

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 094 Centro

Maestría en Educación Básica

**Con especialidad en Gestión de la Convivencia en la
Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz**

**Sentimientos y experiencias de docentes en
educación preescolar: Logros y desafíos en la
construcción de un espacio para la expresión.**

Tesis que para obtener el grado de

Maestra en Educación Básica

Presenta

Ana Martha Hernández Chávez

Directora de Tesis

Dra. María Concepción Chávez Romo

Mayo 2017

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

Ciudad de México, 16 de junio de 2017.

P R E S E N T E

LIC. ANA MARTHA HERNÁNDEZ CHÁVEZ.

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA:

SENTIMIENTOS Y EXPERIENCIAS DE DOCENTES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR: LOGROS Y DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO PARA LA EXPRESIÓN.

TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS DRA. MARÍA CONCEPCIÓN CHÁVEZ ROMO, MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**A T E N T A M E N T E
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**


DR. VICENTE PAZ RUIZ
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO


ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

AGRADECIMIENTOS

La culminación de este camino, que en ocasiones parecía sin salida y otras llenas de alegría y esperanza, no serían posibles sin el acompañamiento de las personas que me rodearon en este proceso.

A mis maestras y maestros que con su experiencia y conocimientos me han fortalecido. En especial a mi directora de tesis Conchis por la paciencia y guía incondicional; a Lucía por el apoyo y la gran dicha de hacerme partícipe de la primera generación. A todas y todos ustedes maestros, por compartir un espacio lleno de esperanza para enfrentar las situaciones adversas y de violencia que vivimos.

A mi padre Ramón, mi fortaleza y claro ejemplo de empeño, pues me has demostrado que aún en las situaciones más difíciles siempre está en nosotros la sabiduría de solucionar y hacer frente para levantarnos de las caídas.

A mi hermano Juan Ramón, pues me has demostrado a través de tu lucha constante por superarte, que la disciplina y la constancia son valores únicos para nuestro desarrollo. Gracias por tu apoyo siempre incondicional.

De manera muy especial a mi compañero de vida Ernesto, por estar en cada momento, por enfrentar juntos las situaciones que se nos presentaron en este camino llamado maestría, por ser mi fuente de inspiración y contención en los momentos más arduos.

A dos de mis pilares que a lo largo de este proceso emprendieron su viaje: Mi madre, gracias por el aprendizaje brindado y por la confianza que depositaste en mí hasta el último de tus días; a mi hermano por elección, Talos por inspirarme seguridad, motivación y la grandeza de mantenerse firme.

A mi hijo Salvador y mi hija Zoe, les dejo esta semilla de esperanza con la ilusión que crezca en ustedes como un árbol fuerte y frondoso de ideales y valores, que les ayude a entender y enfrentar las dificultades de la vida, siempre aceptándose como son y sabiendo que el arte de reconocernos en la experiencia sentida y vivida es lo que nos hace personas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
---------------------------	---

CAPÍTULO I

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA. EL DOCENTE COMO PERSONA: EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y VIVENCIAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE DEL NIVEL PREESCOLAR

1.1 Nuevo paradigma en la educación y el papel del docente.....	8
1.2 Ser docente, una práctica en proceso de cambio.....	13
1.3 Las investigaciones educativas y su vínculo con la emocionalidad docente	14
1.4 Objetivos y preguntas de exploración.....	21

CAPÍTULO II

EL DOCENTE COMO PERSONA: UN ENFOQUE HUMANISTA

2.1 Una mirada al docente como persona.....	22
2.2 Distinción de las emociones y sentimientos.....	24
2.3 El papel del docente en la regulación de emociones y sentimientos.....	26
2.4 Emociones en los docentes: contexto escolar y factores en juego.....	27
2.5 Perspectiva de la investigación e intervención educativa.....	30
2.5.1 Primer acercamiento.....	30
2.5.2 Formación del grupo: encuentro con las vivencias de ser docente.....	33
2.5.3 Construcción del dispositivo de indagación.....	35

CAPÍTULO III

EL MAESTRO COMO PERSONA: UN ACERCAMIENTO A LA VIVENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES EN EL NIVEL PREESCOLAR

3.1 Descripción del contexto.....	39
3.2 El significado de ser docente.....	41
3.2.1 Imagen impecable.....	41
3.2.2 El docente como ejemplo.....	43
3.3 La emocionalidad de las docentes.....	45
3.3.1 Maestra o Miss todo el tiempo.....	45
3.3.2 La expresión de sentimientos en el aula.....	47
3.3.3 El estrés en la docencia	62

CAPÍTULO IV

DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

4.1 Identificación de las condiciones institucionales.....	67
4.2 Desafíos encontrados.....	70
4.3 Propósitos.....	71
4.4 Enfoque de formación.....	72
4.5 Estrategia metodológica.....	73
4.6 Carta descriptiva.....	76
4.7 Seguimiento y reflexión de la experiencia.....	83
4.7.1 Momento 1: Consolidación del grupo.....	84

4.7.2 Momento 2: Mi camino como docente.....	86
4.8 Impacto en las docentes y desafíos.....	91
4.8.1 Mi proceso en la aplicación del dispositivo de investigación.....	93
REFLEXIONES FINALES Y POSIBLE LÍNEA DE TRABAJO A SEGUIR.....	94
BIBLIOGRAFÍA.....	98

INTRODUCCIÓN

“(...) en el docente hay toda una trama de identificaciones que se refieren a vivencias afectivas, a juicios, a valores...”
Ada Abraham

Los resultados de esta investigación hablan acerca de las experiencias que viven en su práctica algunas docentes de educación preescolar de una escuela particular; partiendo de ahí, se realiza una vinculación con las emociones y sentimientos que experimentan en su día a día. Se hace énfasis en la necesidad de reflexionar acerca de las emociones y sentimientos del docente, con el propósito de darle relevancia a aquellos comentarios bien sabidos “entre pasillos”, de vivencias y experiencias a las que se enfrenta día a día los profesionales de la educación.

Existen espacios de diálogo y reflexión para los docentes, entre ellos los Consejos Técnicos Escolares; sin embargo, en ellos poco se habla sobre las vivencias y sentimientos que experimentan dentro de su práctica. En las sesiones se le da prioridad a temas referentes a estrategias para que los alumnos logren los aprendizajes esperados; así como al abordaje de los lineamientos establecidos oficialmente y el currículo prescrito para el desarrollo de la función profesional de los maestros (SEP, 2013).

Así también, una competencia que se pide al docente, es el facilitar el manejo de emociones en sus alumnos (SEP, 2011); sin embargo entra aquí un cuestionamiento ¿quién ayuda al que ayuda para adquirir esa competencia él mismo?

Esta investigación se compone de dos fases: En la primera, se realizó un diagnóstico con el propósito de conocer explorar y analizar algunos sentimientos que experimentan las docentes en su práctica profesional, y así promover el

reconocimiento de los mismos y analizar sus implicaciones desde la perspectiva de la educación para la paz. En la segunda fase, partiendo del diagnóstico y los resultados encontrados, se diseñó una estrategia de intervención, teniendo como ejes tres puntos centrales:

- Generar estrategias en donde la docente encontrara un espacio de confianza que le permitiera conocerse a sí misma y reconocer a la otra.
- Favorecer y promover el reconocimiento de las emociones y sentimientos que viven las docentes de preescolar en su práctica diaria, tomando en cuenta dos puntos: el autocuidado y cómo impacta ese autocuidado en el trato diario con su grupo.
- Lograr una cohesión del colectivo docente y que a su vez, se abriera paso para generar nuevas formas de convivencia tanto en el cuerpo docente, como en su desempeño frente a grupo.

Las preguntas centrales que guiaron el desarrollo de la investigación, son: ¿Qué tipo de sentimientos destacan en el quehacer docente? ¿Qué circunstancias, acontecimientos o sucesos los generan? ¿Cómo viven y expresan las docentes sus sentimientos en el aula? ¿Cómo impacta la vivencia y expresión de los sentimientos del docente en su práctica? ¿Cómo se perciben siendo docentes?

Con el fin de ahondar y conocer la perspectiva de las docentes, se utilizó primero la narrativa; para posteriormente distinguir puntos en común referentes a cómo se viven siendo docentes y sus principales emociones y sentimientos en su quehacer. Así, se empleó la técnica de grupo focal, para diseñar un dispositivo de indagación que permitiera dar respuesta a las preguntas del estudio.

A manera de un breve recorrido, se presenta la organización del trabajo en los siguientes capítulos:

El primer capítulo titulado “Delimitación del problema. El docente como persona: emociones, sentimientos y vivencias en la práctica docente del nivel preescolar”, donde se plantea el lugar que juega el docente frente a los nuevos paradigmas de

la educación, los retos a los que se enfrenta al centrar sus estrategias en los procesos de aprendizaje de sus alumnos. De ese modo, se realiza un recorrido sobre lo que es un docente para diferentes autores. Se rescata la concepción del docente como un ser que siente, piensa, experimenta; es decir el docente como persona. Se hace una revisión sobre lo que se ha dicho y se ha hecho referente a la temática de interés, resaltando la escasez de investigaciones centradas en la emocionalidad docente.

El capítulo dos “El docente como persona: un enfoque humanista”, donde se lleva a cabo una revisión de conceptos teóricos clave para la presente investigación: una distinción entre las emociones, sentimientos y sensaciones. Se enfoca la mirada hacia la emocionalidad del docente dentro del contexto escolar, es decir, se describen algunas condiciones y factores que entran en juego en las emociones de los docentes.

En la ruta metodológica, el camino comienza con un primer acercamiento al campo de estudio y con las docentes, se lleva a cabo un piloto que consistió en narraciones, las cuales permitieron desarrollar los ejes y preguntas de indagación, que a su vez, dan pie a la construcción del dispositivo de investigación y posteriormente el de intervención.

El capítulo tres “El maestro como persona: un acercamiento a la vivencia emocional de docentes del nivel preescolar”, en el cual se muestran los resultados obtenidos en la fase diagnóstica sobre la problemática. Las docentes que colaboraron, proporcionan información sobre sus propias experiencias y vivencias en su quehacer, a partir de ello se forman tres categorías de análisis: La imagen del docente como figura pública: Separación de docente y persona; La expresión de sentimientos en el aula; y El estrés en la docencia. El análisis de las categorías, permitió el diseño de la estrategia de intervención situada en un contexto específico.

El capítulo cuatro “Diseño de la estrategia de intervención”, donde se parte de un análisis de las condiciones institucionales en las que se llevó a cabo el estudio e intervención. Se hace una contextualización del colegio. A partir de la fase diagnóstica y de la identificación de las condiciones institucionales, se señalan los desafíos encontrados, dentro de los cuales, para esta investigación fueron la ausencia de espacios de expresión para las docentes, así como escasa comunicación entre el cuerpo docente que conforma el colegio.

Se señalan tres propósitos centrales en la intervención: generar estrategias en donde la docente encuentre un espacio de confianza que le permita conocerse a sí misma y a las demás colegas; lograr una cohesión del colectivo docente y que ésta a su vez, abra paso para generar nuevas formas de convivencia entre ellas y en su desempeño frente a grupo; finalmente, favorecer el reconocimiento de las emociones y sentimientos que viven las docentes en el nivel de educación preescolar en su práctica diaria.

Posteriormente, se diseña la estrategia metodológica y la carta descriptiva de esta fase. Se describen los dos momentos de intervención, así como los hallazgos y resultados de cada una.

Por último, se elaboran las reflexiones finales del proceso de investigación e intervención, resaltando los desafíos encontrados y las posibles líneas a seguir.

CAPÍTULO I

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA. EL DOCENTE COMO PERSONA: EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y VIVENCIAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE DEL NIVEL PREESCOLAR

El punto de referencia para definir el ámbito de la problemática fue posible a partir de la elaboración del estado de la cuestión, el cual se organiza en dos grandes apartados. En primer lugar se ubica la discusión teórica en torno al papel que juega el docente y los desafíos de la práctica educativa dentro del nuevo paradigma de la educación. En segundo lugar, se presenta un bloque relacionado con aportaciones empíricas referentes a la emocionalidad de los docentes.

1.1 Nuevo paradigma en la educación y el papel del docente

Hablar de educación y sistemas de enseñanza nos remite a un proceso inmerso dentro de un mundo cambiante y que siempre va de la mano del contexto sociocultural en el que se encuentra, tratando de dar respuesta a diferentes situaciones y temáticas que son de interés social, político o público. Actualmente se habla de una intervención pedagógica centrada en los procesos de aprendizaje y por tanto en el sujeto del derecho a la educación: niños, niñas y adolescentes. Se pugna por contribuir a un aprendizaje para la comprensión y el razonamiento crítico, para que las personas sean capaces de continuar aprendiendo de manera autónoma a lo largo de su vida.

Desde esta perspectiva comienza a ser obsoleto hablar sólo de “educar” o enseñar, el énfasis se coloca en desarrollar procesos formativos. Así, comienza a perder fuerza un discurso educativo centrado en la transmisión de conocimientos, ya que en este planteamiento se deja entrever una concepción pedagógica sobre el alumno en la que no se le reconoce ni aprecia sus referentes culturales y conocimientos previos a la introducción a la escuela y donde el docente se asume

como el portador de la “verdad” que impartirá a sus alumnos; sólo lo que él aporta es de relevancia, enfocándose en una visión e ideología autoritaria.

De este modo, en la actualidad, la educación parece dar un giro de paradigma, hacia el usuario directo de los servicios educativos, esto es el alumno y sus aprendizajes son el centro.

Sumado a todo lo anterior, las reflexiones educativas también se han visto influenciadas desde el enfoque de desarrollo humano, también conocido como humanista. Dicho enfoque se ha comenzado a vislumbrar desde hace algunos años, dicho enfoque centrado en la persona, ahora se extrapola (del campo de la psicoterapia) al ámbito de la educación. Dentro de la psicoterapia, Rogers (1981) llega a la conclusión de que tres actitudes son fundamentales para favorecer el crecimiento de las personas: La congruencia una relación de transparencia del terapeuta, en donde hay correspondencia entre lo que dice, hace y siente; la aceptación positiva incondicional, como su nombre lo indica es el aceptar tal como es a la persona, dejando de lado los prejuicios; y por último, la empatía que consiste en comprender y, por decirlo en otras palabras, ponerse en los zapatos de la otra persona. Bajo este panorama, se cuestiona si estas mismas condiciones básicas en psicoterapia, se pueden llevar a los procesos educativos con sus propios alumnos.

Desde este enfoque, el docente se debe preocupar principalmente por comprender y no juzgar al alumno, situando en el centro del proceso de la educación la importancia de los problemas y sentimientos del mismo, más no los propios, además de centrarse en sus procesos de aprendizaje. Señala tres actitudes en los docentes que favorecen los ambientes de aprendizaje: la facultad del docente para comprender la significación de la experiencia vivida por el alumno; el respeto que el docente manifiesta por él; y la autenticidad del maestro en su relación con los estudiantes (Rogers y Freiderberg, 1996).

Algunos de estos elementos relacionados con un cambio de paradigma en la educación, se ven reflejados en el Plan de Estudios 2011 al mencionar que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para seguir aprendiendo (SEP, 2011:p. 14).

Así tenemos que desde distintos escenarios, las condiciones y el entorno demandan nuevas definiciones al sentido de la educación y al ejercicio de la profesión docente.

Por un lado están los debates sobre lo que implica la tarea del docente para generar procesos de formación y por el otro, contribuir al desarrollo integral del educando desde un enfoque humanista.

