternativas de acción. Para ver cómo es que dicha lógica trabajó, se analizará cada una de las unidades.

Unidad uno: ¿qué lentes traes puestos?

Antes de entrar al terreno de cómo es que se mira a los jóvenes estudiantes, se tomó como punto de partida una breve demostración con gusanos de plástico sobre la “instalación” con la que nacemos que nos permite mirar y sentir como el otro; esto es, sobre el tema de la empatía. Para ello, se mostró un primer gusano conformado por diferentes colores (para representar a una neurona espejo), colores que representaron toda la gama de “filtros” que tenemos hacia el exterior y que permiten que ciertas situaciones nos conmuevan o nos hagan sentir algo por el otro. Posteriormente, se mostró otro gusano similar, sólo que de un solo color para mostrar cómo es que, en ciertas ocasiones, esos “filtros” se restringen; algunas veces de manera consciente como mecanismos de protección (uno decide no ver algo porque lastima de algún modo) cosa que es totalmente aceptable, pero también de manera inconsciente. En este último caso, lo cuestionable es que de pronto se mira la realidad, digamos, de cierto color, sin percatarse de que inconscientemente fue uno mismo quién lo determinó así.

Los gusanos de plástico, además de ilustrar la idea de neurona espejo con sus diferentes “filtros”, tuvieron una propiedad elástica que permitió representar cómo dicha sensibilidad y receptividad frente al otro permite dar de sí (estirándose), pero también “dar de no”. ¿Qué quiere decir esto? Para “traducirlo” se utilizó lo siguiente:

En el contexto escolar, estamos todos los días con muchos jóvenes a los cuales les suceden cualquier cantidad de cosas que te conmueven. Desde el muchacho que no desayunó o que tiene problemas en casa, por mencionar tan sólo dos ejemplos, nos lleva a preguntarnos: ¿qué pasa cuando nos “estiramos” (damos de sí) durante todo el día?, ¿cómo nos sentimos?

Al respecto, la idea de mostrar al gusano de plástico estirado, permitió visibilizar el desgaste que implica permanecer todo o gran parte del tiempo “dando de sí”. A partir de esto, fue posible introducir la idea de “regulación” para decidir que sí y que no se desea mirar y reaccionar. Entonces, se plantearon las interrogantes: ¿qué tanto sé de lo mío?, ¿hasta dónde da lo mío?, ¿hasta dónde es mi límite?

Dichos cuestionamientos apuntaron hacia que los participantes comenzaran a preguntarse, una vez visibilizados, sobre sus propios filtros.

A modo de una nueva analogía que permitiera visibilizar la mirada hacia los jóvenes y hacia la vida en general, se procedió a utilizar una serie de lentes con distintos filtros. La intención fue mostrar cómo se mira la realidad pensando que así es sin darse cuenta de que se traen puestos ciertos lentes que determinan que así la miremos. Lo interesante es darse cuenta de en qué momento se optó por usar ciertos lentes y, en qué momento, se olvidó que se traían puestos.

De ahí que se planteé la alternativa de “hacerse para atrás” para mirar los lentes que se traen puestos y darse cuenta de que no se está viendo la realidad como tal, sino lo que el filtro de cada quien le permite ver. El énfasis se hace en la importancia de saber cómo está estructurada la propia mirada; esto es, qué tanto se conocen a sí mismos.

Los primeros lentes utilizados, fueron los “lentes del yo”, los cuales representan una mirada particular desde la cual se descifra el mundo. A continuación, en un ejercicio donde lo que se busca es mostrar el propio proceso de la ponente, se utilizaron los “lentes universitarios”, aludiendo a esa visión teórica que, muchas veces, nos hacen sentir “todo poderosos” al manejar diversos autores, teorías, modelos explicativos, etcétera. Lo que se mostró con dichas gafas fue el hecho de que, a partir de la formación universitaria se construyó un tipo de visión que permitió diagnosticar (en el caso de la ponente) a niños y jóvenes con la certeza de que aquello identificado bajo esta visión, era la realidad, determinando así distintas “etiquetas” que definían a los sujetos con la justificación de ser universitaria. La característica de estas gafas fue la propiedad de distorsión de sus lentes para visibilizar cómo es que en ciertas ocasiones, creemos estar ampliando nuestra mirada, cuando en realidad sólo nos colocamos un filtro diferente.

A partir de lo anterior, se expuso qué fue lo que pasó cuando la ponente se dio cuenta de qué lentes traía puestos. Señalando el lado divertido del asunto, pero también el lado difícil al tener que aceptar que todas las certezas construidas que

la hacían pensar que conocía perfectamente la realidad, no eran más que otro filtro. Además del lado divertido y difícil, también se señaló, haciendo especial énfasis, el lado liberador que surge al darse cuenta de qué lentes se tenían puestos y comprender por qué es que se veía la realidad como se veía.

Las siguientes gafas empleadas son los “lentes de la Maestría”, cuyas características son ser muy grandes (para ver mucho más), tener una graduación precisa que le permite mirar de cerca, pero también de lejos, así como cristales transparentes para ver con claridad. Con dichos lentes se mostró cómo durante el día se utilizan; sin embargo, al terminar las clases y la escuela, dicha mirada se deja “descansar” haciendo uso de otro tipo de gafas.

Hecho que permitió introducir la idea de “colección” de gafas, esto es, de las diferentes miradas que se construyen y se ponen en práctica a través del tiempo y en distintos momentos de nuestras vidas. Una vez logrado lo anterior, se procedió a ir mostrando uno a uno los diferentes lentes que la ponente descubrió en su “kit personal”:

Los “lentes iluminadores” (con lamparitas en los costados para leer en la oscuridad). Con estos lentes, no importa qué tan oscuro esté alrededor, basta prender la luz para poder ver. Lo que se enfatizó sobre dichas gafas fue que no se han utilizado para mirar hacia fuera pues:

“¿Qué pasa cuando, con mi luz prendida, me acerco a otro? Lo deslumbró, lo deslumbró, ¿con qué?, con mi propia comprensión, con lo que yo descubro. La reacción, por lo tanto no es “iluminadora” para el otro, sino lo contrario, resultado moleestamente deslumbrante y generando que ese otro cierre los ojos para proteger su propia visión”.

La idea a enfatizar es que, si bien, los “lentes iluminadores” son poderosos para uno mismo, pueden resultar contraproducentes para los otros si se mira hacia afuera. Por lo tanto, el chiste de dichas gafas no es utilizar la luz para mirar hacia afuera, sino para mirar hacia adentro, para iluminarse a sí mismo.

Los siguientes lentes utilizados, son los “lentes alarmistas”, cuyo aspecto es rojo, exaltado y exagerado. Con éstos se visibilizó una visión en donde todo nos molesta, enfada o asusta.

A continuación, aparecen los “lentes de payaso”, multicolores y con una nariz grande y roja que se enciende y apaga intermitentemente. Dichos lentes ilustran una mirada bromista, que no se toma nada en serio; pero también ilustra el hecho de que estas gafas provocan que los demás se rían de uno, le hagan bromas y no lo tomen en serio. Lo que se enfatiza en este caso es cómo a partir de los lentes que se traen puestos se genera cierta respuesta y reacción en los demás, la cual, cuando no se es consciente de lo que se “trae puesto”, sorprende, indigna y hasta genera malestar. El ejemplo es que, con las gafas de payaso la gente se ríe y bromea, causando a quien las trae puestas y no se ha percatado, molestia dando por hecho que los demás son irrespetuosos o impertinentes hacia uno.

Aparecen ahora los “lentes del amor”, rosas por supuesto y de gran tamaño, pues la mirada del amor es amplia. Precedidos por los “lentes de rey/reina”; forrados con piedritas preciosas y una especie de coronita sobre cada lente. Con éstos se enfatizó la expectativa que a veces se tiene de que el otro tiene que alabar, respetar, no contradecir, no desafiar la autoridad, porque quien manda y quien tiene el poder es uno.

En este momento se hace una pausa para señalar lo que ocurre cuando, de pronto, nos damos cuenta de los lentes que se traen puestos, causando cierta insatisfacción, en este caso utilizando el tamaño de las gafas como ejemplo. Se muestran entonces unos lentes antes utilizados como insuficientes debido a su tamaño y se sacan unos lentes nuevos cuyo tamaño es significativamente grande; sin embargo, éstos tienen un filtro que limita la visión. La idea fue mostrar esa intención de querer ver más, recurriendo a una ruta externa, en vez de interna. Esto es, acrecentando la teoría, estudiando otra carrera, un posgrado, etcétera y; sin embargo, dicha ruta sólo conduce hacia otro filtro más.

Los siguientes son los “lentes de mírenme”, cuya característica es encender múltiples luces de colores que llaman la atención. Estos lentes representan el deseo de ser mirado por todos, también de que no importa qué ocurra afuera, porque lo único relevante es quien los trae puestos.

Es turno de los “lentes estoy, pero no estoy”, cuya característica es tener dibujado en cada lente un ojo que parece estar mirando al otro, pero en realidad no se le está mirando. Dichos lentes permiten mostrar que se mira al otro, que hay interés, pero en realidad permiten escapar de la realidad. Estos lentes sirven también para visibilizar el hecho de que, aunque quien los trae puestos puede no darse cuenta de que los trae puestos, todos los demás sí se dan cuenta de ellos.

Llegan los “lentes de todo bien”, éstos cuentan con ojos maquillados que hacen que quien los porta se vea maravillosamente bien. Lo que se ilustra con ellos es una mirada que, aunque puede estar triste, pasar por un momento difícil o, incluso necesitar ayuda, ante los demás luce maravillosamente bien. La pregunta es: ¿qué pasa cuando todo el tiempo traemos estos lentes puestos?, ¿en verdad estamos todo el tiempo bien?