Desde el Informe Delors (UNESCO, 1997), se especificaron los cuatro pilares sobre los que la educación debía sustentarse: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Aprender a conocer supone aprender a aprender, ejercitando la atención, el pensamiento y la memoria. Todo ello tomando en cuenta que el proceso de adquisición de conocimiento nunca concluye y se alimenta de distintos tipos de experiencias, para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer hace referencia a adquirir una competencia que capacite a la persona para poner en práctica sus conocimientos frente a diversas situaciones, fomentando también el trabajo en equipo.

Aprender a ser deposita en la educación la responsabilidad de contribuir al desarrollo integral o global de cada persona, tomando en cuenta cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad (p.100). Una de las tareas de la educación es fomentar en las personas la capacidad de autonomía, libertad de pensamiento, de juicio, de

sentimientos y de imaginación, con el fin de promover en las personas el sentido de responsabilidad frente a las situaciones a las que se pueden enfrentar.

Aprender a vivir juntos implica el desarrollo del concepto de identidad personal que permita a las personas relacionarse con los otros en un plano de igualdad y respeto; exige también aprender a colocarse en el lugar del otro para así entender su perspectiva. Promueve la realización de proyectos comunes y prepararse para afrontar los desafíos de la propia convivencia.

Estos cuatro pilares dan cuenta del replanteamiento de la labor educativa que se viene proponiendo desde hace aproximadamente veinte años y que continúa ocupando un lugar relevante en las reflexiones, intervenciones e investigaciones educativas en México.

Desde estos planteamientos, la labor de los docentes se ha venido complejizando, cada vez se le atribuyen nuevas responsabilidades: además de facilitar y promover el conocimiento, también deben ocuparse de brindar una formación centrada en el respeto a los derechos humanos, generar ambientes de convivencia y de respeto mutuo, educar para la paz y la comprensión.

En este giro, se deja entrever la necesidad de los docentes de contar con orientaciones y un acompañamiento específico que les permita enfrentar los desafíos de la práctica a fin de apoyar a sus alumnos en el desarrollo de aprendizajes y procesos formativos en el campo de la convivencia, pues aprender a ser y a vivir juntos les exige otras competencias que van más allá de la preparación recibida para abordar los contenidos de cada asignatura o programa de estudios.

Así se explicita en los perfiles, parámetros e indicadores que reconocen cinco dimensiones a desarrollar en la formación de los futuros maestros:

- *Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender:* Hace referencia al conocimiento que debe tener un

docente para ejercer su práctica, tanto de programas de estudio, así como los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.

- *Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica permanente:* Esta dimensión refiere al conjunto de estrategias y recursos didácticos para el diseño y desarrollo de sus actividades educativas, con el fin de atender las diferentes necesidades de sus alumnos.
- *Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje:* Hace hincapié en que el docente debe comprender que su quehacer implica tener capacidad para aprender de la experiencia docente, para así organizar la propia formación continua; además de disposición para el trabajo colaborativo con sus colegas.
- *Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos:* Esta dimensión demanda el conocimiento del marco normativo que rige los servicios educativos, analizarlo y ponerlo en práctica. Así también, alude a las capacidades del docente para el establecimiento de un clima escolar y de aula que favorezcan la equidad, empatía y respeto entre los actores escolares.
- *Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad:* Establecer relaciones de colaboración con la comunidad escolar y el contexto local, dejando entrever que la acción del docente trasciende el ámbito del aula y escuela al contexto sociocultural (SEP, 2015).

Si bien, dicho perfil, está presente como parte de las dimensiones formativas para el desarrollo profesional; no obstante, poco se atienden en los hechos y sobre todo, a partir de las necesidades concretas que los docentes en servicio experimentan.

1.2 Ser docente, una práctica en proceso de cambio

Bajo este panorama, es claro que el papel del docente ha venido cambiando, pues ya no se destaca el rol de enseñante, sino de facilitador y acompañante en la adquisición de los aprendizajes de cada uno de los alumnos. En este sentido, se puede hablar de mediación como un proceso de acompañamiento de diferentes situaciones que acontecen en el aula, y que implican no sólo desarrollar situaciones de aprendizaje relacionados con los programas de estudio sino la construcción de ambientes propicios para la adquisición y vivencia de valores, así como actitudes para la convivencia.

Con el cambio de paradigma, se observa que el centro es el alumno, la cuestión aquí es ¿dónde queda el docente dentro de este enfoque?, ¿cómo se retoman sus vivencias personales para afrontar los desafíos de la profesión?, ¿qué papel juegan esas vivencias en el ejercicio docente?, ¿cómo se le puede apoyar al docente para afrontar las demandas educativas actuales y construir las nuevas competencias que le ayudarán a desempeñarse mejor?

De acuerdo con Castillo (2007) el docente ha ido asumiendo distintos roles en su quehacer que van desde asesor, animador, supervisor, guía del proceso de aprendizaje y acompañante, pero también hay estudios que evidencian la fuerte presencia de un rol centrado en la prescripción, exhortación y transmisión informativa; de estilos docentes donde la figura central en la relación educativa continúa siendo el maestro.

De ahí la necesidad de reconocer, por un lado la importancia del docente como mediador o facilitador, pero también de apoyarlo en la construcción de un modo distinto de ser maestro.

Yuren y Araújo (2003) realizaron una investigación referente a los estilos docentes, tratando de identificar qué juegos de poder y resistencia desató el cambio de programa en el caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria; cómo y por qué los profesores reconfiguran su práctica docente para recuperar el equilibrio. Encontraron que dicho cambio desestructuró las prácticas

docentes, viviéndose como una amenaza a su identidad. Las estrategias para recuperar el equilibrio se vieron reflejadas en los estilos que a continuación se describen:

- Socialización desapegada: hace referencia a que el docente está más centrado en los programas que en el estudiante, mostrando nula disposición a escucharlos y comprenderlos.
- Socialización inculcadora: El docente es el centro, actúa como hablante y no escucha a los estudiantes, ya que busca que acepten lo que el docente les presenta. Se observa una búsqueda de control.
- Socialización pastoral: En este caso, el docente busca guiar a los estudiantes de acuerdo con sus pautas de valor; es comunicativa, sin embargo se busca convencer al estudiante a tomar como propias y legítimas las pautas de valor puestas por el docente.
- Facilitación y acompañamiento: El profesor busca que el estudiante adquiera herramientas de juicio, análisis y autorregulación que necesita para actuar ante diferentes situaciones a las que se enfrenta en la escuela y en su vida cotidiana.

Yuren y Araújo (2003) encontraron distintos factores que pueden reforzar los estilos docentes como la tensión entre los contenidos temáticos y los perfiles docentes, así como una tendencia al aislamiento. Concluyen su investigación resaltando que el ejercicio de la docencia implica, por un lado, conocimiento pedagógico y, por el otro, también compromiso moral, ya que el docente ejerce influencia sobre los otros, convirtiéndose así en agente de cambio.

1.3 Las investigaciones educativas y su vínculo con la emocionalidad docente

En este apartado se expone de modo sintético los resultados de una búsqueda de estudios realizados que guardan relación con el problema objeto de análisis en la presente tesis. En primer lugar, se presentan estudios ampliamente reconocidos

que fueron realizados en otros países o en México y que son punto de referencia clave para el presente trabajo.

En segundo lugar, aparecen tres tesis de maestría y doctorado que fueron identificadas en la Red Mexicana de Repositorios Institucionales (<http://www.remeri.org.mx/>), donde se encuentran digitalizadas tesis de licenciatura, maestría y doctorado de varias instituciones. Todo ello, con el propósito de mostrar la escasez de estudios, como ya se ha insistido en apartados anteriores.

Díaz y Marchesi (2009) realizaron un estudio en España, el cual pretendía brindar un análisis de los valores y las emociones que rodean el ejercicio de la actividad docente, delimitando cinco dimensiones: valoración de la profesión docente, situación de la educación, sentimientos y afectos en torno a la profesión, valoración y confianza en las instituciones educativas y expectativas y valores. Tomaron en cuenta la opinión de los profesores activos y aquellos en proceso de formación. Así a través de una serie de cuestionarios, primero recogieron opiniones de 765 futuros profesores con el objetivo de conocer la valoración que hacen de la preparación que están recibiendo, las actitudes que tienen ante su futura profesión y su grado de compromiso; posteriormente indagan con 1,791 profesores en servicio. Como parte de los resultados encontraron que el sentimiento que más satisface a los profesores en su trabajo es ser reconocido como un buen profesor y como una persona íntegra; mientras que lo más insatisfactorio es la falta de reconocimiento profesional.

Siguiendo una línea similar, Martínez (2011) realiza una consulta en México con 2,100 docentes en servicio de educación básica y 1,600 estudiantes de escuelas normales. Los objetivos de dicha investigación fueron: Conocer las características sociodemográficas de los docentes de educación básica; conocer su capital y sus consumos culturales; identificar los valores y las emociones compartidas por los docentes de educación básica; analizar la relación entre el conocimiento de los

valores y su expresión vivencial; identificar las principales expectativas del docente respecto a su trabajo. Entre los resultados, la autora se refiere a las características sociodemográficas de los docentes, encuentra que cada vez se incorpora una mayor cantidad de mujeres en esta profesión; resalta el nivel de estudios de los docentes, la mayoría de los encuestados tienen licenciatura terminada. En lo que compete a las emociones, Martínez (2011) se centró en dos aspectos: satisfacción con su profesión y las relaciones entre colegas. Acerca de este último aspecto, descubrió que las relaciones con los colegas no son una fuente de satisfacción; por el contrario, se perciben como un campo de tensiones continuas. Respecto a la satisfacción con su profesión, señala que pocos maestros dicen sentirse mal respecto a su quehacer profesional. Por último, halló que uno de los asuntos que más les preocupa a los docentes es la atención que sus alumnos reciben por parte de sus padres.

Desde otra perspectiva, Baltazar (2001) realiza una investigación sobre el malestar docente en educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas, cuyo propósito fue recuperar y analizar dos experiencias grupales de reflexión sobre el malestar docente, con una participación de 73 técnicos docentes del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y 33 estudiantes de la Licenciatura en Educación de Adultos de la UPN-Ajusco. En cuanto a los resultados del estudio están que los educadores se enfrentan a diversas situaciones como: temor a no saber qué hacer y el temor a perder el control de grupo. Asimismo, expresan diferentes dificultades que afrontan en su trabajo, como son un salario no satisfactorio, la falta de recursos y materiales para desempeñar su labor, excesiva carga administrativa y una falta de espacios de reflexión colectiva.

Pérez, Filella, Alegre y Bisquerra (2012), realizaron una evaluación de dos programas de formación dirigido a maestros y otro a alumnos, con el propósito de

mejorar el bienestar personal y social mediante el desarrollo de competencia emocional. Dicha competencia emocional la dividen en cinco dimensiones: Conciencia emocional, que integra la capacidad de ser consciente de las propias emociones y la capacidad de captar el clima emocional en un contexto específico; regulación emocional, que es la capacidad de utilizar las emociones de manera adecuada; autonomía personal, conjunto de características como autoestima, responsabilidad y creencias de autoeficacia; competencia social, que es la capacidad de establecer relaciones positivas con otras personas; y finalmente, competencias para la vida y el bienestar que hace referencia a la capacidad de mostrar un comportamiento responsable y adecuado para resolver los problemas de tipo personal, familiar y profesional dirigidos a la mejora de la persona y el bienestar social (p. 187).

Para dicha investigación, participaron 92 maestros y 423 niños de educación primaria. Utilizaron un diseño cuasiexperimental pretest-posttest y tomaron como referencia un grupo control para evaluar la eficacia del programa. Emplearon diferentes instrumentos para medir la competencia emocional, nivel de estrés y clima institucional. Al comparar los grupos, no encontraron mejoras considerables en sus resultados con el grupo control.

Dentro de las tesis revisadas, se encontraron dos que rescatan la visión del docente como persona, resaltando sus vivencias y situaciones en las que se ven involucrados en su día a día. Éstas se reseñan a continuación.

Domínguez (2010), en su tesis “La persona del maestro a través de sus relatos docentes: una perspectiva sistémica”, trabajó con docentes de educación básica (primaria), ubicados en Chihuahua. En su investigación pondera el término persona y rescata narrativas docentes que dan cuenta de las construcciones con las cuales los maestros observan y actúan en su vida y profesión. Los propósitos de su investigación fueron: contribuir al conocimiento sobre el docente como persona en el contexto de su función como maestro; identificar las historias

dominantes que los maestros se cuentan de sí mismos y de sus estudiantes; y conformar una estructura sistémica entre la percepción de sí mismo del docente y la percepción que tiene de sus estudiantes.

Para la autora, hablar sobre la persona del docente hace referencia a un sistema en constante interrelación con otros sistemas de pertenencia o de relación, con los cuales interactúa, dando paso a experiencias y comprendiendo así, aspectos racionales y afectivos (p. 23). Desde esta mirada, se interesa en las narraciones que el docente construye para sí mismo, sobre su función y en relación con sus alumnos. Para el análisis del docente como persona realizó entrevistas a profundidad, conformando tres dimensiones:

1. Entorno personal: ubicar aspectos o experiencias significativas que el profesor ha tenido fuera de la escuela.
2. Vida profesional: acercarse a la historia de cómo ha sido la dinámica de la carrera del maestro.
3. Vida docente: examinar y acercarse a las experiencias, aprendizajes y valores del profesor dentro del aula.

Dentro de los resultados obtenidos, la autora descubrió que las relaciones de trabajo en los docentes muestran connotaciones emocionales que están presentes en su trato con los alumnos, padres de familia y los demás actores del espacio educativo. En la relación con padres de familia, señala escasez de filtros institucionales que regulen la relación con las familias y el docente, generando dificultades que trascienden a los alumnos. Resalta condiciones cotidianas como el tiempo para concluir actividades administrativas, llevando tareas y tiempos de trabajo a casa. Concluye que la investigación evidencia la complejidad del trabajo docente, la cual involucra aspectos implicados en su labor cotidiana, percibir y comprender la dinámica de ello contribuirá a realizar un trabajo asertivo en el ámbito de la formación docente (p. 307).

Desde otra perspectiva, Galindo (2003) realiza una investigación con el propósito de descubrir el autoconcepto global de los docentes que estudian en el Centro de Actualización del Magisterio mediante las dimensiones de apariencia, actuación y desempeño en su sentido multidimensional. Considera el autoconcepto como “parte de la unidad fundamental del ser humano” (p.8) y que es construida por la persona a partir de las interacciones que realiza en los diferentes grupos sociales a los que pertenece y en los que enfrenta distintos roles. Para la autora, el autoconcepto es fundamental en el desarrollo personal y social de las personas, ya que los niveles bajos en éste genera problemas en diferentes áreas como en el rendimiento escolar, sentimientos de incompetencia para realizar actividades cotidianas que se marcan en los ámbitos del quehacer docente (p. 25).

Para abordar su objeto de estudio, diseñó un instrumento que constaba de cuestionarios y una escala Likert, atendiendo las dimensiones del autoconcepto. Como resultados, encontró que los docentes tienen un autoconcepto positivo en términos generales a pesar de las dificultades a las que se enfrentan.

Dicha investigación retoma un punto de suma relevancia en la vida y emocionalidad del docente; sin embargo, se difiere en cuanto al modo de abordarlo, pues describir cómo se percibe a sí mismo el docente, involucra cuestiones que van más allá de una operacionalización de un concepto.

Como puede observarse en las investigaciones revisadas, en el ejercicio de la profesión del docente aparecen desafíos de distinta naturaleza a los cuales se agregan aquellos asociados al plano de las relaciones interpersonales y las dificultades para articular esfuerzos con otros colegas en el centro de trabajo, la situación socioeconómica en sus familias o aquellos que derivan de una toma de conciencia respecto a la situación de vida de la población que atienden, todos ellos influyen en el desempeño de su profesión. Bajo este contexto, adentrarse en las emociones de todos los actores que intervienen en el proceso educativo constituye un factor relevante, hasta el grado que puede inferir en aspectos como lo menciona Hué (2012) de éxito o fracaso escolar y la eficiencia o ineficiencia de los sistemas educativos.

Se deja entrever la falta de espacios para la expresión docente, aunque si bien están los Consejos Técnicos Escolares como espacios para docentes, éstos se centran en buscar el análisis y la toma de decisiones sobre los diversos asuntos escolares que propicien la transformación de las prácticas docentes para favorecer que todos los niños y jóvenes que asisten a la escuela logren todos los aprendizajes esperados; así como información necesaria para el desarrollo profesional de los maestros (SEP, 2013). Son espacios en donde el docente pareciera un técnico de procesos de aprendizaje, pues se buscan herramientas, dinámicas que puedan favorecer a sus alumnos; sin embargo, se deja de lado al docente como persona, ignorando su parte socioafectiva.

Existen autores que dan ideas a los docentes sobre cómo abordar las emociones y sentimientos en sus alumnos, pero no en ellos. Por ejemplo González (1999) propone que el educador en preescolar necesita ayudar al niño a que ajuste sus emociones a las situaciones nuevas que se le presentan; enseñar al niño a controlar sus emociones y expresarlas. Para ello propone diferentes actividades que pudieran ser como guía para el docente y aplicarlas en su grupo. Pero entonces ¿Qué pasa con el docente y sus emociones en el aula? Pareciera que se deja de lado y se enfoca la mirada al docente como técnico y operador, dejando de ver su parte humana y sólo viéndolos como profesionales. Así, no se ofrecen espacios para el autoconocimiento y cuidado de sí mismos, ni del reconocimiento de sus emociones y sentimientos; sin embargo sí se espera que los docentes promuevan este autoconocimiento en sus alumnos.

La presente investigación se posiciona ante una mirada humanista, reconociendo al docente como persona en su totalidad, que piensa, que siente, que actúa, que se relaciona con otros. Al posicionarlo como persona y no sólo prestador de un servicio, entran en juego distintas dimensiones de su ser: físicas, intelectuales, afectivas y emocionales que lo componen. Es decir, el docente también en todo momento experimenta y vive emociones, sentimientos y sensaciones que son parte de él. Centrarse en el docente no implica negar el conjunto de factores del

medio escolar, sino considerarlos y mirarlos tratando de comprender cómo son percibidos y vividos por quienes se dedican a la docencia.

1.4 Objetivos y preguntas de exploración

El objetivo de esta investigación es explorar y analizar algunos sentimientos que experimentan las docentes en su práctica profesional, con el fin de promover el reconocimiento de los mismos y analizar sus implicaciones, posicionando al docente como persona.

Para lograr el objetivo antes mencionado se buscará responder a las siguientes preguntas exploratorias:

- ¿Qué tipo de sentimientos destacan en el quehacer docente?
- ¿Qué circunstancias, acontecimientos o sucesos los generan?
- ¿Cómo viven y expresan las docentes sus sentimientos en el aula?
- ¿Cómo impacta la vivencia y expresión de los sentimientos del docente en su práctica?
- ¿Cómo se perciben en su quehacer?

Con estas preguntas se busca esclarecer de qué modo se vive el docente como persona dentro de su grupo y cuáles son los sentimientos y vivencias que experimenta en su trabajo y en relación a los otros, en este caso sus alumnos y alumnas. Teniendo en cuenta que esta investigación exploratoria permitirá diseñar un dispositivo de intervención que responda a las necesidades encontradas en el diagnóstico, atendiendo así una realidad específica.

CAPÍTULO II

EL DOCENTE COMO PERSONA: UN ENFOQUE HUMANISTA

En este capítulo se exponen los referentes conceptuales que sirven de base para el ejercicio analítico sobre las narraciones y experiencias docentes. Asimismo, se incluye la ruta metodológica bajo un enfoque cualitativo, la cual se compone de un primer acercamiento al contexto con el fin de indagar la problemática. A partir de ese primer acercamiento se utilizan grupos focales y narrativas como herramientas para conocer las emociones y sentimientos que viven las docentes en su práctica profesional.

2.1 Una mirada al docente como persona

Dentro de la educación el docente tiene un papel central, pues los procesos educativos son relaciones de ir y venir entre saberes, actitudes, de docentes hacia alumnos y viceversa; pues siempre que se está en procesos pedagógicos se encuentra con el otro. Así, cabe mencionar que al destacar que tanto el docente como los alumnos, ante todo son personas se coloca en el centro de la discusión la relevancia aprender a reconocer sus emociones, sentirse valorados, aceptados, en ambientes de confianza, sintiéndose miembros de un colectivo.

En este sentido, Chávez (2009) retomando a Torres (2001) menciona que los docentes no sólo son especialistas técnicos, facilitadores de conocimientos y ejecutores de programas; sino resalta la necesidad de impulsar la formación de docentes, reconociéndolos como un actores éticos y morales, trascendiendo la

figura del maestro hacia una “mirada en el ser humano (ser individual) y su vínculo con otras personas (ser social)” (p. 28). Es decir un docente visto como persona dentro de un contexto cultural y social determinado, pues son personas que ejercen distintos roles, siendo miembros de una familia, ciudadanos, vecinos, trabajadores, agentes comunitarios y de cambio (Torres, 2001 en Chávez, 2009).

Para Castillo (2011), ver al docente como persona implica un complejo de circunstancias que rodean tanto su vida privada como su magisterio; circunstancias de las que es producto y a las que produce, de tal manera lo concibe como entidad socio-individual, es decir, una persona inmersa dentro de un contexto, siendo a la vez autónomo y singular.

Enfocándose a la práctica docente, Esteve (1998) propone ser un maestro de humanidad, que ayuda a sus alumnos a comprenderse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea. Así, el papel del docente consiste en recuperar las inquietudes de sus alumnos, crear inquietud y descubrir el valor de lo que se va a aprender.

Por otro lado, Biddle, Good y Goodson (2000) mencionan que al tratar de comprender algo tan intensamente subjetivo e interpersonal como es el mundo de la enseñanza, resulta fundamental que reconozcamos al docente en su sentido integral, esto es, una persona. Lo que implica adentrarse a su mundo y tratarlos de la misma manera como se espera que ellos traten a sus alumnos.

Desde otra perspectiva Rogers y Freiderberg (1996), hablan del docente asumiendo que se trata de un ser humano que en su quehacer siente, vivencia, se involucra, piensa. Es decir, se ve al docente como un ser integral, que en su aula puede experimentar desde sentimientos, emociones, empatía, rechazo. Es un profesor que puede o no ser una auténtica persona dentro del contexto de la clase.

2.2 Distinción de las emociones y sentimientos

Las emociones, sentimientos y sensaciones son tres términos que con frecuencia son confundidos y en ocasiones fragmentados y entendidos como algo separado del ser humano. En primera instancia, se debe tener presente que las emociones pueden servir como impulsos para realizar alguna acción (Goleman, 2000), lo cual le permite a la persona actuar ante diversas situaciones y esto la lleva a sobrevivir a situaciones de riesgo, o bien a mantenerla en situaciones que le son agradables. Las emociones no tienen larga duración, de acuerdo con Muñoz (2009) las emociones son invasivas, en donde todo ser humano tiene lo que llama un “límite orgánico” natural y espontáneo, el cual hace que la intensidad vaya disminuyendo.

Por otro lado, Muñoz (2009) define a las sensaciones como el contacto inicial entre el organismo y el ambiente, que se refieren a ciertas experiencias inmediatas, fundamentales y directas. Es decir, las sensaciones son todas aquellas cuestiones fisiológicas que tienen que ver con el organismo y que dan una idea de qué es lo que se experimenta bajo algunas circunstancias. Éstas no se pueden controlar, es decir no se puede decidir sobre la propia sensación, pero sí es posible tomar conciencia de qué hacer con eso que se siente.

Por último, el sentimiento, al que Muñoz (2009) define como lo que queda después de la emoción. Cuando la emoción desciende su intensidad, se transforma en sentimiento, que es menos intenso y más duradero. Es cuando se le puede poner un nombre a esa serie de sensaciones y emociones experimentadas. La persona se hace consciente de lo que está pasando. Esto último no siempre sucede, porque la percepción de los sentimientos depende de la capacidad de autoconocimiento del sujeto.

Existen diversas clasificaciones de los sentimientos y emociones, Muñoz (2009) hace una recopilación de distintos autores y concluye que las emociones primarias son cinco: Miedo, Amor, Tristeza, Enojo y Alegría; los cuales por sus siglas se les conoce como MATEA.

El amor implica una atracción positiva hacia el otro; el miedo es una emoción de supervivencia que está enraizada en el ser humano y que se presenta en situaciones de amenaza no sólo física, sino emocional y social; la alegría es un factor de realización donde se expresa el sosiego y una visión de ecuanimidad; la tristeza se vincula a una sensación de pérdida y desilusión; por último, el enojo es considerado como un estímulo que es interpretado como intromisión, que permite defenderse de la invasión del ambiente al poner límites (Muñoz, 2009).

De las emociones primarias se derivan aquellas a las que llama “secundarias” (Muñoz, 2009). Así, por ejemplo la aceptación, la simpatía y el afecto son derivadas del amor; la angustia, inseguridad y la sorpresa son derivadas del miedo; la ira, odio y envidia son derivadas del enojo; las derivadas de la tristeza son el anhelo y el pesar; la felicidad, gozo y satisfacción son emociones derivadas de la alegría.

Como se puede observar, las emociones y sentimientos son parte de la naturaleza humana, es decir todos en algún momento de nuestras vidas llegamos a tener emociones y éstas son parte de la supervivencia humana. De acuerdo con Jourard y Landsman (2004), la emoción da significado e intensidad a nuestras vidas e impulso para realizar acciones.

Se concuerda con Muñoz (2009) sobre el abordaje de los sentimientos y emociones en el sentido en que las emociones no se clasifican en negativas o positivas, sino simplemente son y se entienden desde cómo son percibidas y cobran sentido para las personas.

2.3 El papel del docente en la regulación de emociones y sentimientos

En cuanto al manejo de las emociones y sentimientos en el aula, como ya se ha mencionado, el marco sociocultural e histórico actual exige un cambio en el rol del profesorado que pasa de ser un mero transmisor de conocimientos culturales y académicos a un potenciador del desarrollo humano en su globalidad. En este sentido, desde la década de los setenta y los ochenta, los planteamientos psicopedagógicos han ido ampliando el papel de la educación socioafectiva en la escuela a partir de los ideales de cambio social a través de la formación personal y democrática (De la Caba, 1999).

En el Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora de Educación Básica Preescolar, se maneja que uno de los propósitos de este nivel es que los niños aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia (SEP, 2011).

Como se observa, se pide al docente que facilite y promueva el reconocimiento y regulación de emociones, lo que implica una formación continua por parte del docente en el área. Sin embargo, ¿cómo puede el docente estar preparado para facilitar la regulación de emociones si existen pocos espacios para que ellos mismos logren reconocer y acercarse a sus emociones?

El quehacer docente se basa principalmente en las relaciones interpersonales con sus alumnos, sus compañeros, los padres de familia y toda persona que se involucra en el contexto escolar, por lo que las experiencias emocionales están presentes de manera constante.

Abraham (2000) se centra en la persona del enseñante, tratando de dar sentido a las actitudes, los nudos y las ilusiones, todo lo que ella denomina la vida emocional del enseñante.

Dentro de la vida emocional de los docentes, se encuentran diferentes factores involucrados. Marchesi (2007) menciona que las emociones de los docentes son consecuencia de la interacción con los alumnos y con los compañeros de trabajo,

añadiendo que también dependen de las demandas y nuevas exigencias en los cambios sociales y culturales. Todo ello provoca tensiones emocionales en los profesores, “hay que sentirse bien para educar bien” (p. 6).

2.4 Emociones en los docentes: contexto escolar y factores en juego

Reconocer el papel de las emociones en la docencia cobra relevancia en los procesos de cambio, por ello se considera una premisa que es difícil de descartar si se pretende apoyar en algún sentido a los profesionales de la educación para tomar conciencia de sus prácticas docentes o mejorar en su desempeño, ya que como señala Hargreaves (2003) “las emociones están en el corazón de la enseñanza”. Para autores como Marchesi (2007), el enfado, alegría, ansiedad, afecto, preocupación, tristeza, frustración, son algunos de los sentimientos que día a día vive el profesor en su labor. Este autor maneja cuatro tipologías del profesorado poniendo de relieve las emociones: Conservador, que es el docente con poca capacidad o voluntad de innovación, le cuesta incorporar cambios ya que no lo ve necesario; Desfondado o con el síndrome de “burnout”, es aquel docente que no tiene interés en modificar condiciones en su enseñanza, es posible que no se sienta capaz y exprese desánimo; Inestable es aquel profesor que genera continuos cambios e innovaciones pero no es capaz de traducir sus propuestas en la acción y por tal motivo se siente decepcionado; Ilusionado es aquel que combina su disposición a la innovación con un nivel suficiente de bienestar profesional, sabe lo que puede hacer y cómo se producen los cambios y mejoras en su centro de trabajo y con sus alumnos, pero no espera transformaciones inmediatas.

Para Marchesi (2007), existen tres factores que condicionan la situación de los distintos profesores: profesionales, que afectan a las competencias de los docentes; los institucionales que tienen que ver con las decisiones que adoptan las administraciones educativas; y los personales que hacen referencia a la

historia y las experiencias vitales de los docentes. Todos estos factores influyen en el ánimo y capacidad innovadora de los docentes.

Esta tipología del docente, se muestra como una aproximación a lo que implica adentrarse en la vivencia y los sucesos cotidianos de un profesor en su quehacer. Reconoce los distintos factores en los que se ve envuelta la emocionalidad del docente, dando la importancia tanto a cuestiones personales, como al contexto en el que se ve involucrado; sin embargo, dicha tipología se antoja peligrosa cuando ésta sirve para estigmatizar o encasillar la emocionalidad del profesor, ya que, por ejemplo, definir a alguien como un docente conservador, no impide necesariamente que en ciertos momentos y bajo ciertos contextos, sea un docente ilusionado.

Relacionado con los factores involucrados en la emocionalidad del docente, entra en juego lo que Steve (2004) llama el malestar y bienestar docente. En donde en el malestar se encuentran agentes “patógenos” movilizadores de la sensación anímica negativa; es decir, estados desfavorables, tensiones y estrés acumulado, las cuales debilitan y extenuan de manera persistente la personalidad del profesor.

Por otro lado, el bienestar docente se ve como el grado en que una persona juzga favorablemente la calidad global de su vida (Hué, 2012). Así como se encuentran factores que potencian el malestar docente, también se encuentran aquellos que intervienen en el bienestar, éstos son: control sobre la situación, el apoyo social en el trabajo, la gestión del tiempo, la autoeficacia percibida y las estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes (Cornejo y Quiñonez, 2007).

Siguiendo esta línea de cuidado al docente, Marchesi (2007) habla sobre cinco competencias fundamentales para que un profesor se sienta cómodo en su trabajo diario. Dentro de éstas, tres las relaciona con la satisfacción profesional y actitud innovadora: comprender a los alumnos en su aprendizaje, adaptarse a sus diferencias y trabajar en equipo. Las otras dos competencias las menciona como necesarias para el ejercicio profesional de la enseñanza: cuidado emocional de los alumnos y colaboración de las familias.