Los siguientes son los “lentes ecologistas”, en los que cada lente conforma una llanta de una bicicleta. Lo que se busca enfatizar con éstos, es como a veces se espera que, así como nosotros vemos la realidad o así como nosotros actuamos, los demás también lo hagan. Para completar dicha ilustración, sin que la ponente se despoje de sus lentes, se les da a cada uno de los docentes participantes unas gafas peculiares (todas distintas) las cuales se les pidió que se pusieran (m1: gafas de carnaval; m2: gafas disco; m3: gafas gigantes con filtro color verde; m4: gafas musicales). Con esto se representa cómo, la mirada de la ponente que es de bicicletera ecologista, espera que los demás actúen o reaccionen bajo su misma mirada, cuando los demás portan, cada uno, unos lentes drásticamente diferentes. Así se muestra la dificultad de empatizar con el otro, cuando no se es consciente de lo propio.

A continuación, los “lentes maléficos”, con cuernitos diabólicos y filtros oscuros. Con éstos se enfatiza esa mirada que juzga prematuramente a los demás, que critica, que es frívola. Se señala la importancia de darse cuenta de los lentes que se trae puestos, porque, de no hacerlo en este caso, se llega al salón de clases y se hace la vida imposible a los jóvenes estudiantes.

El nivel de confianza aumenta con los docentes, por lo que se utilizan los “lentes obscenos”, dichos lentes muestran cierta seña utilizada para insultar a alguien cuando las palabras no alcanzan. Para ir ubicando la dinámica de los lentes en el contexto escolar, se recurrió al siguiente ejemplo:

“El otro día, llegué a mi grupo con estos lentes puestos (risas de los docentes). Yo entré muy feliz y tranquila como siempre, pero apenas puse un pie adentro, empecé a escuchar recordadas de mi mamá, chiflidos, gritos, insultos... *“Oigan muchachos, ¿por qué me hablan así? A ver, tranquilícense y compórtense, respétenme...”*”.

A partir de la demostración anterior, se visibiliza cómo es que se entra de cierta forma (a veces inconsciente) que genera una respuesta particular, esperando obtener otra totalmente diferente. Al no obtenerla, ¿qué es lo que ocurre?, pues ante la incapacidad de mirarse a sí mismo, se recurre a apuntar hacia el otro. Se aprovecha la estampa para mostrar como dichos lentes generan cierta respuesta, no sólo en la escuela, sino en otras áreas de la vida. El punto al cual se buscó llegar fue, darse cuenta de que si existen ciertas constantes en las respuestas que generamos en los otros, independientemente del contexto al que pertenezcan, entonces hay que hacer una pausa para detenerse a pensar y reflexionar, ¿qué está pasando?, ¿qué están viendo los demás en mí que yo no estoy viendo?

Hacen su aparición los “lentes relajados”, con una humeante taza de café decorando cada lente. El ejemplo en el aula se repite:

“Llegas al salón y, “A ver chavos... ahhh, que hagan lo que quieran...”, yo doy mi clase, todo tranquilo. Los jóvenes tienen su desorden, pero yo estoy en mi lugar bien relajada”.

Se resaltan algunas implicaciones de dicha mirada, una vez más, no sólo en el aula, sino en otros contextos de la vida cotidiana.

Continúan los “lentes pistoleros”, decorados con dos pistolas que apuntan hacia los demás. Se repite el ejercicio de traslado al aula:

“Con estos lentes entro a mi salón echando balazos en todas direcciones. De inmediato, empiezo a recibir yo también una avalancha de balazos por parte de mis alumnos...”

Se apunta hacia el hecho de no darse cuenta de que se anda por la vida “tirando balazos” generando sorpresa e indignación la respuesta de los demás.

Para ir cerrando, aparecen los “lentes de no quiero ver”, cuya característica es que en cada lente reposa una mano que tapa la visión. Con estos lentes se ilustra la idea de que existen circunstancias, situaciones, personas y cosas que se decide no ver; lo cual no está mal y debe respetarse, no sólo hacia uno mismo, sino también hacia los demás, cuando nos damos cuenta de que es el otro quien los trae puestos. Se aterriza, una vez más, el ejemplo en el salón de clases:

“Entro a mi salón y, como traigo puestos estos lentes, todo me vale. Me vale el alumno que no me escuchó, que no alcanzó a ver y no me importa. A lo mejor yo me puse estos lentes el día que mi mejor amiga me traicionó y yo dije: no quiero ver. Entonces, sin darme cuenta y con esos lentes puestos, seguí mi dinámica de vida, llegando al punto de entrar a mi grupo sin ver a las personas con las cuales estoy interactuando...”

Con estos lentes se introduce la idea de que éstos y todos los lentes anteriores no son ni buenos ni malos. Simplemente, son filtros que, en ciertas circunstancias resultan funcionales para sobrevivir, adaptarnos, defendernos, protegernos, etcétera; pero, también, si no nos percatamos de que nos ponemos ciertos lentes y nos los dejamos puestos, pueden generar dificultades en el fluir de la vida. La reflexión que se desata a partir de lo anterior es: hagamos un esfuerzo por mantenernos atentos de qué lentes traemos puestos, ¿cómo?, a partir de la respuesta que generamos en los demás. Por otro lado, la reflexión también es: no

tiremos a la basura o descartemos ninguno de los lentes que descubrimos en nosotros mismos, pues éstos pueden convertirse en nuestros aliados si aprendemos a usarlos. Por último, se deja en el aire la interrogante: en esta situación, ¿necesito o me sirven los lentes que traigo puestos o puedo cambiarlos por otros más adecuados?

Este es el punto crucial de la demostración:

“Si tenemos que jugar algún juego, lo jugamos. Si en algún momento yo tengo que ponerme los lentes relajados, no hay problema, porque sé que yo no soy esos lentes, que llegando a mi casa, en la noche, me siento en la cama, me quito los lentes y se guardan en el cajón... Una vez más, la importancia radica en que cada quien conozca en qué consiste su kit de lentes; porque además, todos nacemos con un kit personal, sólo que muchas veces encontramos personas que así como nacen (con su maleta cerrada), así se mueren (sin abrirla o si quiera darse cuenta de que tenían un kit de supervivencia). Entonces, en la intimidad de cada persona, porque tampoco es algo que se tenga que andar gritando a los cuatro vientos, no se trata de exhibirnos, pues se trata de un ejercicio muy personal que permita estar conscientes de nuestro inventario y poder decir: “Yo no soy ni esa, ni esa, ni esa... esas son versiones temporales de mí, porque yo soy esta”. Entonces, sin ningún problema en mi dinámica de vida y durante el día podemos utilizar muchos lentes de acuerdo con las situaciones que enfrentemos. Entonces, queridas maestras: ¿qué lentes traen puestos? Esa es la pregunta que se va a quedar ahí y que no van a contestar ahorita, sino que se van a llevar tarea para un buen rato”.

Con lo anterior se redondea la intención de la dinámica empleada, pues una cosa es hacer un show para visibilizar eso que no se ve a simple vista a partir de juguetes y artefactos y, otra es provocar procesos de auto observación y reflexivos en los docentes participantes. La intención no es exhibir a nadie, de ahí que se utilice la experiencia de la ponente para mostrar eso que se quiere ver sin amenazar a los participantes. La intención no es que en ese momento cambien sus lentes por unos “correctos” sino, más bien, que empiecen a mirarse y, poco a poco, a darse cuenta de cómo está conformado su propio kit de lentes.

Una vez cerrada la dinámica, se pide a los participantes que escriban qué sintieron, que pensaron, qué se les movió a partir de lo visualizado.

ML. “La mirada se transforma según las circunstancias, la mirada como herramienta básica para identificar mi actuar ante los otros y mis emociones.

La experiencia de vida orienta y dirige la mirada, pero cuando aprendo a mirarme a mí misma, ¡la puedo transformar y adecuar para favorecer, modificar o enriquecer mi experiencia de vida!”

MJ. “Pude verme en algunas personalidades expuestas. Algunas veces me vi en forma divertida y otras bastante fuertes, pues caigo en cuenta de que he incurrido en errores graves, pero es tiempo para corregir.

Sí, asumo que es buena la protección que debemos poner ante situaciones, pero resulta bastante desgastante estar siempre en esa actitud.

También reconozco que pensé en algunas personas muy específicas con algunos tipos de “lentes” y que sí, debo verme más yo”.

MY. “Me identifiqué con todos los lentes. También analicé y recordé que me pongo algunos y no me los quito o cambio de actitud. Me siento tranquila por saber que son recursos para protegerme de situaciones que tengo que afrontar en la vida para dar solución y cuidarme”.

MF. Me doy cuenta de que utilizo varios lentes, pero pocas veces me percaté de los que traigo puestos. A partir de los ejemplos dados, me fue fácil pensar en situaciones similares que me han ocurrido dentro del aula y entender por qué algunas veces pasa lo que pasa”.

¿Qué ocurrió en los docentes participantes a partir de la dinámica descrita? En primer lugar, es posible percatarse de cómo las maestras se identificaron con facilidad, incluso con los lentes catalogados como poco adecuados. Esto es algo muy importante, ya que lograr que los implicados se den cuenta y reconozcan esto no es tan sencillo como parece. La estrategia de compartir la propia experiencia, resulta valiosa al no amenazar, exhibir o atentar de ninguna manera hacia los

participantes. Al contrario, permite activar procesos de identificación con la ponente que facilita la visibilización de sí mismo.