Al referirse a comprender a los alumnos en su aprendizaje supone que el profesor es capaz de interesar a sus alumnos en lo que enseña, disponiendo de la seguridad y habilidad para mantener un clima óptimo de trabajo y estudio en el aula.

Con adaptarse a las diferencias de los alumnos, se refiere a diseñar situaciones de enseñanza y aprendizaje en función de la diversidad de los estudiantes. Esto de acuerdo con Marchesi (2007) les ayudará a sentirse parte de la dinámica de la clase.

Trabajar en equipo habla de estar dispuesto a colaborar y recibir apoyo de otros profesores, a elaborar proyectos en común, lo cual implica reconocer las aportaciones de los otros y valorar el esfuerzo común en busca de un beneficio tanto propio como colectivo.

Cuidar el desarrollo emocional de los alumnos, este mismo autor, lo maneja como uno de los objetivos principales de la educación, lo que conlleva a promover la convivencia en la escuela y las relaciones entre los alumnos, buscando conseguir un desarrollo positivo en los entornos escolares.

Al proponer la colaboración de las familias, lejos de exigir o juzgar a los padres, destaca la necesidad de escucharlos y encontrar juntos, docente y padres, los caminos más adecuados en cada situación bajo la que se encuentren los alumnos.

Las competencias antes descritas se centran aún en lo que un docente tendría que hacer para favorecer ambientes de aprendizaje y de convivencia sanos; sin embargo, parece dejar de lado al principal responsable de la intervención educativa, es decir al mismo docente.

Bajo esta revisión, se muestran diferentes circunstancias involucradas en la vida emocional del docente, se observa que la acción educadora no es simplemente una actividad técnica, que puede repetirse una y otra vez sin reflexión y contacto con los otros. Por el contrario, demanda una estrecha relación personal entre el profesor y alumno, y el profesor con toda la comunidad escolar.

La presente tesis pretende centrarse en la persona del profesor, lo cual no significa omitir el contexto en el que se desenvuelve; sino busca retomar y mirar desde la perspectiva de los mismos docentes lo que viven y experimentan en su centro de trabajo y los significados que sobre ello construyen.

2.5 Perspectiva de la investigación e intervención educativa

La presente tesis tuvo como propósito la construcción de un dispositivo de intervención, que incluyó inicialmente una fase diagnóstica, dentro de la cual se emplearon grupos focales y narrativas para indagar la problemática, dialogando con las maestras a fin de recuperar sus voces y vivencias. Por esta razón, se partió de dicho conocimiento y, posteriormente, se diseñó una estrategia de intervención.

El corte de la investigación es cualitativo, ya que produce datos descriptivos en las propias palabras de las personas. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1994), la investigación cualitativa es inductiva, y se comienza con interrogantes vagamente formuladas. El investigador ve a las personas y los escenarios de manera holística, tratando de comprenderlas dentro del marco de referencia de ellas mismas, a fin de entender qué y cómo ven las personas y su percepción acerca de las cosas.

Tomando como referencia los puntos antes mencionados, el papel de la investigadora en el presente estudio, fue de acercamiento a los contextos y a las personas que colaboraron, con el fin de comprender cómo se perciben siendo docentes y cómo perciben su entorno. Así, la investigadora fingió como guía y acompañante, mostrando interés y preocupación por las necesidades del grupo.

2.5.1 Primer acercamiento

Con el fin de comprender cómo viven las docentes sus emociones en su práctica y para la elaboración de ejes temáticos, se realizó una prueba piloto utilizando la narrativa como estrategia metodológica. De acuerdo con Sparkes y Devis (2008)

los relatos y narraciones de las personas son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida de las personas. Por lo tanto, investigar los relatos contribuye a comprender, por ejemplo, cómo construyen las identidades, qué sentido dan al cuerpo en sus vidas y qué papel juega la educación en todo ello.

Por otro lado, Girardi (2011) habla del método biográfico por medio del cual se pretende “mostrar el testimonio subjetivo de una persona” (p.102). Dentro de la clasificación que hace del material bibliográfico, están los documentos en primera persona que pueden ser escritos o hablados sobre la vida de una persona, o bien sobre temáticas, brindados por ella ya sea de manera intencional o no intencional.

A través del enfoque biográfico-narrativo, se pretende la exploración de los significados profundos de las historias de vida, siempre contextualmente situados en relación con otros (Bolívar y Domingo, 2006). Se puede caracterizar por cinco postulados:

- Narrativo: Permite que las percepciones de la práctica, experiencias y relatos de vida sean transmitidos y exteriorizados con mayor facilidad.
- Constructivista: Continua atribución de significados a las distintas historias que se van construyendo a lo largo del tiempo, lo que permite una reconstrucción, reflexión, asimilación y superación de la propia historia.
- Contextual: Las narraciones y los episodios que relatan sólo encuentran sentido dentro de los contextos en los que se cuentan y en los que se producen.
- Interaccionista: Los significados se adquieren en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con éstos; un contexto influenciará en la biografía y ésta tendrá sentido con otras vidas y contextos, dentro de los cuales se construye el significado de la propia narración.
- Dinámico: Tiene un componente temporal, donde se construye y reconstruye constantemente en un proceso continuo (p.6).

Como se observa, a través de este método se puede “mostrar la voz de los protagonistas cotidianos” (Bolívar y Domingo, 2006), en donde a través de sus relatos, diálogo y experiencias nos dan a conocer sus percepciones, sentir, dudas, intereses, que en el caso de la presente investigación se ven inmersas dentro del contexto educativo.

Tomando en cuenta lo anterior, para la fase de piloto, se le solicitó a dos docentes de preescolar que escribieran en una hoja, o más si era necesario, dos narrativas: una con la frase “Yo como docente soy...”; y otra con la frase “Mis emociones y sentimientos en el aula...”. En ambas narraciones se les pidió a la maestras que relataran lo que sintieran y pensarán al momento de leer cada una de las frases, que no había límite de hojas y que se trataba de una narración acerca de ellas mismas.

En la narración “Yo como docente soy...” una maestra narra cómo se percibe siendo docente y refleja que por el momento todavía no se acepta como tal. Esto se ve reflejado en la siguiente frase: “... en ocasiones me cuesta trabajo entender hacia donde quiero que lleguen los alumnos, pues me resulta complicado aceptarme como docente” (PS).

Esto sugiere que el instrumento refleja la vivencia de esta maestra y cómo ese evento puede ser una directriz para comprender la vivencia de otros docentes.

En este mismo sentido, en la narración “Mis emociones y sentimientos en el aula...”, la maestra expresa que en su quehacer docente las emociones y sentimientos están presentes, e identifica el enojo, desesperación y frustración. Esto se refleja en la siguiente frase: “En ocasiones me siento frustrada ante el manejo del grupo, me enojo cuando las cosas no se hacen o salen como yo quiero...” (PS). Al igual que en la narrativa anterior, el instrumento con la frase, le permitió a la maestra identificar algunos sentimientos que vive en su aula.

En el caso de la otra docente se reflejan dos escritos cortos en forma de listado, con enunciados calificativos acerca de su identidad como docente “Soy alegre”; y

las emociones más frecuentes que vive en su aula “Me preocupa que mis niños no aprendan”.

Estas narrativas introdujeron a las docentes en un proceso de reflexión sobre sus vivencias; al mismo tiempo permitieron; a la autora de la presente tesis, identificar algunas pistas para la construcción de la estrategia metodológica a seguir. A partir de la información proporcionada por las dos docentes se elaboraron los siguientes ejes temáticos que sirvieron como guía para la construcción de la herramienta metodológica.

- Rasgos que las caracterizan como docentes
- Valoración sobre su desempeño, grado de satisfacción ¿Cómo se sienten ante ese ideal?
- Principales emociones y sentimientos que viven las docentes en su tarea educativa.

2.5.2 Formación del grupo: encuentro con las vivencias de ser docente

El objetivo central de la fase exploratoria fue conocer las emociones y sentimientos que vive el docente en su práctica profesional, con el fin de promover el reconocimiento de los mismos y así contribuir a su desarrollo humano.

El presente diagnóstico se basa en el método fenomenológico que trata de rescatar la visión de las cosas tal como las percibe, experimenta y vive el ser humano (Quitman, 1989), que en este caso es el docente.

En este sentido y tomando como punto de partida las narrativas proporcionadas en el piloto, uno de los propósitos para elaborar esta fase del diagnóstico consistió en formar a un grupo de docentes de preescolar de una misma escuela. En este caso, fueron maestras de un colegio particular, lo que tenían en común esta población era ser docentes de preescolar, trabajar en la misma escuela y estar diario frente a grupo ya sea como titulares, auxiliares o docentes de inglés.

Para acercarse a la mirada de las maestras se recurrió a los grupos focales, ya que como menciona Girardi (2011) a través de este método, se describen y entienden las percepciones, interpretaciones y creencias de un grupo seleccionado respecto de algún tema y bajo la perspectiva de los participantes con sus propias palabras. Es decir, se trata de hablar acerca de un tema, un problema en un grupo de personas seleccionadas y a través de este método las personas reflejan y comparten sus propias vivencias.

Para la presente investigación, se tomaron en cuenta los criterios que recupera Girardi (2011):

- Un grupo de al menos 5 personas, ya que a través de esa cantidad de personas, se sugiere los canales de comunicación favorecen a que se presente una producción discursiva.
- Heterogeneidad en el grupo, esto en cuanto a las docentes que participaron tenían a su cargo un distinto grupo, además de incluir a docentes de inglés, con lo que se pretendía mirar la problemática desde diferentes perspectivas.
- Homogeneidad en el grupo, las docentes compartían como característica ser docentes de nivel preescolar y laborar en el mismo centro educativo.

Se utilizó el grupo focal como la principal fuente de recolección de datos y que en el caso de esta investigación, permitió que las docentes compartieran y hablaran acerca de sus vivencias emocionales en el día a día, en su práctica docente, tomando en cuenta que por medio de este método, se puede conseguir información de diferentes temas o tópicos sensibles ya que en los grupos, las personas se sienten más libres para hablar al percibir que otros comparten vivencias similares (Rogers, 1981).

Para la consolidación del grupo se tuvo presente que más que información o datos, se trataba de reconocer a las personas como tal y en este sentido, también se propuso mantener un clima de confianza, aceptación, seguridad, libertad de

expresión y contención para las personas que en él aportaron. Lo cual facilitó que las participantes pudieran compartir vivencias que quizá en otros métodos hubiera sido difícil abordar.

El papel de la moderadora dentro de los grupos consistió primero en concretar los espacios y tiempos destinados al grupo, así como diseñar la dinámica y preguntas guías o detonadoras que permitieran a las docentes implicarse en el diálogo y sus experiencias. Del mismo modo, la moderadora se mostró como guía y facilitadora de las actividades, permitiendo que las mismas docentes elaboraran su propio discurso. Junto con el grupo estableció los acuerdos para el funcionamiento fluido y respetuoso de las participaciones.

2. 5.3 Construcción del dispositivo de indagación

Para organizar el grupo focal se diseñó un dispositivo de investigación, como señala (Chávez, 2013) “Es una intervención porque se trata de una situación controlada, con propósitos, temas y tiempos definidos para trabajar lo establecido en el proyecto de investigación” (p.17).

La aplicación del dispositivo de investigación, se llevó a cabo en el mes de Diciembre de 2013, destinando una sesión por semana con una duración aproximada entre una hora y media a dos horas. Esto sucedió en las instalaciones de la escuela. En las primeras dos sesiones, participaron cinco docentes: docente titular de preescolar 1, docente titular de preescolar 2, docente titular de preescolar 3, docente de inglés de preescolar 1 y 2, y docente de inglés de preescolar 3.

En el caso de la última sesión, se inició el trabajo con las cinco docentes; sin embargo, se dos maestras de inglés se retiraron antes de terminar la jornada.

Cabe resaltar que el desarrollo del grupo focal y las sesiones de trabajo con las educadoras fue posible por el apoyo proporcionado por parte de la dirección de la escuela, ya que se abrió un espacio durante la jornada de trabajo para poder

juntar a las cinco docentes. Esto implicó generar una dinámica escolar diferente a la que acostumbran. Dos docentes de educación primaria cubrieron los grupos de preescolar; de esta manera, los niños y niñas fueron atendidos, a pesar de la ausencia de sus docentes.

En cuanto a la planeación de las secciones del grupo focal, cabe señalar que un principio se diseñaron dos bloques temáticos: el primero fue titulado “Mi identidad como docente” y el segundo “Principales emociones y sentimientos que vivo en mi práctica docente”. En cada uno se planeó integrar las narrativas de las docentes: “Yo docente soy” y “Mis emociones y sentimientos en mi aula”.

Para cada bloque se diseñaron algunas dinámicas con el fin de crear confianza y seguridad en el grupo, además de sensibilizar a las docentes acerca del tema a tratar.

Se presenta una tabla con la organización de cada bloque:

Tabla 1. Organización de bloques temáticos

	Bloque 1. Mi identidad como docente	Bloque 2. Principales emociones y sentimientos que vivo en mi práctica
Propósito	Identificar cuáles son los rasgos que caracterizan a los docentes, así como la valoración sobre su desempeño en su quehacer docente.	Identificar cuáles son las principales emociones y sentimientos que viven los docentes en su práctica.
Dinámica	Presentación: “Lo opuesto a mi”.	“Saludando con sentimientos”.
Propósito	Que los participantes se reconozcan identificando sus desagradados.	Recibir a los integrantes y adentrarlos en el tema.
Dinámica	“Observando distintos docentes”	“Contactando con mis sensaciones”

Propósito	Colocar a los participantes dentro de la temática a tratar en el bloque.	Que los integrantes logren contactar con las sensaciones que experimentan.
Dinámica	“Lluvia de ideas”.	“La telaraña”.
Propósito	Que los participantes compartan los rasgos que consideran que Caracterización de los docentes.	Que los integrantes reconozcan y compartan algunas emociones y sentimientos que experimentan en algunas situaciones en su aula.
Propósito	Que los participantes compartan los rasgos que consideran que Caracterización de los docentes.	Que los integrantes reconozcan y compartan algunas emociones y sentimientos que experimentan en algunas situaciones en su aula.
Dinámica	“Yo docente soy...”	“Mis emociones y sentimientos en mi aula”.
Propósito	Que los participantes compartan a través de un escrito cómo se viven en su quehacer profesional.	Que los participantes compartan a través de un escrito las emociones y sentimientos que experimentan en su quehacer docente.
Dinámica	“Compartiendo experiencias”.	“Compartiendo experiencias”.
Propósito	Conocer la vivencia de los participantes en torno a su trabajo docente.	Conocer la experiencia de los docentes referente a sus emociones y sentimientos.

Con el propósito de profundizar en los bloques temáticos planteados, se realizó una tercera sesión, volviendo a reunir a las docentes. Para este bloque y, tomando en cuenta las experiencias proporcionadas en los anteriores, se formularon los siguientes ejes:

- Docentes como ejemplo y transmisoras de valores

¿Cómo es para ustedes ser un ejemplo y transmisoras de valores?

- Separación de docente y persona: la imagen del docente

¿Cómo enfrentan esa separación entre ser funcionarias públicas y su vida personal?

- Separación de sentimientos: negativos y positivos

¿Cuáles son para ustedes los sentimientos negativos y positivos? ¿Se transmiten a los alumnos?

- Sentimiento hacia su práctica docente

¿Qué sentimiento les inspira su práctica docente?