Por otro lado, se logró transmitir la idea de que la forma de mirar el mundo y a los demás no es estática, que ésta puede modificarse y transformarse de acuerdo con lo que se necesite. Esto también es de suma importancia, pues genera en los profesores la posibilidad de mirar al otro desde otra perspectiva. De igual manera, queda muy claro el hecho de que aquello que muchas veces se cataloga como “malo”, empleado en el contexto adecuado, se vuelve un aliado protector, de ahí la importancia identificada de mirarse a sí mismo.

Si bien fueron pocos los ejemplos concretamente ubicados en el salón de clases (con la intención de no saturar o predisponer a los presentes), fue posible provocar que los docentes recordaran situaciones de su práctica docente similares o donde aplican ciertos lentes. La idea de hacerlo más universal, no sólo fue para no saturar, sino también porque eso que hacen los profesores en el aula, con sus alumnos, es un reflejo de su manera de desenvolverse y enfrentar la vida.

Ahora, la forma de abordar un tema tan delicado como este, utilizando la propia experiencia, el factor sorpresa (los profesores no se esperan lo que va a pasar), el sentido del humor y artefactos que ilustran lo intangible, resultó agradable para los profesores pero, sobre todo, ilustrador al poder ver representado de diferentes maneras lo que se siente y lo que se vive.

A continuación se les pidió a los participantes que, trayendo nuevamente a ese joven que fueron, elijan aquellos lentes con los que se sintieron mirados por sus maestros y por los adultos:

MY. “Yo elegí estos lentes como protección (lentes con rendijas), porque yo podía ver por las rendijitas, pero no quería que me vieran o que me conocieran, como que me protegía; o sea, puedo verlos a ustedes, pero hacia acá, no”.

ML. “Yo elegí estos (lentes de no quiero ver) porque miro y dejo que me vean un poco, no más. Necesitan ser... necesitaban acercarse demasiado para poder mirar más allá de la propia mirada”.

MF. “Yo sentí que mis maestros no me veían, era yo invisible, era yo una más del montón, excepto unos cuantos que eran los que rescataban perlas en todos los alumnos. En general el mundo de los adultos era ese: no te veo, no estás. El adulto está en un remolino”.

MJ. “Yo recuerdo algo de estos lentes que eran para verse bien. En ese deber ser de que en toda circunstancia tienes que estar bien y creo que eso fue algo que mis maestros, quizá por el respeto de no llegar a esa parte dolorosa mía, era verte con el “tú estás bien, no pasa nada, esto les pasa a todos...”, en ese sentido. Pero era algo para mí doloroso que no pudieran ver o verme en esa situación y quizá para que no me vieran vulnerable, los que yo me ponía eran los lentes de las esferitas (lentes disco), porque fue una etapa muy bonita también en el sentido de que toda esa tristeza, impotencia para mí fue una canalización tener mi grupo de iguales...”

Posteriormente, se les pidió que, sin tomar esta vez los lentes, identificaran cómo han mirado a sus alumnos, ¿con qué lentes? Aquí fue muy importante que no lo mostraran, pues esto permite que cada uno realice lo más honestamente el ejercicio interior sin el temor de exhibirse o ser juzgados por los demás. Al final, lo que importa no es lo que puedan decir ante los demás, sino las cuentas que cada quien saque de manera personal, al respecto y la sensación que esto les genera. Los participantes reflexionan en silencio mientras eligen de manera personal. Posteriormente, se plantea la pregunta (que también se pide respondan para sí mismos): ¿de quién tomé esos lentes y en qué momento decidí dejármelos puestos?

La siguiente pregunta es: ¿qué implicaciones tiene usar estos lentes en mi aula?, ¿de qué manera la forma en que estoy mirando a los jóvenes generan o no cierta respuesta? Una vez más no se pide que lo compartan, pero se indica que al ser algo personal, ocupa a cada uno identificar lo solicitado. Los profesores desatan en ese momento un proceso reflexivo.

Para dar cierre a esta unidad, se propone una actividad que consiste en construir, a partir de materiales dados, unos lentes nuevos, a partir de lo que se dieron cuenta. La idea es construir unos lentes “a la medida” para diseñar de manera consciente, con qué lentes quieren ver a los jóvenes estudiantes y, más allá de

éstos, con qué lentes quieren ver la vida. La indicación es que todos los elementos que se incluyan en dicho diseño debe tener un significado o representar algo para cada uno.



“Mis lentes tienen un diseño ergonómico, ligero, flexible y en estos lentes, con el derecho me permite mirar a mayor alcance hacia dónde quiero ir con mis alumnos, hacia dónde quiero que mis alumnos vean. Este pajarito es... en un momento pensé en un águila, pero luego pensé en un ave fénix, pero igual es un ave que aunque puede estar dañada o en una situación difícil, está consciente de que es un ave y tiene alas extendidas para resurgir, eso lo puse en el lente de la visión. En el otro, está el amor, para mí ha sido fundamental, es un elemento fundamental en mi persona y me ha hecho ver las

cosas de otra manera. Me permite acercarme a mis alumnos en esa expresión, porque puedo ver que muchos de ellos al igual que yo, porque los considero como yo misma, están pasando situaciones difíciles y no hubo quién los pudiera reconocer, no hubo quién los pudiera ayudar. Los uno con listón amarillo, luminoso; para mí es súper importante que haya esa luz en el camino, ese equilibrio entre lo que se ve y lo que se quiere para tomar buenas decisiones. Y también representan la esperanza de que sí se pueden hacer las cosas y me gustaría mucho que mis alumnos pudieran recordarme como una persona que pudo impactarles en su vida, más allá del simple momento”.



“Mis lentes son muy sencillos, creo que es una de mis características, la sencillez, que eso no quiere decir que esté ciega: puedo mirar a largo alcance, a corto alcance, los ajusto... soy muy práctica y no me gusta cargar (una maleta con un kit de lentes), así que los adapté de tal manera que pueda mirar a los jóvenes de acuerdo a lo que necesiten de mí. Les puse unos piecitos que representan mi deseo de que éstos avancen y unas alas también porque a veces no podemos caminar, necesitamos alas y echar a volar nuestra imaginación para vernos de distintas formas...”.



“En mis lentes puse esta pluma como autoridad, también puse unas maripositas como vida y unas manitas que representan trabajo. Las estrellitas representan la vida y brillo de mis alumnos. Un candado y una llave porque hay momentos en los que tengo que cerrar y otros donde tengo que abrirme a mis alumnos. Porque, aparentemente los vemos y parece que los conocemos, pero no, porque en realidad todos somos cambiantes... Cerrar, porque yo soy muy confiada y, de pronto, eso no me ayuda... También puse esta sonajita para llamar la atención de que lo que expresan o dicen mis alumnos es importante. Quiero que mis alumnos estén felices y se sientan apoyados por mí, sé que hasta ahora a veces lo he logrado y otras no, pero quiero acercarme a ellos, dejar huella dentro de lo que esté en mis posibilidades...”



“Mis lentes están compuestos por dos figuras. De lado izquierdo para mí representa lo que son los sentimientos, entonces quiero que mis sentimientos, me gustaría ver el mundo con mis sentimientos siempre en círculo, es decir, consciente de que estoy unida a todos. Que todo lo que los demás son es una parte de mí, no sé dónde empieza, no sé dónde termina, pero en este círculo estamos todos. El lente derecho es un triángulo, porque me gustaría que mi mente tenga equilibrio a la hora de ver las cosas. Si se fijan en las patitas del lente tiene tres colores que representan la pureza: a la hora de ver a mis alumnos sentir la pureza de su corazón (color blanco); el rojo, el derecho a la vida y el verde, el amor a la vida. Las plumitas las puse chiquitas para que sean el indicio de una ligereza, que no se note, que no se sienta, pero que logre tocar a todo aquel que yo vea. La manita es una muestra de una mano abierta para tratar de decir aquí estoy, te acompaño. El cascabel, es para recordar a mis alumnos que traen una música dentro que necesitan sacar y esta rosa es para hacer florecer mi corazón. Hay una pluma roja que me recuerda que todo aquel que yo vea tiene derecho a existir como es y que así está bien, que mi encuentro así es necesario. Este es un pie, que expresa mi deseo de dejar huella de vida; la mariposa que vuela hacia abajo, para que mi mente siempre se conecte con el corazón. La pluma azul, para que lo yo vea pueda comunicarlo.

La mariposa rosa va hacia abajo porque no quiero ver sólo con la mente, sino con el corazón. La pelusita morada, porque me gustaría ser recordada como una motita ligera que en algo transformó la vida de alguien”.

En una frase: ¿qué se llevan, qué les queda de esta unidad?

MF. “Lo que me llevo es darme cuenta de la gran variedad de lentes a través de los cuales puedo ver y puedo ser vista por los otros... y ese darme cuenta me sirve para mirarme a mí misma y empezar a mirar hacia afuera, a mis alumnos de otras formas... porque no hay una mirada única. Me di cuenta de que en todas mis relaciones yo traigo unos lentes y el otro trae otros. El chiste es verlos, no para juzgar, sino para comprender. Me llevo una experiencia muy satisfactoria y enriquecedora pues es muy rico trabajar con gente tan valiosa...”

MY. “Yo como que me quité un costalito... he usado todos los lentes que nos mostraste, pero hasta cierto momento me sentía un poco culpable por usar cierto tipo de lentes, pero ahora entiendo que no son malos, sino que todo depende de cómo y en qué momento los use, así que me llevo la consigna y el desafío de aprender a quitármelos y a ponérmelos en las circunstancias adecuadas”.

ML. “Yo reconozco la importancia de la mirada hacia el otro, de la importancia de no tener una mirada estática, sino más bien una que se vaya ajustando a las circunstancias. Al escuchar todo lo dicho yo pensaba que en el grupo donde nacimos nos pusieron unos lentes y no nos enseñaron a quitárnoslos y probarnos otros... En el trabajo sucede lo mismo, ahorita nos han impuesto unos lentes que a mí me aprietan y sí me los quito, los hago a un lado, pero cuando está la autoridad sea quien sea hay que ponérselos y estar fingiendo constantemente por eso me sirvió construir mis lentes, para tener una alternativa...”.

MJ. “La primer parte fue fuerte, porque me tuve que enfrentar a la mirada del otro y a mi propia mirada, situación que me causó cierto impacto... Por otro lado darme cuenta de todas las posibilidades con que podemos mirar y no comprender a nuestros alumnos. Yo pude verme en muchos lentes e identificarme y, por lo tanto, pues me quedo pensando en cómo he estado mirando...”

A partir de lo anterior se rescata que los participantes se dieron cuenta de la importancia de ajustar su mirada. Si bien, se identificaron algunos aspectos sobre la mirada hacia al joven: una mirada flexible, comprensiva a partir de reconocerse a sí mismos en los chicos que esboza una perspectiva distinta hacia éstos; la capacidad de reflexionar puntualmente sobre cómo se ha mirado a los jóvenes, no se logró promover del todo. Lo anterior puede deberse a las instrucciones dadas que pudieron haber causado alguna confusión, o bien, a una resistencia en los participantes para reconocer cómo los han venido mirando. Aunque se reconoce que hizo falta más tiempo y mayor escrutinio para abordar y orientar el tema, lo que se rescata es:

1. El haber logrado que los docentes visibilizaran diferentes maneras de mirar la realidad y al otro
2. Desatar la reflexión de que no existe una mirada estática, sino que es posible transformarla y modificarla de acuerdo con las necesidades de cada circunstancia
3. La importancia de mirar hacia sí mismo para conocerse y en la medida de que se va conociendo, comprender lo que ocurre alrededor
4. El activar la reflexión y la capacidad de auto observación en cada uno de los profesores participantes

Esta última resulta crucial y de gran valor, pues más que lograr una transformación inmediata, donde los maestros entraron mirando al joven de una forma y salieron mirándolo de otra, se echó a andar un proceso interno que, de mantenerse, puede tener un impacto en la capacidad de innovación del docente.

Unidad dos: una cuestión de autoridad

Una vez abordado la dimensión de alteridad, se dio paso a la unidad de autoridad. Bajo la misma lógica de la unidad anterior, se comenzó generando un proceso de sensibilización; esta vez, a partir de una actividad en pareja donde, de manera implícita se pone en juego la manera de ejercer la autoridad en la vida. Hacer un dibujo a dos manos, con instrucciones diferentes cada uno, representa un

conflicto. ¿Cómo resuelven dicho conflicto en la práctica?, es la interrogante cuya respuesta se busca visibilizar.

El ejercicio provoca risas en los maestros. ¿Qué pasó?, se pregunta a los participantes, surgen más risas. El conflicto generado al realizar una misma actividad con instrucciones diferentes causó distintas respuestas, por ejemplo: una respuesta que se resume en la frase “flojita y cooperando”, donde alguien tomó la iniciativa, mientras que su pareja se resignó a seguirla, sacrificando su propia consigna. En este caso, sucedió que se dieron turnos, primero se dejó hacer a la primera persona lo que ésta quería, siguiéndola sin resistencia, para luego tener la misma oportunidad dibujando sobre la producción de la primera. El dibujo generado combinó las dos consignas.

En la otra pareja, se percibió firmeza por parte de uno de los integrantes, esto es, se impuso fuertemente ante el otro para cumplir su consigna, hecho que causó extrañamiento e indignación, por lo que igual que en el caso anterior, se combinaron los dibujos.

Con esta actividad se buscó analizar cómo ejercemos o dejamos que ejerzan control sobre nosotros. Las preguntas: ¿qué papel desempeñé?, ¿dejé que me llevaran?, ¿me impuse ante el otro?, ¿negocié de alguna manera?, desatan la reflexión al respecto. La idea fue relacionar lo que ocurrió en esta actividad con la forma en que reaccionan en la vida cotidiana, específicamente cuando hay conflicto de intereses.

MY. “En lo personal tomo las dos actitudes, o sea guío y me dejo guiar. Yo me sentí segura, tranquila cuando me dejé guiar, aunque sí hubo momentos en los que nos quedamos dudosas de para dónde, ¿o tú o yo?... entonces está el conflicto...”.

MF. “Pues algo interesante que yo vi es que las dos agarramos el lápiz y pusimos una mano sobre la otra, de manera respetuosa y después una de las manos se puso sobre la otra, como abrazando, como más incluyente, como queriendo decir

“hagamos una sola mano”... Al principio yo no entendía qué estaba haciendo mi pareja, pero pues me dejé llevar y resultó algo bonito”.

MJ. “Yo me sentí guiada y sentí la mano firme de mi pareja, y así es ella, muy firme. Hay cosas que yo no podría hacer como las hace ella, entonces me dejé guiar, pero también fue inclusiva dándome mi espacio e integrando un todo entre las dos”.

ML. “Fue interesante, porque yo sentía que mi pareja esperaba que yo la llevara, pero yo dejaba, le daba el derecho a también proponer... entonces se dio una negociación, digamos de manera natural...”.

De la actividad las conclusiones giran en torno a que cuando logramos conjuntar intención, esfuerzo, voluntad, existe fluidez y se logra un resultado armónico. Y cuando no se logra lo anterior, existen fricciones que conducen a un resultado que refleja en conflicto existente.

A partir de lo anterior, se encuadra el tema de la autoridad docente. Para ello, se utilizó un esquema explicativo sobre ello. Los puntos abordados fueron:

- Hablar de autoridad refiere a “lazos” a una relación con otro. No hay autoridad si no hay una interacción
- La autoridad existe, tiene una razón de ser y no se puede eliminar
- La autoridad entendida como que el alumno haga lo que el maestro diga, sin importar si le interesa, si tiene sentido, si tiene congruencia, etcétera. Dicha concepción implica a alguien que se impone o que manda y a alguien que obedece, o bien, que se rehúsa a obedecer
- El desafío a la autoridad por parte de los jóvenes, situación que genera una sensación en los docentes de pérdida de autoridad
- Utilizando la analogía del juego de la cuerda, donde la persona en cada extremo jala hacia la dirección contraria del otro, se visualiza a la autoridad como desencuentro. Sin importar hacia donde jale el maestro, el joven

alumno hará todo lo posible por jalar hacia el lado contrario, de esta forma no hay modo de que se encuentren

- Necesidad de pensar, no en la no autoridad, sino en una forma de autoridad distinta, que nombra, reconoce y autoriza. Se hace énfasis en el reconocimiento, pues para que exista autoridad, éste debe existir. ¿Cómo lograr ese reconocimiento por parte de los jóvenes?, es la pregunta detonante

No es la intención de la estrategia brindar una respuesta a dicho cuestionamiento, pero sí dar algunas pistas que den claves para resignificar la autoridad. El punto de partida propuesto es la confianza; esto es, estar ahí y hacerse cargo. Pero, ¿qué es hacerse cargo?, es actuar con compromiso, congruencia y justicia. Para ilustrar lo anterior se recurre a los siguientes ejemplos:

“Llego al salón y digo: “A ver, muchachos, para mañana me van a investigar equis tema”. Ahí yo estoy generando un compromiso que los jóvenes tienen que responder. Al día siguiente llego y nunca reviso la tarea... ¿Qué pasó ahí?, pues que hubo ausencia de compromiso, por lo que de manera automática pierdo autoridad frente a mis alumnos, porque pierdo credibilidad frente a éstos”.

“Están hablando los muchachos: “¡Cállate o te saco!”. Ahí hay un compromiso. Hablan todos y al final, sabemos que no los podemos sacar, entonces yo estoy haciendo un compromiso que no voy a cumplir. Por lo tanto, a los muchachos les vale y por más que yo les diga “cállate o te saco”, no lo van a hacer y así es como se va perdiendo autoridad por falta de compromiso”

“Sobre la congruencia: si yo llego temprano a mi clase, exijo que mis alumnos también lleguen temprano. Pero si llego tarde y de todas formas exijo que ellos ya estén, pues ahí hay un conflicto de congruencia que los jóvenes identifican de inmediato”.

“Otro ejemplo sobre congruencia. En clase se les dice a los alumnos que fumar es malo para la salud, se les invita a no hacerlo. Pero en la hora del receso, los

jóvenes ven al profesor fumando. Así se generan dobles mensajes hacia los alumnos”.

“En lo que respecta a la justicia, llego a mi salón, hay un pleito y, sin detenerme a preguntar qué ocurre o quién empezó, arraso con el primero que veo y lo mando a la dirección. Dicha situación genera la sensación de injusticia e insatisfacción que, al final se refleja nuevamente en la credibilidad que se tiene ante el profesor”.