CAPÍTULO III

EL MAESTRO COMO PERSONA: UN ACERCAMIENTO A LA VIVENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES EN EL NIVEL PREESCOLAR

Se inicia el capítulo con una introducción y acercamiento al contexto de la escuela, ubicada en Tepetzotlán, Estado de México. Se da cuenta de los principales hallazgos brindados por las docentes en esta fase diagnóstica de la investigación. Se divide en dos apartados: En el primero se aborda el significado de ser docente, desde la perspectiva las informantes. Ellas, señalan cómo es la imagen de una docente y se identifican como ejemplo a seguir para los alumnos y como autoridad. En el segundo apartado se precisan elementos acerca de la emocionalidad de las docentes, identificando la preocupación, satisfacción, enojo, alegría y, por último, el estrés que experimentan en diferentes situaciones de su práctica y en su vida cotidiana como docentes.

3.1 Descripción del contexto

Es una escuela particular ubicada en el Estado de México en el municipio de Tepetzotlán, considerado como pueblo mágico. El centro de Tepetzotlán es un lugar muy concurrido por turistas, ahí se encuentra una de las más grandes joyas del arte novohispano: los antiguos colegios jesuitas de San Martín y San Francisco Javier, obras del barroco churrigueresco del siglo XVIII, éste último alberga hoy al Museo Nacional del Virreinato. Un lugar lleno de colores por las artesanías, dulces típicos, nieves y restaurantes que todos los días se ofrecen. A escasos tres minutos del centro, está ubicada la escuela de interés, siguiendo una de las calles principales del municipio y de las más transitadas por los pobladores de la zona, pues sobre este camino se ubican al menos cuatro escuelas: una escuela primaria

oficial; otro colegio particular que cuenta con preescolar, primaria y secundaria; la escuela en la cual se trabajará, que ofrece sus servicios a nivel preescolar y primaria; y una secundaria oficial. El que se encuentren distintas escuelas por la zona, hace que la calle sea muy transitada a horas específicas por las mañanas y por las tardes, que son las horas de entrada y salida de los alumnos. Así también, la calle sobre la que se encuentra el colegio está rodeada de diversos comercios: tiendas, pollerías, verdulerías, carnicerías, florerías, purificadoras, tortillerías, farmacias, consultorios médicos y dentales, papelerías, entre otros. En esta calle, la arquitectura ya no es la misma colonial que se puede observar en la entrada del municipio y en el centro, quizá esto se deba a que a pesar de la corta distancia con el atractivo turístico, ya no es una zona que sea transcurrida por turistas, sino por locales. En este municipio, la mayoría de las personas son originarias del lugar y es común que se conozcan entre sí.

La escuela en la cual se trabajó, ofrece sus servicios educativos desde hace aproximadamente treinta años. Cuenta con preescolar y primaria, siendo este último el que más demanda tiene, con un promedio de 25 alumnos en cada grupo (ED); en parte de ahí se origina que existan más grupos en este nivel. En el caso de preescolar, se cuenta con un grupo por cada grado con un promedio de veinte alumnos por grado.

En preescolar laboran cinco docentes: una profesora de español para cada grado y dos maestras de inglés, además de las materias extracurriculares como danza, educación física y computación. Para la fase diagnóstica se trabajó con las educadoras que están la mayor parte del tiempo con los grupos, es decir, las tres maestras titulares de cada grado y las dos que imparten inglés.

La matrícula de la escuela ha aumentado en este último año escolar, lo que ha obligado a la remodelación y construcción de más salones, a la contratación de nuevo personal y en términos más operativos, ha conducido a escalonar los horarios de entrada y salida de alumnos para evitar el congestionamiento vehicular.

A continuación se muestran los hallazgos de la fase diagnóstica, divididos en dos grandes apartados: “El significado de ser docente” y “La emocionalidad del y la docente”.

3.2 El significado de ser docente

Al hablar del significado de ser docente, entra en juego cuestionarse cómo se viven siendo docentes y lo que implica serlo, es decir la imagen del docente. Estas interrogantes conducen a las educadoras a reflexionar tanto sobre sus propias características como la manera en que viven su profesión dentro de un determinado contexto y de sus relaciones interpersonales diarias, dentro y fuera de la escuela.

3.2.1 Imagen impecable

De las cinco docentes que colaboraron para el diagnóstico, sólo una de ellas tiene su domicilio en otro municipio cercano a Tepetzotlán, mientras que las otras cuatro viven en este mismo municipio donde se encuentra la escuela. Esta cuestión les brinda comodidad en algunos casos, como por ejemplo, la cercanía y el tiempo de traslado de casa al trabajo; sin embargo, en su vida cotidiana se enfrentan a situaciones que quizá no les resultan agradables, ya que no sólo son docentes, sino también son miembros activos de la comunidad. Lo cual implica desde el salir al mercado, buscar entretenimiento y dentro de estas actividades, siempre está latente el hecho de encontrarse en su camino con algún papá o mamá, o quizá a sus alumnos.

Para estas docentes ser maestra implica cuidar la imagen y una gran responsabilidad para mantenerla. Esto se refleja en comentarios como el que a continuación se cita:

...es una forma de vida en esta profesión, es mucha responsabilidad. De que no va a llegar uno, aunque le guste a uno tomar o lo que sea, no va a llegar con

aliento alcohólico, ni nada de eso ¿no? te gustará tomar una copa, pero será en tu fin. Un sabadito y vienes aquí normal, a tus responsabilidades. Más que nada eso, estar más consciente y si uno toma esta profesión, sí estar bien consciente de lo que abarca, que sí es mucho de, mucho ejemplo ¿no? Incluso en la calle lo ven y pues no sería lógico que estuviera yo a tres cuartos de minifalda ¿no? y dicen “¡ay, esa miss G.” y todos se quedan “toin” ¿no? Incluso en la calle que va uno manejando y se te mete uno y “no vaya a ser un papito, mejor pásele”. Es un ejemplo, es mucha responsabilidad, porque a veces ni siquiera los conoce uno y ellos sí (F1G).

Desde esta perspectiva, parece que las maestras al elegir su profesión tienen que mantener siempre una imagen intachable de sí mismas, cuidando aspectos que implican prestar atención a la presentación “Es más no tienes derecho a andar en fachas” (F1A), cuidando siempre el aspecto físico:

Ya ven que me sucedió. Yo iba en pants, en tenis y todo eso y “¡Miss P.!” (Tono de asombro), así como de pies a cabeza y yo así de “¡auch!”, ya sabes así “ay miss, se ve bien diferente sin el uniforme”, así normal ¿no? y yo “Sí verdad, ya sabe que los fines de semana es más relajadito”; entonces “Sí miss que bueno”. Pero sí de momento sí es de “¡Miss P!” (Asombro) pues yo dije “¿pues cómo me veo?” Pero pues no es eso ¿no?, es tu vida cotidiana. Sí, ellos están acostumbrados como comentábamos a tratar de traer una presentación. Tener una presentación para tus alumnos, para los papás, para ti mismo como persona, para tu trabajo, para todo. Ya cuando llegas a tu casa tus chanclas, el tubo, pero porque dices ¡ya! (F1P).

Por otro lado, ser docente también pareciera estar asociado con cuidar no sólo la imagen o el aspecto físico, sino también con el tipo de actividades y horarios seleccionados para el entretenimiento y las salidas nocturnas: “Entonces yo he tratado de separar mucho y mejor decidí salir fuera de Tepo en las noches” (F3P).

Pareciera una exigencia externa por parte de la comunidad escolar; pero también una exigencia que ellas mismas asumen, porque seguramente, también comparten esa imagen ideal de la docente. Esto las lleva a buscar otras

alternativas para poder realizar actividades cotidianas, incluso se llega a comparar a la docencia con el sacerdocio como una equivalencia en el papel que tienen en la sociedad para algunas personas:

Es como lo mismo que el sacerdote ¿no? Tú oyes a un sacerdote decir una grosería y dices “¿qué? ¿qué?” y uno reflexiona y dice “bueno, es un ser humano” ¿no? Yo no sé cómo lo educaron; pero es un ejemplo de que quiere uno ver en todos lados, quiere uno ver al sacerdote, sacerdote recto y no, o sea no se puede, es humano ¿no? (F3G).

3.2.2 El docente como ejemplo

Aunado a la imagen que el docente debe mantener, se suma la vinculada con el ejemplo para los niños: “No y se fijan en todo. Su maestra es para ellos un papel muy importante” (F3A).

Teniendo como referencia que los niños de preescolar se comienzan a integrar al mundo escolar, suelen ver a sus maestras como una persona que los guía y a su vez, las maestras también parecen asumir este papel con los niños, pues se nombran a sí mismas como ejemplo, cabeza y eje para los niños. Lo que implica que el docente es un transmisor y formador tanto de valores, como de sentimientos.

Al cuestionar a las participantes sobre cómo se viven siendo docentes, desarrollaron una lista de cualidades que ellas consideran indispensables de asumir en su práctica educativa y dentro de estas características, las cinco informantes coincidieron en que una docente tendría que tener “valores”. Al intentar comprender sus razones e interrogarlas al respecto, en sus narraciones y comentarios mencionaron lo siguiente:

Leo acerca de los valores y trato de reflexionar y practicarlos, ya que somos un ejemplo a seguir (N1G).

Soy una persona con valores porque quiero mantener una relación de respeto con mis alumnos y compañeros y transmitir con mi ejemplo a mis alumnos (N1R).

Procuro tener valores dentro del comportamiento humano, es importante concientizar los valores y por medio del ejemplo transmitirlos a tus alumnos, en tu salón... eh, transmitirlos a los niños (N1A).

...lo que pasa es que a veces como nos portamos o como nos expresamos, como somos maestros los niños, eh, pues nos imitan de alguna manera. Incluso de las palabras que decimos, van a casita y las repiten tal cual. Entonces pues trata uno de ser respetuoso, de no decir malas palabras porque si ellos las dicen y nosotros les decimos "No las digas" y al ratito nos escuchan incluso extra clase entonces se quedan "pues te está enseñando algo y no lo practica (F1G).

Eh, valores pues estos prácticamente son el plus desde que estamos en nuestra casa y desde ahí lo que vamos a este, pues más que nada a compartir con los niños y pues es algo que siempre va de la mano en todos los aspectos y nunca olvidarlos, eso sí nunca, nunca, nunca olvidarlos porque es algo que les vamos a sembrar a los niños y como ellos ahorita son prácticamente la semillita que en un futuro van a ser un gran árbol, pues ese fruto que den pues no sea un fruto que al final digas "bueno, ese fruto ya creció, ya es maduro"; pero no al final que digas "bueno, se cayó la fruta y se pudrió" ¿no?, sino que sea algo que pueda, que se aproveche y que realmente se lleve a cabo, que ellos sepan lo que es un valor (F2E).

En los fragmentos de narraciones y comentarios, es posible identificar que se viven como ejemplo a seguir y, a su vez, como transmisoras de valores. Esto parece guardar una relación en el cuidado de su imagen y comportamientos, pues siendo el ejemplo de niños pequeños, tienen que abstenerse, dicen ellas, de realizar actividades que normalmente hacen fuera de la escuela, como por ejemplo, fumar o tomar cerveza y a veces platicar con personas del sexo opuesto:

...entonces si se quedaran callados, dices bueno; pero llegan con el niño y "vi a miss G. que iba en pants por las tortillas" o "estaba ebria"; "estaba platicando con unos hombres", o sea, eran sus hermanos, la señora no sabe quiénes son, pero pues ya. Entonces sí, desgraciada o afortunadamente tenemos que cuidarnos en

todo momento. Siempre que hay... “¿y quién viene?” “pues tal, tal y tal”; entonces “ah, bueno” puedes tomar, puedes fumar, pero hay veces en que tienes que, dejar de fumar porque ahí está el niño ¿no? o la niña y te ven (F3A).

3.3 La emocionalidad de las docentes

Dentro de los grupos focales, se encontró que las docentes aparte de una separación del ejercicio de la docencia y ser personas, se posicionan ante una negación de las emociones, como si fuera un requisito o condición para ser docente. Al menos, en su discurso este planteamiento sobresale. No obstante, en sus propias narraciones se evidencia la imposibilidad de ocultarlas, como se notará enseguida.

3.3.1 Maestra o Miss todo el tiempo

Así se asumen en todo momento, tanto en relaciones de amistad entre ellas como en la relación con padres y madres de familia. En el caso de las docentes con las que se realizó la investigación, parece que dejan de lado sus propios nombres, o bien, que es colocado en segundo término. En esta escuela particular, las docentes se llaman entre sí “Miss” y aun cuando tienen una relación de amistad, se siguen llamando “Miss”, incluso en otros contextos fuera de la escuela, por ejemplo en fiestas, reuniones, etcétera.

...es como con miss E., yo a miss E. “Miss, miss, miss”, aunque estemos fuera de, yo no le digo E., o sea, no (F3P).

El hecho de que sean docentes de tiempo completo, se ve también reflejado en su relación con los padres de familia. Pues también cuando se encuentran con ellos en otros contextos, ya sea por casualidad o por decisión de compartir en otros espacios, como fiestas de los niños o en algunos casos en reuniones debido a que han creado relaciones de amistad con los padres de familia, está latente la imagen

del docente y la conservación de la posición profesional que ocupan, incluso nombrándolas siempre como “Miss” aun cuando han creado lazos de amistad.

Dentro de este panorama, parece haber una contradicción: por un lado, como un derecho o deseo de mantener una separación entre el rol de docente y la vida personal; mientras que por otro, se identifica una aceptación y asunción de la función de maestra en todo momento, llamándose entre ellas mismas “miss” en los espacios públicos.

En los siguientes fragmentos, se muestra una reflexión de las maestras cuando llegan a asistir a fiestas:

Yo por ejemplo en mi caso, eeh, trata uno de ser una persona recta y trata uno de, aun cuando está uno en una fiesta, que llega a pasar pues sí los papás tienden mucho a juzgar si estás tomando o no estás tomando. Pero yo creo aquí que realmente debe uno de, de sentirse en su papel, o sea si vas a una fiesta, también eres mamá y pues si te invitaron por tu hijo o te invitaron a ti, pues disfrutar la fiesta con todos (F3G).

Bueno, sí la disfrutas, pero sientes que te están viendo (F3A).

Con cierto límite (F3P).

Sí, siempre va a pasar eso Aah, porque pues acuérdate que estás también educando a sus hijos y, de alguna manera, sí hay eso. Incluso, por ejemplo una fiestecita que a mí me ha pasado que voy a una fiesta de mi hija y los papás “no vamos a comentar esto delante de la miss”; pero tú das esa confianza y hasta donde ellos quieran llegar, porque a lo mejor es una persona grosera y se limita un poco, sí se limitan ¿no? Pero tú das la confianza de hasta donde ellos quieran llegar, o sea ese es mi caso, que a mí me ha pasado de que a lo mejor se restringen un poco, pero y también no va a llegar uno a, a “¡qué onda!” y así ¿no? O sea, no se puede, pero sí tratar de mediar y ser uno mismo porque imagínate también estar aparentando lo que no eres, pues no se puede (F3G).

Lo que está diciendo tiene mucha razón, lo que a mí me pasó en una ocasión fue que tengo amistades que yo hice de anteriores ¿no? Amistades que yo las hice; pero sí, efectivamente porque las conocí siendo maestra, que se dio, que se dio la

amistad y continuamos esa amistad. Y fuimos a una fiesta y sí, o sea ya en la noche estábamos todos tomándonos unas cervezas, todas y en eso me dice uno de los, la mamá de un niño, este “Miss, él va a ser su alumno” porque siempre me dicen “miss”; a pesar de que estamos ahí yo les digo “dime P.” ¿no? y ya cuando menos siento... Entonces haz de cuenta que pasa eso “y él va a ser su alumno” y yo así “¡eh!”, entonces agarro y le digo “ay gracias eh” y me empecé a reír y me dice el señor, muy propio el señor “pero ¿verdad miss que usted el título lo guarda en su casa, en su mochila cuando sale de la escuela?” y dije “ah sí, porque aquí ya soy P. eh” y me empecé a reír, entonces como dice miss G. te dan la pauta ¿no? El señor me dio la pauta de que “miss, no se preocupe, no hay problema”; tampoco voy a ser de “¡Ah bueno!” (se sienta con las piernas abiertas y se rasca la cabeza) (F3P).