A donde se buscó llegar con todo lo anterior, es al punto de reflexión donde los profesores puedan preguntarse a sí mismos: ¿estoy cumpliendo mis compromisos?, ¿estoy actuando con congruencia?, ¿estoy actuando con justicia? La discusión comienza a girar en torno a ejemplos que ilustran una idea de autoridad desde el “me implico contigo”, esto es, prestando atención a los jóvenes, trabajando con ellos, participando de manera conjunta, no sólo dando órdenes o instrucciones. Para visibilizarlo mejor se recurrió al siguiente ejemplo:

“Llego al salón, lleno el pizarrón con ejercicios y digo: “A ver, ahí está el trabajo, resuélvanlo”, y me voy al escritorio a hacer otras cosas. ¿Qué perciben los muchachos?, pues que no te interesas. Por lo tanto, hay que implicarse, siendo los primeros en mostrar interés por la asignatura, por la actividad, por el ejercicio y, sobre todo, por los sujetos”.

Otro punto de discusión es la posibilidad de utilizar la energía de los jóvenes a favor, en lugar de en contra; esto es, encontrar formas creativas de hacer que se sumen en vez de restar al esfuerzo del docente. Al apuntar lo anterior, una profesora señala:

“Sí maestra, pero lo que ahorita, en mi caso particular, nos está pesando mucho es la cantidad de alumnos... 55 y de primero, la verdad que ya me están matando y sí, mucha disponibilidad y todo, pero 55 alumnos... no puedes trabajar con ellos, imposible...”.

Este es un factor crucial que dificulta la labor docente y que escapa de sus manos. A esto hay que sumar que al día un maestro atiende, de tres a seis grupos, muchas veces de manera corrida, lo cual resulta sumamente desgastante al

enfrentarse a la voluntad de los jóvenes. Lo cual refieren ir resolviendo como se puede. Aquí señalan la dificultad de actuar con justicia, pues al tener tal cantidad de alumnos resulta todo un desafío hacerlo.

Otra maestra señala la presión por parte de las autoridades para mantener el control de la clase. Un grupo callado, que a simple vista parece estar escuchando al maestro o trabajando, califica como bueno al profesor. En el caso contrario, se culpa a éste por no ser capaz de mantener el orden. En ese sentido la maestra agrega:

“En el discurso hay una contradicción: por un lado nos dicen, “maestros sean creativos, saquen a los alumnos al patio, póngalos a trabajar en equipo...”, pero cuando lo haces, entonces llegan las autoridades y te dicen: “a ver, ¿por qué tanta lata?, métalos al salón y póngalos a trabajar”.

Lo anterior hace que los docentes opten por un modo de autoridad impositivo, donde el “cállate y siéntate” predomina, no porque no consideren alguna alternativa de relación con los alumnos, sino porque resulta ser la salida más fácil. Lo anterior, tiene un precio. Quedar bien con las autoridades, mantener la apariencia y tener al grupo controlado, se paga con un fuerte desgaste docente. El simple hecho de imaginar al profesor, luchando contra 55 alumnos que se resisten a todo, en una carrera contra el tiempo, con una carga temática que abordar y con la consigna de mantener el orden y control resulta devastador.

Los profesores refieren haber recurrido a libros, cursos, estrategias para hacer algo al respecto; sin embargo, reconocen el gran desafío que enfrentan, así como la complejidad que dificulta el ejercer la autoridad de maneras alternativas.

Otro punto que abordan los docentes es el condicionamiento al maltrato al cual culturalmente se está acostumbrado. Esto es, si no hay gritos o algún tipo de violencia, los jóvenes no reaccionan o les cuesta trabajo comprender otro tipo de esquema. Lo anterior nos dice mucho sobre los esfuerzos que han realizado los profesores al respecto y los obstáculos a los que se han enfrentado y que, en muchas ocasiones, escapan de sus manos. Por lo que consideran irremediable

recurrir a ese autoritarismo, ya que es difícil encontrar y lograr que funcionen otras opciones.

Las situaciones y preocupaciones emergentes conducen a reflexionar:

- a) Que hay cosas que escapan de nuestras manos
- b) Que somos seres humanos, que nos cansamos, descansamos y que por mucha disposición que tengamos, hay veces que no queremos o podemos hacer más

El desafío de ser maestro de secundaria con todos los desafíos que esto implica, conduce también a aceptar que, si durante el día se tienen tres clases, por lo menos en una se puede dar el mejor esfuerzo y lo mejor de uno, conscientes de que para la última, existirá un desgaste significativo, pero que también se vale dejar a un lado ese deber ser de maestro perfecto, de maestro incansable que en las condiciones actuales resulta ideal. Esto descarga mucho a los profesores, pues de pronto pareciera que toda la responsabilidad es de ellos y no. Así que el hecho de aceptar que no lo pueden todo, pero que dan su mejor esfuerzo, quita culpa y peso de encima.

El punto con el tema de la autoridad al cual se llega es que, si bien, se busca crear una forma de autoridad más horizontal, no siempre es posible mantener dicha horizontalidad, por múltiples factores (cansancio docente, disposición de los alumnos, condiciones físicas, etc.). La idea es, al igual que con los lentes, no descartar ni echar a la basura ninguna forma de autoridad, ni siquiera esa vertical que a veces se ve tan mal, pues hay ciertos momentos donde se requiere y es la única salida; pero también, hay momentos en los que hay cabida para probar otras formas. El chiste es tener presente la mayor cantidad de posibilidades para ampliar las alternativas de acción en el aula y como dice una de las profesoras: llegar a acuerdos con los jóvenes. De esta forma el profesor comparte la autoridad con los jóvenes, y esto no sólo descarga y quita presión al docente, sino que permite que los estudiantes asuman responsabilidades.

Para ir aterrizando algunos puntos sobre el tema de la autoridad, se utiliza una cuerda para representar con uno de los profesores, el juego de la cuerda (juego de fuerza), en el cual encontramos al menos tres posibilidades:

1. Yo jalo, tú jalas, yo jalo más fuerte y tú jalas más fuerte
2. Yo jalo tan fuerte, que le arrebató la cuerda al joven
3. Tú jalas tan fuerte, que me arrebatas la cuerda

En dichas modalidades, habría que analizar los tipos de resistencia que adoptan los jóvenes estudiantes: desde el no hago nada, o lo hago pero lo hago mal, o sabotear la clase, o múltiples salidas al baño, entre otras, hay que ubicar esas resistencias para identificar qué nos dicen sobre la forma en que estamos ejerciendo o no nuestra autoridad en el aula.

Algo importante a visibilizar con el ejemplo del juego de la cuerda y sus modalidades, es el hecho de que resultan sumamente desgastantes y, además de esto, nadie resulta beneficiado, sino todo lo contrario. Entonces, surge la interrogante: ¿qué otras posibilidades existen? Es un hecho que no podemos soltar la cuerda, porque la autoridad está y debe permanecer presente, pero es posible inventar otro juego (con la misma cuerda: en vez de jalar, saltarla), o bien, negociar con el otro para llegar a acuerdos.

En la discusión surgen puntos relacionados con el tema de la autoridad que, de algún modo dificultan la innovación por parte de los profesores, como por ejemplo: la falta de apoyo de las autoridades, la presencia de jóvenes con problemas muy particulares que representan un peligro para sí mismos, para sus compañeros y para los profesores, pero que no pueden ser expulsados o reubicados por derecho constitucional; por otro lado, también mencionan factores como la rivalidad entre docentes, donde entre ellos mismos se sabotean echándose a andar a los grupos. La pregunta aquí es: ¿qué se hace al respecto?, o ¿cómo se soluciona?

No hay respuesta correcta o definitiva para dichos desafíos; sin embargo, el sacarlos a la luz y ponerlos sobre la mesa permite distinguir que está en las manos de los docentes y qué, de plano, rebasa su capacidad de decisión y acción.

¿Por qué es importante esto? Para asumir y responsabilizarse de aquello que está en sus manos, evitando desgastarse o ponerse en algún tipo de riesgo por intentar asumir situaciones que no están en su alcance. Por otro lado, también permite identificar necesidades y áreas de oportunidad para futuras intervenciones.

Al respecto, los profesores señalan que, precisamente, son estos temas de los cuales se tienen que hablar y buscar alternativas en los consejos técnicos, lo cual los coloca en posibilidad de pedir o manifestar dificultades concretas para ser atendidas por las autoridades escolares.

La autoridad, sin duda alguna, es un tema que genera reacciones y preocupaciones en los profesores. Queda claro que se hacen esfuerzos por encontrar alternativas; sin embargo, existen circunstancias ajenas a los docentes que vuelven compleja la situación. No se trata, entonces, de quedarse con los brazos cruzados ante la imposibilidad de hacer algo, sino de identificar aquello, por pequeño que sea, que sí esté al alcance de los profesores. Por otro lado, también queda la reflexión de no ser tan severos consigo mismos, de no exigirse perfección permanente, pues también es válido equivocarse e incluso cansarse. Lo importante es mantenerse conscientes de lo que está pasando en cada uno, de lo que ya se intentó y no funcionó, de los límites y de lo que sí es posible transformar.

Como conclusión, cada uno de los profesores cierra con una frase sobre la unidad:

ML. “La autoridad es necesaria, más no el autoritarismo”.

MY. “A mí me llamó la atención la resistencia de los jóvenes y me dejan muy alerta en mi práctica para identificar sobre qué puedo ir reflexionando y, posteriormente, modificando poco a poco”.

MF. “A mí me cimbró el ejercicio de la cuerda, pues pude ver que lo la respuesta de los jóvenes, es el espejo de lo que yo estoy haciendo. O sea, si me arrebatan el lazo, quiere decir que yo lo jalé antes. A mí se me queda poner atención en mí para ver qué estoy haciendo”.

MJ. “Es esa búsqueda de opciones, de que cada grupo es diferente y requiere un trato específico. Eso motiva en mí seguir en la búsqueda de herramientas que me permitan alternar la forma en que habitualmente ejerzo mi autoridad con los alumnos”.

Una vez más, la estrategia no logró un resultado contundente de modificar de manera mágica la forma de ejercer la autoridad de los docentes. Sin embargo, permitió visualizar, problematizar, reflexionar e identificar aquello que está y no está en manos de los docentes, descargando por un lado, el deber ser, el perfeccionamiento o toda la responsabilidad que muchas veces recae sobre la figura del maestro y visualizando áreas donde sí se puede actuar y empezar a hacer las cosas de manera distinta a la habitual.

Unidad tres: te escucho y me escuchas

La última dimensión a abordar durante la sesión es la referente a la capacidad de diálogo. La estrategia construida para esto, consistió nuevamente en sensibilizar a partir de una actividad donde, nuevamente, reviviera su experiencia como jóvenes estudiantes de secundaria. El ejercicio giró en torno a conectar con una emoción/sensación que sintieron como alumnos a partir de las pautas generadas por algún profesor.

La instrucción fue escribir una carta a ese maestro diciéndole cómo nos sentimos en ese momento, qué nos hubiera gustado o qué fue eso que siempre le quisimos decir, pedir, sugerir, que no pudimos porque no nos dio el chance o por lo que sea.

MF:

Querido Maestro:

Nunca pude darle las gracias por expresarse tan bien usted de mi persona y estimularme a creer en mis cualidades de escritora. Siempre me sentí apenada e incrédula de sus comentarios y me quedaba sorprendida de lo que usted de mí afirmaba. Sus palabras fueron hermosas semillas que quizá pronto florecerán dando el fruto largamente madurado.

Su clase siempre la disfruté, como ahora gozo el recordarlo, tanto a usted, como al maestro Alfonso, que me enseñaron a introducirme a la magia de descubrir en mí lo que nunca nadie pudo ver ni notar. Ustedes dos, especialmente, están en mi cajita de recuerdos especiales. Donde quiera que estén y en cualquier dimensión donde moren, ¡muchas gracias!”.

MY:

Querido Maestro:

Siempre le quise reclamar porque me calificó con un seis todo el curso, aun cuando me esforcé por mejorar mi calificación. Sin duda, para mí fue algo muy injusto que hasta ahora no comprendo. En ese momento me puso muy triste, pues fue su calificación la única de este tipo. Me hubiera gustado que saber sus razones, entonces, quizá lo hubiera entendido y aceptado”.

MJ:

Querida Maestra:

Siempre quise decirle que su método aplicado a aquellas que no eran de su agrado dejó una profunda huella en mí. Dudo mucho no haya considerado los alcances, si tan sólo hubiera sido capaz de escuchar y comprender mi angustia... usted hubiera entendido por qué hice lo que hice, pero no: ¡no lo hizo! Armó todo un escenario de maldad. No le importó exhibirme, aunque como usted después lo expresó: “entre nosotras hay una delincuente que ha sido descubierta y debemos proceder antes de que las manzanas podridas infecten a las demás”. Qué dureza, maestra. ¡Qué gozo el de mis compañeras con las que por alguna razón usted ponía en competencia!, ¿por qué? Teresita no cabía de gusto, pero el placer de la venganza sólo usted lo disfrutó. Prometo y juro que no haré nunca lo mismo”.

ML:

Estimada profesora:

A través del tiempo transcurrido y por azares del destino, me encuentro en su lugar, es decir, el de ser maestra. Maestra de adolescentes como lo fui ante usted hace ya largo tiempo, miro la cara de incertidumbre y desconcierto de mis alumnos cuando les digo que si ya explique y quedó claro, entonces ¡trabajen!, y no hagan ruido...

Esa misma expresión y argumento la escuché de usted aquella mañana del 73 en su clase de matemáticas cuando después de pasar lista nos pidió que nos pusiéramos de pie y saliéramos al patio donde permanecíamos bajo los rayos del sol quemante, sin movernos, sin hablar y lo que es peor, sin saber por qué...

Recuerdo la explanada soleada y el rumor creciente: “¡Nos castigó porno traer tarea!”. A mí no me preguntó y sí la hice.

PD. Yo no hago eso con mis alumnos, yo los nombro uno a uno...”.

Como puede verse, en las cartas escritas por los profesores es posible encontrar reclamos, pero también agradecimientos. La intención de realizar este ejercicio de retrospectiva en el cual los profesores revivan un momento que les hizo sentir bien o mal, es para visibilizar cómo se limita la posibilidad de dialogar con los jóvenes estudiantes, de escuchar aquello que tienen que decir y que no siempre resulta tan cómo escuchar. ¿De qué mejor manera que recordando lo que sintieron ellos mismos como jóvenes?

Por otro lado, es importante resaltar que, así como cabe la posibilidad de múltiples reclamos y quejas, también existe la posibilidad de recibir agradecimientos y comentarios positivos. El hecho de proteger el silencio, de no hablar, de no permitir que los estudiantes expresen o demanden lo que necesitan, “protege” en cierta medida a los docentes, pero también los priva de escuchar y, por lo tanto, hacerse cargo de aspectos que pueden reforzarse o que deben mejorarse.

A partir de lo anterior, se propuso la pregunta: ¿en qué medida promuevo el diálogo o la comunicación con mis alumnos?, ¿me he interesado por escucharlos, por conocer su opinión, sus necesidades o sus sugerencias?

Para ubicar a los profesores como alumnos, pero también como docentes, se les pidió que intercambiaran sus cartas con algún compañero, las leyeran y respondieran con otra carta a aquel alumno, ya no como joven, sino como aquél profesor al que le fue escrita la carta.

MY:

“Querida alumna:

Es lo menos que podía decirte porque siempre fuiste una alumna triunfadora, brillante y capaz. Mi obligación era decírtelo y potenciar esas cualidades para que, algún día, si tú así lo querías, florecieran... Para mí es grato saber que dejé una huella positiva en ti y que cuando piensas en mí, lo haces con cariño...

Te envió mis saludos y mi agradecimiento por darme un lugar en tu corazón...”.

MF:

“Querida alumna:

Hoy, por fin te puedo explicar con la calma que no tuve en aquel tiempo, que muchas veces pasé sin ver ni notar tus esfuerzos. Nunca tuve nada personal contigo, sino que el tiempo de atención para cada niño era muy escaso y, de repente, el control y la disciplina del grupo ocupada mi energía. Perdóname si fui injusto contigo, pero creo firmemente que tu experiencia como maestra te permitirá comprenderme mejor.

Quiero que siempre recuerdes que el reconocimiento de tu esfuerzo te corresponde a ti y no a ningún profesor que te evalúe o califique. Transmite esto por favor a tus alumnos y en mi nombre te pido rectifiques posibles errores como el mío.

Gracias por tu sinceridad y tu perdón. Gracias por, a pesar de mi error, seguirme llamando tu maestro. Un saludo y un 10 para tu valentía de expresión...”.

ML:

Estimada alumna:

“Nunca pensé que mis actos pudieran afectarte tanto, no había dolo y tal vez mi actuar correspondía a la situación de presión bajo la que vivía pues debía demostrar que tu compañera era mejor ya que fue la orden que se me impuso, pues ella era hija de un funcionario de la SEP y tu... una alumna más. Ofrezco mis disculpas y pido tu comprensión, aunque el daño ya está hecho. Como comprenderás no podía adivinar por lo que atravesabas en ese momento y por tu falta de confianza para contármelo y orientarte oportunamente.

MJ:

Querida alumna:

¡Qué gusto saber que ahora eres profesora! Me siento parte de tu logro y de haberte educado tan bien, pues ahora tú me comprendes que como personas somos falibles aunque la ventaja que ahora yo tengo es que impunemente yo transité por la vida sin reclamo de nadie y ahora tú como dice el dicho: “superarás al maestro” ya que tendrás que buscar formas más eficaces de hacer reflexionar a tus alumnas sobre la importancia de su labor en su tránsito escolar. Sé que tú jamás harás lo que yo hice... Si tan sólo tú te hubieses mostrado delante de mí con tu tarea en mano, hubiera alardeado de ti como un ejemplo de lo que yo esperaba de mis alumnas: seres comprometidos y que ante todo obedecían mis indicaciones. ¡Ánimo, tú eres mejor! Las circunstancias te obligan...”.

Con este ejercicio, se buscó que los profesores se posicionaran primero como joven alumno y, posteriormente, como docente al cual se le hace algún tipo de reconocimiento o reclamo. Por otro lado, se buscó desatar en ellos la reflexión sobre qué cosas están dejando de escuchar de sus alumnos que son importantes y que podrían significar algún tipo de mejora en su práctica cotidiana; así como aquellas cosas favorables que, muchas veces se piensa que pasan desapercibidas y dejan de hacerse por lo mismo.

Una vez concluida la actividad, se planteó la importancia de construir puntos de encuentro con los jóvenes estudiantes que generen las condiciones para que el diálogo se dé. Dichos puntos de encuentro no precisamente se refieren a algo físico, sino a la forma de acercarnos al otro, que puede ir desde lo defensivo o lo invasivo, por poner dos ejemplos. Dichas formas de acercarnos a los demás, pueden darnos la ilusión de intentar acercarnos, en este caso a los alumnos; sin embargo, se ponen de por medio diversos mecanismos que nos mantienen alejados y que, para hacerlos tangibles, se representaron con un escudo y una espada.