El comentario anterior, también guarda relación con la imagen docente que tienen los alumnos y que en este caso se trata de niños de preescolar:

Sí, porque los niños están ahí... y para ellos vas a ser su maestra, siempre, siempre. Y es como “ay la maestra”. Como que sí ellos están súper despiertos y se dan cuenta de muchísimas cosas (F3E).

A esta experiencia que comentan de cuidar su imagen, se va sumando y reafirmando mantenerse bajo un concepto ya no sólo por los padres o madres de familia, sino también para los propios alumnos y que viviendo en el mismo contexto, es común que los lleguen a encontrar en diferentes lugares: al hacer sus compras, al ir caminando por la calle, al ir a divertirse.

3.3.2 La expresión de sentimientos en el aula

En todo ser humano existe la necesidad de desarrollar y sentir emociones por diversas situaciones y a su vez cada ser humano, le va dando significado a ese sentir, es decir al sentimiento. Es una cuestión presente en todos los seres humanos y que pareciera que en ciertas profesiones se sugiere dejar de lado los sentimientos y adentrarse a su quehacer. La docencia no es la excepción, pues pareciera que un requisito para desempeñarla es la negación y que en

determinado momento se ve reflejado. Como menciona Muñoz (2009) en la siguiente cita:

Hay innumerables maneras de facilitar el contacto con nuestros sentimientos y necesidades; lo cierto es que lo peor que podemos hacer es negar lo que sentimos y lo que necesitamos. Tarde o temprano pagamos a nivel físico y psicológico, las consecuencias por hacerlo. Tampoco es deseable una vida invadida por una emocionalidad descontrolada, pues ésta también es producto de la negación y la represión. No podemos dejar de sentir lo que sentimos, lo que sí podemos es ejercer nuestra libertad en la elección de lo que queremos hacer con ello (p. 50).

En lo referente a la expresión de sentimientos y emociones, las docentes de esta escuela mencionaron en repetidas ocasiones, que ellas pueden ser transmisoras de sentimientos a sus alumnos. Al hablar sobre esto, señalan que es como si se vivieran de manera dividida, pues tienen que aprender a separar su vida personal de la profesional. Esto es, que como persona traen sus “cargas” o problemas y no es permitido para ellas llegar con sus cargas a su trabajo, pues mencionan que los niños no tienen la culpa de las cuestiones personales y tendrían que dejarlas afuera y ser otra dentro de su aula. Esto, en el caso especial de las emociones y sentimientos “negativos”, pues los “positivos” sí pueden ser transmitidos a los niños. En la siguiente cita, se refleja esa separación que, pareciera se imponen, a sí mismas:

Considero que todos los docentes tenemos, como humanos que somos tenemos cargas o costales, como les llamamos, los costales y a veces traemos cargando unos bien pesados pero pues ni modo. Como nos han dicho “deja tus cargas allá afuera y trata de estar aquí sin costales”... hay cosas que sí, no de veras que trascienden pero hay que hacer el intento ¿no? porque obviamente los niños no tienen la culpa de que te estés divorciando, de que estés con a lo mejor un mundo de cosas en la cabeza, ellos son niños y ellos no tienen por qué cargar con frustraciones, con tristezas, con enojos, con depresiones. Es más utiliza a los niños, la alegría que te dan los niños y todo aprovéchala (F2A).

Ok, como una manera de ver en mi ejercicio docente soy una persona, pero también no puedo llegar a mi salón con todas mis frustraciones y emociones y transmitírselas a los niños (F2I).

Sobre todo negativas. Porque cuando son positivas “¡uy, me voy a casar... uhu!”. Pero cuando son cosas desagradables o que no son de muy buen sentimiento, pues sí tienes un poco la cobija caída ¿no? arrastrando, pero no por eso los niños tienen que pagarla. Porque sí, algo que sí es cierto como nosotros llegamos, sí se lo transmitimos. Cuando estamos aceleradas que ya viene el festival, que no sé qué más, nos empieza el ansia, la prisa y estamos acelerando a los niños sin querer. Todavía ayer lo comentaba esta E. los niños andan acelerados (F2A).

En este fragmento de participación en el grupo focal, se observa que hay una división de los sentimientos en positivos y negativos; y a su vez, una negación o no reconocimiento de sentimientos como la tristeza y el enojo, pero sí una aprobación a sentimientos como alegría. Todo ello argumentando que los niños no tienen por qué cargar con “costales ajenos”. Sin embargo, también se reconoce que no se puede separar del todo su propio sentir y que sin querer están acelerando a los niños.

En el trabajo diario de los docentes, en este caso de preescolar, está siempre latente vivir diferentes sentimientos tanto dentro del aula, como en la relación con los padres, compañeros, etcétera. A continuación se muestran algunos de los sentimientos que mencionaron en sus narraciones y comentarios:

- Preocupación
- Satisfacción
- Impotencia, frustración y tristeza
- Enojo, coraje
- Alegría y felicidad

Estos sentimientos, en parte también se expresan en la manera como las docentes ejercen su autoridad dentro de sus salones al reaccionar frente a situaciones de conducta que les enoja:

A veces soy intolerante cuando en situaciones de mala conducta con mis alumnos (N1R) ¿Por qué? Porque trata uno de poner así como el... el orden... la autoridad y a veces cuando también no escuchamos al alumno ¿no? por eso me considero intolerante (F1R).

Esta educadora habla de la intolerancia, posteriormente explica a qué se refiere con intolerante y lo relaciona con la autoridad, que parece implicar el levantar la voz, llamar la atención y poner alto a situaciones de mala conducta y a su vez se relaciona con no escuchar a los alumnos y mantener el control de grupo:

...con situaciones de mala conducta, un alumno hace algo que él sabe, o todos tenemos conocimiento que es algo que no está permitido, que no se debe de hacer y ¿qué hace uno? Pues este aparte de levantar la voz y decir “eso no se hace” y hasta casi pensar en la consecuencia y todo, a veces eh, uno no escucha, no le da tiempo de escuchar al alumno, porque a veces sí puede haber una razón ¿no? entre tanta convivencia sobre todo con los pequeños porque fulanito, si le hizo a alguien más fácil tomar una decisión y tomar sus cosas, arrebatarle, empujarle, pegarle o algo así. Entonces, una en ese momento quiere ser autoridad y decir “es que esto no se hace” porque no se hace y no escuchamos a veces esa parte ¿no? En el afán de también tener ese control de grupo, porque es pon alto ante esa situación en ese momento (F1R).

Entra en este momento el control de grupo “La piedra en el zapato” (F1G) y que lo viven como “complicado” (F1P). Porque aparte de ser complicado lo ven como la “antesala de un buen aprendizaje” (F1A).

En este sentido, el control de grupo viene siendo como una serie de estrategias que contribuyen a mantener el orden en los alumnos:

Yo creo que si aprendemos otras estrategias de control de grupo vamos a ver si la de la campanita que usa miss G. me sirve, o vamos a ver si los gritos de miss P. me sirven, o sea tú vas a ver qué funciona. Tomando en cuenta que en todos los grupos cada ciclo escolar es distinto... Con este me funcionó algo, o con el pasado me funcionó otra cosa, entonces este... yo creo que si tenemos muchas alternativas no nada más la militar, por decir, yo creo que desde ahí empezamos

a... porque ya es muy de “¡Cállense y blablá!” entonces ellos gritando y uno también, entonces ya se vuelve ahí un lío ¿no? (F1A).

- Las principales preocupaciones de las docentes

A lo largo de las sesiones de los grupos focales y en sus narraciones, las docentes hablaron acerca de sus preocupaciones en el aula, donde se refleja que cada una de ellas las vive de manera distinta. Por ejemplo, a la docente que está sólo una hora al día con los niños le preocupa el terminar sus actividades planeadas; mientras que a la que se encuentra la mayor parte del tiempo con el grupo, los accidentes que los niños puedan tener dentro del aula y en el recreo.

Es de relevancia mencionar que comparten una misma idea, pues trabajan con niños pequeños y que generalmente son los “chiquitos” y “tesoros” de la casa, lo cual implica para ellas un mayor cuidado con los niños:

... el que pues yo siento que estar dentro del preescolar es algo bien complicado porque como decía miss A. son los tesoros de la casa y nosotras tenemos una labor bien importante y a lo mejor el trabajar en conjunto es algo que debemos de tener muy en cuenta (F2P).

Preocupación por accidentes

Bueno, en mi salón me preocupa que haya riesgos ¿Sí? Entonces el hecho de que está, por ejemplo ahorita que está ese pizarrón así (tiene la parte de fierro botada), que yo no he notificado, sí para mí me pone así como que “y háganse para allá” “y no pasen por ahí” y demás ¿sí? Me preocupa que haya riesgos. Me preocupa cuando se golpean, cuando se dicen cosas ofensivas. Entonces dices, “bueno ¿qué onda en su casa?”, qué está pasando en su casa, por qué no hay un alto (F2A).

... pues todo te preocupa, realmente todo te preocupa, yo creo que desde que bajan los niños el que no se caigan, el que no corran, el que ya llegaron aquí y “miss no traigo lunch”, “no te preocupes ahorita pido un lunch (F2P).

Me preocupa pues más que nada los accidentes, sí me preocupa muchísimo, porque con el hecho de que a lo mejor aunque ellos vayan caminando, sin querer se empujan y cualquier cosa ya luego luego se caen, o se pegan en la cabeza, un sinfín de cosas. Muchas veces aunque sea el golpe más sencillo del mundo, pero hay muchas veces que los niños son muy sensibles y ya llevan la bolota por acá y pues, sí el hecho de presentarle a su papá, a su mamita el niño con un chichón o con un raspón pues si es algo muy preocupante porque pues los papás al fin y al cabo en el papel “es que qué pasó y cómo”, los papás no se percatan de que son cosas que pueden llegar a pasar, accidentes muy sencillos que hasta por el hecho de que van caminando se tropiezan y se van de frente, hay veces que no meten las manos y lo primero que meten es la nariz, entonces pues realmente es eso lo que, lo que me preocupa en cuestión de eso, pero pues tener el mayor cuidado que se pueda con ellos (F2E).

Como se puede observar, hay una preocupación por el riesgo que tienen los niños en todo momento de sufrir un accidente y las consecuencias que esto puede implicar, más aún el enfrentamiento con los padres de familia al saber que sus hijos sufrieron algún accidente o caída. Cabe destacar que esta preocupación la comparten las tres maestras titulares, porque son quienes están la mayor parte de tiempo con los niños, incluyendo en los descansos; mientras que las docentes de inglés, que son quienes están con el grupo una hora diaria no comparten esta preocupación.

Preocupación ligada al aprendizaje

Este, pues a mí lo que me preocupa es que cumpla con todas las actividades planeadas en tiempo y forma pues como en el inglés se tiene que reforzar no solamente el decir “casa se dice así”, sino que el ejemplo, el muñequito, pásale, escríbelo, fulanito le avienta la pelota y el otro dice la palabra, etcétera, etcétera... Pues eso es lo que nos preocupa muchas veces desde cubrir de que realmente se hayan hecho todas las actividades para que el niño haya reforzado el aprendizaje (F2R).

En mi salón me preocupa que yo cumpla con las actividades planeadas. La trascendencia del aprendizaje significativo del inglés (N2R).

Bueno mis sentimientos, sí hay un poco de preocupación porque el inglés aunque está en todas partes, a la vez no está. A la hora de hablarlo, realmente los niños no lo practican cotidianamente y sí exactamente lo que decía A. en esta zona está un poquito complicado porque no lo ligan, digamos. Si los niños, este, los papás deciden meterlos a un kínder particular a lo mejor hasta porque les van a dar el inglés, los papitos a veces no ligan la vida, la vida real, o sea practicarle en casita, que le ponga yo la tele en inglés no lo ligan con lo que hacemos nosotros aquí (F2G).

La preocupación relacionada con el aprendizaje se ve reflejada en las maestras de inglés y en esos momentos no se explicitó en las maestras titulares. Esto quizá se pueda relacionar con el tiempo que pasan con los niños y que las docentes de inglés parecen tener el tiempo más restringido.

Preocupación por las relaciones entre docentes

En mi salón me preocupa que yo tome actitudes que incomoden a mi compañera titular (N2R).

(...) que se tomen actitudes que por ejemplo, en el afán de que estamos tan presionadas, que como decía G. ¿no? Muchas veces yo entro al salón de miss A. en el afán de yo apurarme por revisar y cubrir el tiempo de calificar sus tareitas y a veces esa actitud le puede molestar a miss A. ¿no? Entro a su salón a la hora del lunch o a veces antes, pero ya el hecho de que yo ya abrí la puerta, entré, saqué los libros para calificarlos acá afuera. A veces son detalles que yo sé que ella los puede entender; pero se puede tomar como falta de respeto ¿no? que no me tome el tiempo de decir... sí le pido permiso para entrar, pero pues este, a lo mejor ponernos más de acuerdo en esa cuestión ¿no? (F2R).

Y en mi salón sí me preocupa que, sí me gustaría que me comentaran las maestras, por ejemplo “miss, te encargo este detallito, dejaste mucha basura”, por ejemplo. Porque a veces está no en la locura y este, a veces no se fija, aunque trata uno de “no, sí limpio, el pizarrón limpio”. Así ¿no?, trata uno de hacerlo todo en ese lapso de tiempo. Pues sí, llega uno a cometer muchos errores y sí me reocupa dejar un mal, que no esté como yo quisiera recibirlo ¿no? (F2G).

En este apartado, las docentes de inglés mencionan que les preocupa hacer o no hacer cosas que les incomoden a sus compañeras titulares, ya que ellas llegan al salón sólo una hora y ese tiempo es el que tienen destinado para realizar todas sus actividades, más la revisión de tareas y el cuidado del espacio.

En este contexto, las docentes explicitan su satisfacción por los logros en el aprendizaje que notan en los niños. Probablemente, porque de esta manera pueden percatarse de que su esfuerzo y su trabajo han valido la pena:

Que dices “tengo que hacer esto con ellos, ellos tienen que saberse los números y esto y esto” y cuando te das cuenta “¿verdad que este es el siete?”, o sea esa es una satisfacción muy grande (F3P).

...satisfacción de que estás logrando el objetivo de un sueño que tú te marcaste (F3A).

Satisfactorio por ver cómo esos logros poco a poco se van logrando (N2A).

Me llena de satisfacción el ver los logros que van realizando los niños y ver su felicidad al decirme “mira Miss ya lo pude hacer (N2P).

Parece que la satisfacción es como una recompensa por el trabajo que han hecho con sus alumnos.

- Situaciones que les generan impotencia, frustración y tristeza

Este bloque se liga por las situaciones que los generan, pues a lo largo de las sesiones y en las narraciones, las docentes comparten que viven desde impotencia, frustración y tristeza el ver situaciones familiares que afectan a sus alumnos, que van desde el maltrato, infidelidad de alguno de los padres, hasta la falta de reconocimiento por el trabajo y esfuerzo de los niños por parte de sus padres; y que ellas mismas se ven limitadas para intervenir debido a que cuando lo suelen hacer los padres deciden sacar a los niños de la escuela. Sin embargo, lo que ellas pueden hacer y está en sus manos es estar con sus alumnos,

brindarles la confianza y darles un tipo de refugio en el tiempo en que están en la escuela.

Situaciones familiares que les generan impotencia, frustración y tristeza

(...) pero en ocasiones me puede causar frustración o impotencia cuando se observa algún pequeño con alguna problemática y que no podemos involucrarnos mucho en su vida personal, me siento de cierta manera molesta por no poder ayudarlo (N2P).

El sentimiento de tristeza viene cuando algún o algunos niños no encuentran interés alguno en los nuevos conocimientos, valores y hábitos por aprender por tener problemas en casita (N2G).

Y mira, a lo mejor su vida personal como pareja, no la juzgas porque es muy su vida; pero cuando ya eso afecta a tus alumnos, sí te da mucho coraje, bueno en mi persona, sí me da mucho coraje, sí me da mucho coraje que los niños vengan descuidados, que los niños no les pongan atención, o sea "x" circunstancias que tú sabes que todo se torna a eso. Que los mismos niños te lo digan "es que mi papá le pegó a mi mamá" y que ellos lo estén viviendo, eso te da mucha impotencia y coraje, porque como tú dices yo no puedo llegar y decirle a la mamá "señora su hijo me dijo que le pegó" porque qué va a pasar, lo primerito que haces reprendes al niño: "no andes contando eso, qué andas diciendo bla, bla, bla" (alzando la voz) y el niño viene a la escuela a veces buscando un refugio, aparte de eso es su maestra, de aprender, a veces te ven más hasta como mamá. Porque incluso los niños cómo te dicen "mamá" "ay no, eres mi miss". Entonces suele pasar eso, entonces dices no puedo llegar yo y decirle a la mamá "ay señora qué cree, que pasó esto". O lo que decía miss E. los niños golpeados que llegan y te dicen "¿qué te pasó? Me pego mi mamá"; y tú así casi que te le quieres ir encima y dices "¡cómo es posible que le haga eso a su propio hijo!", pero tienes que tener un límite, o sea... (F3P).

Dentro de este punto, específicamente en el maltrato por parte de los padres, lo que llegan a hacer como docentes es reportarlo con los directivos y ellos determinar posibles acciones, es decir, si se habla o no con los padres de familia.

Pareciera que esta situación se trata con “pincitas”, pues hay que tener presente que es una escuela particular y lo que generalmente se busca es el bienestar del “cliente”, así como incomodar lo menos posible para retener a los alumnos. Sin embargo, las docentes buscan generar pequeños espacios, o espacios de “pasillos” para platicar entre ellas acerca de las situaciones que les generan impotencia y frustración y que saben que no tan fácil pueden hablarlo directamente con los padres de familia:

¿Y cómo le hacen para mantener ese límite? (F3I)

Pues aquí, mire aquí en este espacio (F3A)

Si este espacio hablara... (F3P)

Y nos metemos “¡ay pinche vieja, voy a creer!” Porque el niño llega morado, no crea que es el golpecito... es el guamazo, el hebillazo atrás (F3A).

Frente a estas situaciones que se enfrentan y que les afecta como maestras y como personas por el afecto que le tienen a los niños, parece que su desahogo es hablarlo con sus compañeras y aguantar o fingir que no pasa nada frente a los padres de familia; y quizá se ven orilladas a poner su mejor cara: “Y tú tienes que ser “no mi papito”.

La falta de atención de los padres

Las docentes al ver que los padres no apoyan a sus hijos, o bien no les prestan atención hasta el punto de hacer menos los logros de los niños, experimentan coraje y enojo. Esto se ve reflejado en el cuidado tanto físico, como el cuidado y aseo de las mochilas y loncheras, o bien el descalificar el trabajo de los niños.

Pero papás que dices “¡Dios mío! ¡Cómo es posible que manden al niño así!”, los lonches de días en las mochilas, ropa toda sucia... (F3P)

...los niños bien emocionados que quieren hacer la tarea y la que nunca tiene tiempo, las que no quieren hacer tareas son las mamás (F3P).

Que también esa es otra, el niño llega y “mira mamá lo que hice con la miss qué bonito” y la mamá “ay cochizada (F3A).

Estas situaciones también se reflejan en la relación que llevan con los padres de familia y vuelve a entrar el concepto que tienen los padres de las maestras. Esto a su vez, puede repercutir en la relación docente-alumno:

Sí, y al inicio de las juntas yo me acuerdo que les digo a los papás que tengan mucho cuidado de cómo hablan de sus maestras o de la maestra enfrente de los niños. Porque qué pasa cuando dejamos la tarea “¡Ay, esa pinche vieja otra vez te dejó esto!”. O sea, si quiere diga “pinche vieja”; pero voltéese que el niño no escuche, porque ahorita va a ser un problema entre nosotros; pero cuando esté más grande el problema lo va a tener usted, porque el niño ya no va respetar a los maestros, por eso hay tanto problema allá arriba (refiriéndose a primaria y secundaria) de respeto al maestro, de respeto a adultos, porque uno mismo como padre los propicia “esta vieja” “y siempre hace los mismo”; pero que además hasta los niños nos lo dicen “es que mi mamá que esto no y pinche vieja”, “¡Qué!”, “ ah, ¿eso dijo? (F3A).

Y como recibes buenos comentarios, como recibes malos. O sea hay quienes dicen “¡Miss mi mamá dice que eres esto y esto” y “ay mi amor muchas gracias”; y hay quienes “dice mi mamá que dejas mucha tarea, que eres muy molestona, que esto y que el otro” “sí mi amor dile a tu mamá que es para que aprendas, para que esto, el otro”, hasta ahí ¿no? Tampoco “Dile a tu mamá que esto o lo otro” (gritando). O como dice miss A. simplemente agarras “sí mi amor gracias”, te das la vuelta y “miss A.” (llorando) (F3P).

En este hecho, las docentes prefieren mantener cierto silencio para evitar riñas o que se agrave más; sin embargo, sí buscan espacios entre ellas para comentar estos sucesos.

- El enojo relacionado con situaciones de impotencia

Cuando las docentes hablaron acerca de situaciones que les generaban enojo, se volvió a presentar una relación con aquellas situaciones que les generan

impotencia; pues hablan acerca de un enojo hacia los padres de familia debido a la falta de atención para sus hijos:

Me enoja mucho que los niños en las otras áreas, en lo general que, no, hasta por los mismos papás, que no sean como que de cierta manera atendidos, o sea que “hay ya te vas a la escuela y aprende lo que quieras” y “yo no me preocupo, yo no me ocupo por esto”. Que no les pongan atención, eso me molesta mucho y el que no le pongan atención a ellos, y vienen y te lo repiten aquí (F2P).

Me molesta que los papás no se comprometan y que no busquen el tiempo para estar con sus hijos y escucharlos para poder entenderlos y que mejor opten por pegarles o dejarlos solos, de alguna forma eso está mal y lo reflejan en la escuela (N2E).

En lo que me enoja, pues sí en cuestión a lo mejor, de lo que me llega a enojar es la irresponsabilidad de los papás, eso sí me molesta muchísimo. Yo entiendo que pues todos tenemos cosas que hacer, que el tiempo es corto, que el día no dura nada ¿no? Pero creo que cinco minutos o diez minutos sí les pueden dedicar a sus hijos. En cuestión de que pues no los apoyan en las tareas, o en cuestión de limpieza de los niños, o sea algo que es tan natural, lo hacen a un lado ¿no? así como que... como luego hacerlo pues, sí a un lado, a lo mejor y decir “ay pues no pasa nada, y ya ahí muere” ¿no? Pero pues también me doy cuenta muchas veces el hecho de qué tan importante es para los papás sus hijos, que hay veces que ni les revisan la mochila. Llevan un sinfín de cosas, pueden llevar ahí una araña o un alacrán y los papás ni cuenta se dan ¿no? Yo digo “o sea, qué atención les ponen (F2E).

Cabe señalar que dentro de esta situación que les enoja, la falta de atención de los padres, durante las sesiones del grupo focal y en las narraciones, no mencionaron alguna estrategia para poder conciliar o hablarlo con los padres de familia. Pareciera que de nuevo su estrategia es comentarlo entre compañeras, a una manera de “desahogo”, pero no con los involucrados en la situación.

Al mal tiempo buena cara: el disfraz del enojo

Ser docente de preescolar puede implicar diferentes cuestiones y, como una de ellas menciona, en alguna de las sesiones “Trabajar en preescolar es de muchos detalles” (F1R), pues se interactúa con distintos niños al mismo tiempo, además de que como es sabido, en esta etapa de la infancia, cada niño es el centro. Esta situación se ve agravada cuando veinte niños requieren esa misma atención.

Aunado a ello, parece haber una etiqueta o estigma en las maestras de preescolar, pues da la impresión de que deben de ser “dulces” en todo momento, aún en situaciones en donde están enojadas. Es como si no se permitiera que una docente de preescolar pudiera mostrarse inconformidad, molestia o enojo:

Sobre todo nosotras que tenemos pequeñitos, ese es, como que siento que nos enfrentamos más a eso, porque los niños donde te ven, donde te ven los niños te saludan y hay niños que te ven desde yo creo un kilómetro, tú no los has visto pero ellos ya están “miss P, miss P.”; y pues a veces a lo mejor ese momento no es tu momento y vienes de malas y estás en chancas y fodonga y lo que quieras; pero es cuando te transformas ¿no? o sea “¿cómo estás mi amor?, ¿cómo has estado? Bla, bla, bla (F3P).

No mostrar el enojo también parece relacionarse con la imagen de la docente como ejemplo para los niños:

Todos tenemos problemas, todos tenemos estrés, todos tenemos... mil cosas ¿no? Tiene que aprender uno a vivir y a convivir y más si tú eres un eje, de alguna manera, una guía pues tienes que tener mucho cuidado con los niños. Y sí, hay veces que dices “¡Chin, sí le grité bien feo a este niño!” y “a ver” y ahí vas, por lo que traes ¿no? Pero tratar de resarcir, de... o de que no sea tan notoria esa parte emocional negativa que te está ocasionando ciertas conductas. Bueno... creo yo.

En el caso de la educadora A. vive en su salón una situación que para ella es un reto, como ella misma lo menciona. Pues en su salón tiene un niño diagnosticado con autismo, un niño con Síndrome de Down y una niña con problemas de lenguaje. Por esta condicionante, para ella, ha sido difícil tener un ritmo en donde

todo el grupo trabaje en conjunto, pues a veces se detiene en estos tres niños y siente que abandona al resto del grupo; o viceversa.

En el caso particular de la niña con problemas de lenguaje "P." se le ha dificultado aún más, pues hace cosas que a A. le enojan y siente que se atrasa y además P. distrae al resto del grupo:

(...) tolerancia ante diferentes circunstancias, porque te digo el detonador, como te digo la niña que te digo esta, no... esta agarra y así (mirando hacia el techo, sonriendo y hace como que riega agua) mh y te tira el agua, es a mí lo que me hace va por la mesa y te tira el agua y lo peor la sonrisa (con voz de desagrado) y vez y dices "¡ahgg!"; o sea, miss A. se empieza a transformar así como un... chicharrón cuando le echas sal, así me siento como "¡ahhggg!" y ahora si ya le digo "¡No!" y sí le levanto la voz, "¡No P., eso no se hace!" (no levanta la voz, pero habla firme). Y yo... no, si en su casa lo hará, pero aquí no. Imagínese, todo el material de allá está mojado y arrugado porque la niña así (hace que riega agua mirando al techo y sonriendo). Entonces, está uno trabajando y la, la, la y volteo y está la niña así haciendo eso por sus pistolas o no sé, le digo ¿qué le brinca o qué para que tenga esa conducta? Entonces, obviamente todo el mundo se voltea a ver a esta niña y luego: "miss P. ya está", "uhh" (imitando el sonido de P.); entonces todo eso es atraso de tiempo, es estrés. Y ahora, después del enchicharramiento que tuve: "mi amores, vamos a continuar" (con voz dulce), o sea, tienes que estar ahí manejando las máscaras o la bipolaridad, o lo como le quieras llamar (F3A).

Parece haber más que una tolerancia, una actitud de contención más asociada, en algunos casos a la paciencia para evitar desesperarse y poder retomar sus actividades, sin afectar al resto del grupo.

Como esta situación, hay otras en donde las peleas entre alumnos les llegan a enojar, debido a cuestiones de tiempo y el no cumplimiento de las actividades y ante esto, también tienen que manejar sus "máscaras" como ellas les llaman:

Y aparte, ahora otra vez transfórmate, ya quítate tu disfraz de Hulk y otra vez "a ver mis niños vamos a continuar (F3A).

Si bien el enojo está presente en diversas situaciones que se generan en el quehacer docente, desde la perspectiva de estas educadoras parece estar avalada la obligación de ocultarlo, no expresarlo en su relación con los alumnos en el aula y trabajo diario.

Me enoja mucho, lo que me enoja en el aula, más que enojarme me preocupa eh, los niños agresivos o que hacen, hacen y esconden la mano “yo no fui”, aunque sea una cosa chiquita. Eso sí es, eso sí me preocupa, si me... pues sí me enoja y preocupa ¿no? Nada más que debe ser uno de “ocúpate” casi, casi ¿no? (F2G).

En el fragmento anterior, primero se observa que es una situación que le enoja; sin embargo, después parece cambiar por un sentimiento de preocupación y finalmente sí reconoce el enojo, siempre y cuando haga algo para solucionarlo.

- La alegría siempre presente: Una estrategia para enganchar a los alumnos

Alegre porque me gusta que mis alumnos me vean contenta, feliz y les refleje esto a ellos (N1P).

Mientras que el enojo parece ser negado y no aceptado por las docentes, como ya se dijo anteriormente, la alegría parece sí estar presente en ellas y está permitido expresarla frente a sus alumnos. Esto se puede ver desde la división que hacen de los sentimientos negativos y positivos. Se puede transmitir la “carga o costales positivos” y contagiar a los niños con situaciones de alegría y felicidad; sin embargo, “las cargas o costales negativos” como el enojo o la tristeza no tienen por qué transmitirse a los alumnos, es más pareciera que no está permitido sentir enojo frente a ellos.

Algo relevante en las narraciones y experiencias de las educadoras, es que hablan de la alegría como una característica que tendría que tener toda docente y esto se relaciona con que puede funcionarles como una manera de enganchar a sus alumnos en sus actividades o en su trabajo diario. Es decir, la alegría más que un sentimiento, parece ser una estrategia para ellas:

Alegre con mis alumnos y compañeros, ya que es también una actitud, con ello trato de engancharlos desde el principio a una buena actitud (N1G).

Yo docente soy, o procuro ser alegre, recibir a mis niños con alegría cantándoles en la mañana, bromeando con ellos (N1A).

...yo docente soy alegre, pues aquí prácticamente lo puse todo el tiempo porque normalmente es el motivo, es el plus prácticamente en cual uno demuestra prácticamente a todos, los niños, los compañeros, con la dirección, con los papás, o sea es lo que prácticamente lo que más manejo en cuestión como lo menciona miss A. ¿no? independientemente de los problemas que tengamos, pues tratar de hacerlos a un lado, en cuestión de que estamos con todos prácticamente convivir con todos y tratar de prácticamente poner nuestra mejor cara, nuestro mejor ángulo (F2E).

En este punto, también se relaciona con la figura docente, de mantener una imagen con ciertas características y, en este caso, el rasgo que se destaca se expresa con “una mejor cara” o “el mejor ángulo”.