A partir de lo anterior, lo que se buscó fue identificar qué barreras llegamos a poner al momento de acercarnos al otro, así como cuáles son los temores (miedo

a acercarme, a tocar al otro; miedo a que me diga algo y no sepa que contestar; miedo a escuchar algo que no quiero oír) que se ponen en juego y que dificultan el encuentro. Al respecto surge la inquietud en los profesores participantes sobre: ¿cómo despertar la empatía con los jóvenes para lograr que cuenten cosas, que opinen de manera constructiva sobre la clase, sobre lo que necesitan o sobre lo que les gustaría?, identificando así un desafío.

A continuación se abordaron las dificultades que se presentan al momento de comunicarnos, entre ellas el factor tiempo, el número de alumnos por grupo y la falta de herramientas para la comunicación. De igual forma, que en la unidad anterior, se buscaron alternativas viables que estén en las manos de los profesores; por ejemplo, el buzón de voz. La idea del buzón donde todos los alumnos pueden expresarse y opinar sobre la clase, adaptada a condiciones más prácticas: prescindiendo de la caja y utilizando los minutos libres durante la clase para promover que los jóvenes se expresen. No se trata sólo de que escriban, sino de invertir un poco de tiempo para leer, quizá no todas las opiniones dada la cantidad de alumnos y de grupos, pero al menos sí de algunos que, poco a poco, vaya mostrando y manifestando hacia los alumnos un interés legítimo por lo que tiene que decir. Así los factores importantes para establecer un punto de encuentro y, por lo tanto, un diálogo son:

1. Hacerles saber a los jóvenes que su voz importa
2. Que lo que expresan es relevante y se toma en cuenta
3. Que su opinión se refleja en las acciones cotidianas del maestro

Aquí también es importante señalar que no por el hecho de que los alumnos expresen o pidan ciertas cosas, el profesor tiene que complacerlos, darles gusto o modificar su práctica de inmediato. No. Se trata de un proceso, del cual deben estar conscientes tanto alumnos como profesor y del cual se puede ir hablando, discutiendo, expresando las dificultades y obstáculos a los que como grupo se enfrentan. En este sentido, mostrar a los alumnos que el profesor también está en un proceso de aprendizaje, que no tiene todas las respuestas y que necesita de ellos para mirarse, establece las bases del tan anhelado punto de encuentro.

Si bien, esta es tan sólo una alternativa o un pretexto para promover el diálogo con los jóvenes, no es la única, ni la mejor, ni tampoco es obligatorio llevarlo a cabo. Los profesores conocen perfectamente la estrategia y, en anteriores ocasiones, la han puesto en práctica aunque con diferentes matices. Lo importante no es lograr que los docentes lo incorporen en su dinámica de trabajo, sino que les quede la “espinita” de, por lo menos, preguntar cuando exista la oportunidad, a algún alumno qué piensa, qué siente, qué opina o qué necesita, tomando medidas al respecto. También que hagan consciente de que, así como los jóvenes alumnos los necesitan, también los docentes necesitan de los alumnos para mejorarse, reinventarse y superarse. Tener presentes, al menos, estas premisas, da la posibilidad de que los docentes lleguen a actuar de algún momento de manera distinta.

Reflexiones finales: Alcances, limitaciones y desafíos

Llevar a la práctica las estrategias, los elementos y la lógica que componen al dispositivo de formación propuesto en este trabajo, permitió vislumbrar, como lo indica el título alcances, limitaciones y desafíos en el trabajo con los profesores de secundaria.

Dentro de los alcances del dispositivo de formación tenemos, tal como lo señalaron los profesores participantes:

- Lograr que los docentes se auto observaran y se dieran cuenta de lo que han hecho y hacen
- Posibilitar procesos de reflexión sobre la práctica docente y la relación maestro-alumno en el aula, así como de aspectos relacionados con la vida personal
- Evocar la propia experiencia de los docentes, como estudiantes y como profesores
- Brindar elementos que permitan pensar algunas posibilidades de acción que los maestros pueden implementar con sus grupos

- Promover un ejercicio de empatía y comprensión hacia los jóvenes estudiantes
- Reconocer que, en alguna medida, la conducta de los jóvenes alumnos es el reflejo de las pautas que establecen los profesores
- Identificar aquellos aspectos que están en manos de los profesores y aquellas que no, para evitar caer en la trampa de la inconformidad, reclamos, desesperanza y pesimismo, tomando manos a la obra en lo posible
- Descargar responsabilidad, carga y “deber ser” impuesto sobre la figura docente, aceptando que también pueden cometer errores y rectificarlos poco a poco y a su ritmo

Entre los aspectos positivos que los profesores participantes identificaron de la sesión 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 de una “reunión” a un proceso de formación continua
- ⇒ Profundizar en los temas abordados
- ⇒ Abrir un espacio 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 docentes, sino también de alumnos y padres de familia
- ⇒ Conservar el número de participantes (grupo pequeño), pues permite una mejor interacción que cuando se trabaja en grupos grandes

De igual forma, se solicitó a los profesores participantes 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 cuatro participantes y cuyas razones se exponen a continuación:

“Califico con un 5 este taller, ya que realmente resultó 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 este taller 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, este taller 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 del dispositivo de formación es echar a andar procesos formativos: visibilizar, problematizar, analizar, reflexionar y proponer alternativas para mejorar la práctica docente, específicamente en lo que refiere a la relación maestro-alumno. Si bien existieron diversas limitantes, como la brevedad de cada unidad (al contar tan sólo con un día para poner en práctica el dispositivo); el cansancio, porque a pesar de llevarse a cabo en un solo día, el hecho de pasar 7 horas continuas resulta cansado; la poca asistencia y la dificultad para llevar a cabo el seguimiento, entre otras más,

resultó ser una experiencia enriquecedora, no sólo para los profesores participantes, sino también para la facilitadora y el observador que permitió triangular la percepción de dicha experiencia.

Los elementos utilizados, las estrategias empleadas y la lógica seguida en cada una de las estrategias dieron resultados favorables, dando la oportunidad de, en un futuro, introducir dimensiones distintas para trabajarlas bajo el mismo modelo que, siempre mantiene su característica de flexibilidad para adaptarse a los participantes y a las condiciones emergentes.

Anexo A

Carta descriptiva

	Proceso		Material	Actividad	Producto
Presentación		9.00 (5')		Presentación del taller y de la facilitadora	
	Preparación/Sensibilización (Yo adulto, también fui adolescente)	9.05 (30')		<p>A.1a. Detrás de todo profesor... hubo un joven</p> <ol style="list-style-type: none"> Se pedirá a los asistentes que elijan a una persona con la cual realizar la actividad y que se sienten frente a frente. Se les pedirá asignarse el número 1 y el número 2, respectivamente. Se dará un minuto para que, sin hablar, las parejas se miren a los ojos e imaginen cómo fue su compañero cuando iba en secundaria. Cada integrante tendrá un minuto para platicarle al otro cómo se lo imaginó, sin que éste confirme o niegue lo que escucha. Posteriormente, comentarán brevemente si atinaron en algo o fue una descripción totalmente diferente. <p>PREGUNTA: ¿Conocieron algo nuevo sobre su compañero?</p> <ol style="list-style-type: none"> Cada integrante de la pareja presentará a su compañero ante el grupo, diciendo su nombre y cómo era cuando cursaba la secundaria. 	
		9.35 (5')		Encuadre del taller	
Unidad 1 Alteridad Estrategia 1	Incubación/Visibilización (“Verme” a partir de la experiencia de otro)	9.40 (30')	-Campanitas y cascabeles -Gusanos luminosos de plástico (multicolor y de varios colores) -Maletín con diferentes tipos de lentes -Hojas blancas y bolígrafos	<p>P.1. Mi kit personal de lentes</p> <ol style="list-style-type: none"> Presentación lúdica por parte de la facilitadora. Una vez terminada la presentación, se pedirá a los participantes que, de manera personal, escriban qué sintieron, pensaron, recordaron o si se dieron cuenta de algo. 	PA.1. Reflexión escrita
	Iluminación/Problematización (Cómo he sido mirado por otros y cómo he mirado a los otros)	10.10 (40')	-Maletín con diferentes tipos de lentes	<p>A.2a. Se parecen a los míos</p> <ol style="list-style-type: none"> Se pedirá a los participantes que elijan aquellos lentes con los que se sintieron mirados por sus maestros durante su paso por 	MA.1. (Cómo sintieron que

	Formulación/Análisis/Reflexión (Por qué miro como lo hago, qué implicaciones tiene dicha mirada en la realidad del aula)			la secundaria, explicando el porqué de su elección. 2. Posteriormente, elegirán aquellos con los que se sientan más identificados o los que para ellos representen la forma en que han mirado a sus alumnos, explicando el porqué. PREGUNTAS: ¿De dónde y en qué momento tomé los “lentes” con los que miro a mis alumnos? ¿Qué implicaciones tiene esa forma de ver en la interacción con mis estudiantes?	fueron mirados los participantes por sus maestros. Cómo miran los docentes a sus alumnos)
	Reflexión (Cómo necesitan mis alumnos que los mire) Verificación/Construcción de posibles alternativas	10.50 (30’)	-Material de reciclaje -Pegamento -Tijeras -Cinta adhesiva	A.2b. Una nueva mirada 1. Se pedirá a los participantes que piensen sobre cómo necesitan ser mirados sus alumnos. 2. A continuación, se les invitará a diseñar sus propios lentes donde y, con los materiales disponibles, a construirlos. La consigna es que cada elemento que incluyan debe tener un significado para ellos. 3. De manera voluntaria, mostrarán y explicarán al grupo sus creaciones (por qué los diseñaron de esa forma).	PA.2. Lentes personales
	Conciencia (Qué aprendí, de qué me di cuenta)	11.20 (10’)	-Llavero tenis	Cierre 1. Se pedirá a los participantes que, en una frase, expresen qué se llevan de esta unidad, haciendo entrega en ese momento, del objeto significativo (que se sugerirá conservar como recordatorio de eso que aprendieron).	
11.30 RECESO 11.45					
Unidad 2 Autoridad Estrategia 2	Preparación/Sensibilización	11.45 (30’)	-Lápices -Hojas blancas	A.3a.Un dibujo a dos manos 1. Se pedirá a los participantes que se asignen una letra: “A” o “B” e integren un equipo, respectivamente. 2. A continuación, se pedirá al equipo “A” que salga un momento del salón con el maestro de apoyo, mientras que el equipo “B” permanecerá dentro del salón con la facilitadora. 3. Ambos equipos recibirán la instrucción de la actividad (equipo A: dibujar un oso, equipo B, dibujar una casa) con la consigna de no hablar durante la actividad. 4. Posteriormente, se pedirá que se formen parejas: un “A” con un “B”, haciéndoles entrega de una hoja y un lápiz para ambos para llevar a cabo la instrucción. PREGUNTAS: ¿Qué pasó durante la actividad?, ¿qué papel asumieron?, ¿cómo se sintieron? (Cómo ejerzo mi poder en la vida, cómo percibo mi tendencia a controlar)	
		12.15 (20’)		P.2. Del hecho al dicho 1. La facilitadora dará algunas pautas que permitan visibilizar en	

				qué se traduce lo anterior: poder (tendencia a preservarlo), control (obediencia vs autonomía), temor (pérdida del control).	
	Incubación/Visibilización	12.35 (60')	-Lazo	A.3b. El juego de la cuerda 1. Se preguntará a los participantes si alguna vez jugaron "fuercitas" con la cuerda. 2. En conjunto, se identificarán las posibles dinámicas generadas en dicho juego: a) Tú tiras, yo tiro o el cuento de nunca acabar b) Tú tiras tan fuerte que yo pierdo la cuerda c) Yo tiro tan fuerte que tú pierdes la cuerda 3. Posteriormente, se pedirá a los participantes que identifiquen y escriban un ejemplo concreto de su práctica cotidiana de los tres casos para identificar formas de resistencia adoptadas por los alumnos. PREGUNTA: ¿Qué me dicen dichas formas de resistencia sobre mi autoridad docente?	MA.2. (Formas de resistencia identificadas en los alumnos Relación de dichas formas de resistencia con mi autoridad docente)
	Illuminación/Problematización		-Hojas blancas y bolígrafos		
	Formulación/Análisis				
	Reflexión	13.35 (15')	-Estructura metálica -Lazo	PREGUNTA: ¿Es posible prescindir de la autoridad? 1. Se invitará a los participantes a reinventar el juego de la cuerda (la consigna es: se debe seguir jugando de a dos y utilizando la cuerda). PREGUNTA: ¿De qué otras formas es posible ejercer la autoridad docente?	
	Verificación/Construcción de posibles alternativas				
	Consciencia (Qué aprendí, de qué me di cuenta)	13.50 (10')	-Anillo	Cierre 1. Se pedirá a los participantes que, en una frase, expresen qué se llevan de esta unidad, haciendo entrega en ese momento, del objeto significativo (que se sugerirá conservar como recordatorio de eso que aprendieron).	
14.00 COMIDA 14.30					
Unidad 3 Diálogo Estrategia 3	Preparación/Sensibilización	14.30 (60')	-Pelotas con caritas (tristeza, enojo, apatía, aburrimiento, temor) -Hojas blancas y bolígrafo	A.4a. Carta a mi maestro 1. Se pedirá a cada uno de los participantes que saque, al azar, una pelota con una emoción y recuerde algún profesor en cuya clase se sintieron así. 2. A continuación, se planteará la pregunta: ¿qué les hubiera gustado decir/pedir/sugerir a ese maestro? y, a partir de ello, se les invitará a escribirle una carta. 3. Al terminar, intercambiarán su carta con algún compañero.	PA.4. Carta

				<p>Éste la leerá y, imaginando que él es dicho profesor, responderá al reverso de la hoja.</p> <p>PREGUNTAS: ¿Cómo se sintieron al escribir la carta?, ¿cómo se sintieron al leer y responder la carta?</p>	
	<p>Incubación/Visibilización</p> <p>Iluminación/Problematización</p> <p>Formulación/Análisis y reflexión</p> <p>Verificación/Construcción de posibles alternativas</p>	<p>15.30 (60')</p>		<p>P.3. Puntos de encuentro y herramientas para dialogar</p> <p>1. La facilitadora dará algunas pautas sobre la importancia de construir puntos de encuentro entre maestro y alumnos, así como algunas herramientas para dialogar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El lenguaje "sí, me importa" b) Declaraciones del "yo" c) Del sermón a la pregunta <p>2. A continuación se pedirá a los participantes que identifiquen si promueven algún punto de encuentro con sus alumnos (cuál o cómo), así como algunas situaciones en la relación con los alumnos que les provoquen ira o enojo.</p> <p>PREGUNTA: ¿Cómo resolvemos dichas situaciones habitualmente y qué respuesta hemos obtenido de los estudiantes?</p> <p>3. A partir de las situaciones identificadas, los participantes practicarán alguna o algunas de las estrategias planteadas.</p>	<p>MA.3. (Puntos de encuentro/desencuentro establecidos Situaciones que requieren la puesta en práctica de herramientas para el diálogo)</p>
	<p>Consciencia</p>	<p>16.30 (10')</p>	<p>-Dije</p>	<p>Cierre</p> <p>1. Se pedirá a los participantes que, en una frase, expresen qué se llevan de esta unidad, haciendo entrega en ese momento, del objeto significativo (que se sugerirá conservar como recordatorio de eso que aprendieron).</p>	
<p>16.40 C I E R R E 16.50</p>					
	<p>Evaluación</p>	<p>16.50</p>	<p>-Formato de evaluación</p>	<p>Se entregará a cada uno de los participantes el formato de evaluación para su llenado</p>	<p>PA.5. Evaluación</p>

Referencias

- Anzaldúa, R. (2004). La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. *Tramas, No.22*, 31-54.
- Bárcena, F., & Melich, J. C. (2003). La mirada excéntrica. Una educación desde la mirada de la víctima. En J. M. Mardones, & R. Mate, *La ética ante las víctimas* (págs. 195-218). Barcelona: Anthropos.
- Butt, R., Yamagishi, L., Raymond, D., & Mc Cue, G. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. Goodson, *Historias de vida del profesorado* (págs. 99-148). Barcelona: Octaedro.
- Casal, I. (1999). *La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE: caracterización y aplicaciones*. Recuperado el 4 de Noviembre de 2013, de cvc.cervantes.es
- Claxton, G. (1999). *Cerebro de liebre, mente de tortuda*. Barcelona: Urano.
- 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.
- Deleuze, G. (1969). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Delgado, F. (2012). Sextas jornadas: Conciencia con ciencia, realizadas el 25 y 26 de agosto . Murcia.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti Fanfani, *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina* (págs. 15-44). Buenos Aires: IPE-Unesco.
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani, *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 19-69). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Furlán Malamud, A., & Spitzer Schwartz, T. C. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011*. México, Distrito Federal: ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gallo, P. (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Barcelona: Morata.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lozano Andrade, J. I. (2006). *Reprobación y deserción en las escuelas secundarias del Distrito Federal: estado del conocimiento*. México: UNICEF-GDF.
- Lozano Andrade, J. I. (2009). Exclusión y vida cotidiana de la escuela secundaria: significados de dos alumnos en situación de reprobación. *Actualidades investigativas en educación, Vol. 9. No. 3.*, 1-28.
- Lozano Andrade, J. I. (2010). *Sobre (vivir) la escuela secundaria: la voz de los alumnos*. México, Distrito Federal: Díaz de Santos.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación, Núm.32*.
- Maslow, A. (1962). *Psicología del ser*. Madrid: Morata.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- Mirnada López, F., & Reynoso Angulo, R. (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 11, Núm.31, octubre-diciembre*, 1427-1450.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía, Núm.227*, 5-30.
- Ortín, B., & Ballester, T. (2005). *Cuentos que curan. Conocernos mejor con el poder terapéutico de los cuentos*. Barcelona: Océano.
- Palacios González, J. (1978). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial LAIA.
- Poggi Puljak, R. (2010). Acceso y permanencia en una educación de calidad. El aula: espacio privilegiado para el desarrollo de estrategias. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos*, 1-13.

- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana* (págs. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez McKeon, L. E. (Mayo de 2013). La construcción del dispositivo de innovación en la gestión de la convivencia. *Gestión de la convivencia en la escuela. Violencia, derechos humanos y cultura de paz*. México.
- Sandoval Flores, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm.32, enero-marzo, 165-182.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Vanistendael, S. (2013). Sonreír cuando la vida no nos sonríe. En S. Vanistendael, *Resiliencia y humor* (págs. 11-28). Barcelona: Gedisa.
- Yurén, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Barcelona: Paidós.
- Yurén, M. T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación docente. En M. T. Yurén, C. Navia, & C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (págs. 19-45). Barcelona: Pomares.
- Yurén, M. T. (2008). Dispositivos de formación sociomoral, mecanismos de exclusión y fugas autoformativas. En M. T. Yurén, & C. Romero, *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela* (págs. 25-48). México: Casa Juan Pablos.
- Zeig, J. (1992). *Un seminario didáctico con Milton Erikson*. Buenos Aires: Amorrortu.