3.3.3 El estrés en la docencia

Dentro de las experiencias que compartieron las docentes a lo largo de las sesiones, se notaba cierta aceleración y presión por distintas situaciones. Dentro de ellas algo que fue muy frecuente fue el factor del tiempo. Como si estuvieran en una lucha constante con él debido a que no tienen o se les va muy rápido. Esta cuestión las lleva a acelerarse y vivir un nivel de estrés y que a su vez, lo transmiten a los niños acelerándolos y marcándoles frecuentemente el tiempo: “Sobre todo con el tiempo, que todo es rápido y todo es a prisa y hasta les manejamos el tiempo ¿no? “quedan dos minutos” (F2A), “...realmente nosotros mismos les andamos eh... les estamos pisando los talones” (F2G).

- La falta de tiempo

Los tiempos nos comen (F3A).

En el ejercicio de la docencia hay tiempos que están ya establecidos y que es muy difícil quebrantar, o que quizá, es imposible quebrantar. Por ejemplo la hora de entrada, la hora del recreo, la hora de salida, las fechas reguladas por el calendario escolar y de ahí, las fechas de evaluación, las vacaciones... en fin, una serie de actividades que van regulando y esquematizando los horarios y tiempos de trabajo. Sin embargo, en la práctica individual, concretamente cuando los docentes están frente a sus grupos, son ellas quienes determinan sus tiempos destinados a cada una de sus actividades y didácticas de cada día, siempre teniendo en cuenta y regulándose por los ya establecidos.

Es en este punto, donde las docentes comentan que sienten una presión debido a la falta de tiempo y que esto las lleva a no tener tiempo para concluir actividades y en algunos casos para escuchar a sus alumnos en algunas situaciones:

Púes el estrés, este la presión, presiones de tiempo, el... los niños muchas veces son detonadores de... tú estás trabajando muy bien, y ya cuando veas lo que dijiste... mis niños por ejemplo, podemos hacer todo lo que quieran, pero si hay orden "lo que quieras puedes hacer"; puedes bailar, puedes jugar, aprender, leer, estudiar... con orden ¿sí? Entonces yo digo "si no hay orden ya ni salen". Entonces yo trato mucho tanto de fomentar el orden. Orden de orden, de que estemos ordenados, y el orden de que tratemos de llevar siempre la misma secuencia... el orden... ¿Quieres trabajar parado, hincado, en el piso? "órale" mientras trabajen, mientras esté atento, no me importa, que lo haga como quiera... Claro, o sea se baja uno al piso y todo el mundo quiere trabajar en el piso, bueno "si van a trabajar así, ok trabajen"; pero entonces ya entran con que "hazte para allá" y "ya me pisó", entonces es un aventadero "¡A ver ya, todo el mundo arriba!"; entonces ya entra el desorden. Es lo que le digo, van a trabajar, sí y ya se bajan tranquilos; pero si empiezan a chacotear, entonces no. ¿Por qué? Pierdes tiempo, el niño... nunca falta el niño que detona el que ya le pegó, el que ya... entonces ya... pierdes tiempo porque "¿Y por qué le pegaste?; ¿y qué te dijo?; ¿y qué le dijiste?; ¿y por qué esto?. Entonces ya perdiste cinco diez minutos, entonces trata de estar tranquilo... (F3A).

...pero sí es bien importante como decía miss G. escucharlos. El escucharlos qué es lo que les pasa porque a veces por falta de tiempo, por la aceleración no nos damos cuenta que el niño nos está pidiendo a gritos un poco de atención (F2P).

Bajo esta perspectiva, parece haber un dilema expresado de la siguiente manera, o se detiene a escuchar las versiones de los alumnos para entender qué les sucedió, o continúan con su planeación y actividades destinadas para ese día.

Este pequeño fragmento se extrae de una parte donde la docente de inglés habla del ejercicio de su autoridad en situaciones de mala conducta:

...a veces eh, uno no escucha, no le da tiempo de escuchar al alumno, porque a veces sí puede haber una razón ¿no? (F1R).

Se tendría que tomar en cuenta que ella tiene una hora al día para desarrollar su planeación y parece que se reduce aún más su tiempo con las divergencias y conflictos que surgen durante su clase.

- Estrés por la carga de trabajo

Como parte del proceso de facilitación del aprendizaje de los alumnos, las docentes de educación preescolar tienen dentro de sus tareas organizar ese proceso previendo distintas actividades que lo favorezcan. Sin embargo, más allá de eso hay otras tareas adicionales que necesitan cumplir. Por ejemplo: el llenado de documentación requerida por la SEP, la organización y planeación de actividades extra curriculares como son los festivales, considerar e integrar los libros que se otorgan en la SEP y aparte, incluir los libros que la institución privada les solicita a los padres.

En este último aspecto, parece que más que complementar o favorecer el aprendizaje de los niños, a veces se vive como una carga administrativa el “llenado de libros” y que además siendo una institución privada, la docente tiene la obligación de terminar los libros antes de terminar el ciclo escolar. Esto lleva

implícito que los padres están pagando por los libros y se tiene que ver reflejado el trabajo en ellos, con el fin de justificar los gastos:

Pero hay veces en que no, el tiempo te absorbe, más como tenemos que llenar tantos libros, entonces eso te agobia en muchos aspectos y más si llega una directora con el sello “ya voy a firmar”, “¡NOOO, ESPÉRATE, ESPÉRATE!” ¿no? (F2A).

O sea, se llenan esos libros. Los que son de la SEP y los que nos dan aquí y digo “bueno ¿a qué hora trabajas preescolar? (F2A).

En el caso de los festivales, se comenta que también experimentan estrés cuando éstos se acercan “Estresa mucho...” (F3A), pues aparte de sus actividades diarias, tienen que abrir espacios para ensayos, “perdiendo” así tiempo para el desarrollo de sus planeaciones:

...y ahorita trabajar lo más que se pueda, bueno normalmente, las actividades, lo que se puede; pero por ejemplo esta semana que nos queda ya es tan complicada que más que nada lo que vamos a trabajar son ensayos y ver que todo esté bien para el festival y se nos va el día (F3E).

Aunado a la organización que cada docente debe tener en sus actividades para los ensayos de festivales, también está el reto de coordinarse con los demás grupos, no sólo de preescolar, sino de primaria y secundaria para ensayar en el auditorio:

Ahora imagínese, todos los grados de toda la escuela quieren estar en el auditorio, es obvio, todo mundo quiere ensayar y eso es un peleadero y estamos ahí en la fila del auditorio porque si me salgo, ya se me metió otro grupo y entonces ya no trabajas y... (F3A).

Finalmente, en el trabajo de los festivales y los ensayos está de fondo buscar la aprobación y satisfacción de los padres de familia. Es como un “quedar bien” ante las familias de los niños, demostrando su trabajo y organización ante ellos y el personal directivo y docentes de otros niveles:

Porque obviamente también siempre estamos como que, a lo mejor vamos a suponer ¿no? Todas hicimos el festival y nosotras “Quedó padrísimo” y de repente escuchas “como que estuvo más o menos, estuvo mejor el del año pasado” y tú así de “¡Au! (F2P).

...porque los papás no saben qué gran esfuerzo se hace detrás de un festival y que a lo mejor cuando tú sales los niños no quieren bailar, no cantan, no participaron, bla, la, la, la... y salió mal por x o y circunstancia. Pero un día antes en el ensayo general. Tú así de “¡Bravo, salió precioso, bailaron, cantaron, hicieron!” y a la mera hora “¡fum!”. O sea y es cuando a veces es el problema, que a veces nos juzgan por cosas muy vanas y dejan de lado tooodo lo que nosotras hemos hecho (F2P).

Este estrés parece verse aminorado cuando pasa el festival, experimentando satisfacción al ver los logros en los eventos: ... el fruto de un festival al final del día, entonces todo eso a mí me llena de mucha felicidad (F2P).

CAPÍTULO IV

DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

En el presente capítulo se hace un análisis del contexto, identificando las condiciones institucionales que facilitan y obstaculizan la intervención. Se señalan los desafíos encontrados en la fase diagnóstica y en el análisis de las condiciones institucionales, encontrando que hay una separación entre ser docente y ser persona, así como una negación de las emociones y una separación entre “emociones negativas y positivas”.

Para la construcción del dispositivo de intervención, se parte de un enfoque humanista (Rogers, 1981) y se complementa con el enfoque socioafectivo (Zabaleta, 1986) y las prácticas de reflexividad (Puig, 2003), porque comparten una visión centrada en generar procesos de reflexión mediante la revisión crítica y análisis de las experiencias, en este caso de las docentes.

Se presenta una carta descriptiva con cuatro momentos de intervención, así como los hallazgos más relevantes dentro de esta fase de la investigación.

4.1. Identificación de las condiciones institucionales

Para el análisis de las condiciones de la escuela, se toman en cuenta los puntos propuestos por Ball (1994): el control, diversidad de metas, ideología y los conflictos.

El control más que verse o vivirse democrático, se vive de una manera unidireccional. Es decir, el directivo es quien trabaja con su secretaria y con las otras dos directoras: de preescolar y de primaria, en conjunto son estas cuatro

personas quienes definen las actividades a realizar y quienes toman las decisiones y aunque dichas decisiones repercuten en el cuerpo docente, éste no tiene injerencia sobre las decisiones tomadas.

Como ejemplo están los dulceros que en navidad y el 30 de abril se les entregan a los niños y niñas del colegio. A pesar de que cada docente elabora los de sus alumnas y alumnos, son las directoras quienes deciden el dulcero que se tendrá que elaborar. Todo ello escudándose en la idea de “todos y todas iguales, nadie sobresale”, sin tomar en cuenta el parecer de cada docente. Lo mismo ocurre con todos los regalos que se dan a lo largo del ciclo escolar, como son: el regalo del día de las madres, dulceros de navidad y el regalo del día del padre.

Otro ejemplo, son las temáticas de los festivales que se realizan, es el directivo quien determina si por ejemplo en el festival del 10 de mayo se hará un carnaval, bailes regionales, etcétera. Otro ejemplo, son los libros que serán utilizados en el ciclo escolar, a pesar de que es el o la docente quien trabaja con ellos. En cuanto al uniforme, también son los directivos quienes determinan la forma de vestir y los días que se utilizará cierto uniforme.

El hecho de centralizar la toma de decisiones en la mayoría de los ámbitos de la vida escolar, merma o reduce la posibilidad de contar con una planta docente participativa, creativa y quizá motivada. El estilo de dirección que prevalece en la escuela, tiene como efecto la falta de inclusión del docente en la toma de decisiones, asumiéndolos como ejecutores de indicaciones.

También existen mecanismos de control estrictos para vigilar el desempeño del docente en el aula. Esto se observa en prácticas como, el monitoreo, la justificación de la forma de trabajo, el reportar incidentes que puedan ocurrir en la jornada. Esto último tiene un mecanismo unidireccional, pues primero hay que informar al director lo ocurrido y después se determina si es la docente quien notifica al padre de familia o es el director o directora quien informa y a quién le informa.

El monitoreo que se lleva a cabo es de manera encubierta, es decir, no existe un reglamento docente en donde refleje que será monitoreado para observar su desempeño; sin embargo, la coordinadora pasa constantemente a los salones, sin pedir permiso de entrar, a observar qué están haciendo los niños, o para pedir algo prestado a la docente y después pasa a las mesas de los niños a ver sus actividades. Otra manera de monitorear, es cuestionar a otras docentes sobre lo que hace o no hace una docente dentro del aula.

Cabe señalar, que dentro de esta escuela se observan dos grupos de docentes consolidados: uno por los directivos y docentes que tienen cargos como coordinaciones (de inglés y de español) y además más años prestando su servicio en esta institución; y el otro consolidado por docentes sin otros cargos y que algunos tienen menos de un año en esta institución. Así, el monitoreo lo ejercen las personas cercanas a la dirección, sobre las y los docentes del grupo que no está cercano a la dirección.

Esta división y dinámica que se vive en la escuela, a veces genera tensiones, pues cada grupo critica al grupo opuesto, entendiendo por crítica, comentarios despectivos acerca del trabajo de alguien más e incluso burlas sobre características ya sea físicas o de actitud.

Dentro de este contexto se percibe uniformidad en la meta, que consiste en no quedar mal con los directivos de la escuela y atender sus indicaciones para conservar el empleo, o para encajar en su grupo.

En cuanto a la ideología, primero se debe tener en cuenta la influencia que se tiene al ser una escuela particular, pues está de fondo el aspecto económico ya que cada alumno y alumna representa una entrada de capital para la escuela, se busca crear un buen prestigio en la zona y ser competencia para otras escuelas particulares de la misma. Evidentemente, esta ideología de ser o llegar a ser una escuela de prestigio, parte de los dueños y también es asumido por los directivos y las y los docentes, aunque el motivo no sea compartido.

El conflicto en la escuela se percibe como negativo, pues es algo que en la medida de lo posible hay que evitar, especialmente en el trato con los padres de familia. Cuando llega a existir alguna situación con algún padre o madre, se tiene que notificar con algún directivo junto con el cual se busca cómo solucionar o aminorar la situación. Donde el o la docente parece siempre estar protegido o protegida por la institución y lo que menos se busca es el enfrentamiento con los padres o madres con el cuerpo docente.

4.2 Desafíos encontrados

Dentro de este proceso de diagnóstico y análisis de las concepciones y prácticas docentes al que me he enfrentado, puedo notar dos vertientes: por un lado existe una separación entre ser docente y ser una persona. Pareciera que para ejercer la docencia es necesario separar las emociones y dejarse de lado a sí mismas; mientras por otro lado, está el análisis institucional, en el que se marca una clara división entre docentes, creándose un ambiente de críticas y de poca confianza en él o la otra docente, falta de confianza para entablar relaciones o lazos de amistad y falta de confianza en el trabajo de cada docente.

Bajo este contexto, ver a las docentes como personas cobra sentido, pues es cada una quien le da un significado específico a su trabajo y el contexto escolar, desde su propia historia y experiencia. Como personas experimentan diferentes sensaciones, que pueden o no hacer conscientes, y es importante darles un nombre, a sus sentimientos.

Como posible vía de intervención, se propone crear un espacio de intercambio y reflexión para las docentes con el fin de promover un autoconocimiento que les permita, primero reconocerse a sí mismas y por consiguiente reconocer a las demás a través de grupos de encuentro. Estos se utilizan desde la psicoterapia humanista con el propósito de que las personas hablen de sus experiencias. Se trata de grupos de encuentro como una reeducación emocional en la que se está

aprendiendo a reconocer, experimentar y, en última instancia, a controlar las propias emociones (González, 1987).

Todo ello bajo un enfoque de desarrollo humano comunitario, entendido como una propuesta que ayuda a las personas a que se vuelvan libres con responsabilidad y conciencia de las dificultades del entorno, con el cual se pretende un funcionamiento pleno en la relación persona – persona y en las actividades comunitarias, donde se puedan promover las condiciones facilitadoras para el crecimiento y una mejor convivencia (Gómez del Campo, 2005).

En este campo de trabajo comunitario, entra en juego el poder de la persona, que más allá de ser un concepto individualista, es una forma de entender la integración y el equilibrio entre las necesidades individuales y sociales, lo cual nos lleva a la posibilidad y derecho de ser diferentes (Monje, 2005). En este sentido, se hace presente una igualdad de derecho en donde se reconocen las diferencias tanto entre comunidades como en personas de una comunidad.

Lo que se pretende con el trabajo comunitario desde este enfoque es ayudar a las personas a crecer para que sean capaces de enfrentarse a los problemas, cambiando la perspectiva y el foco de atención a la persona, en este caso el docente.

4.3 Propósitos

Lo que se pretende lograr con la intervención es: por un lado, generar estrategias en donde las docentes encuentren un espacio de confianza que les permita conocerse a sí mismas y reconocer a sus compañeras de trabajo.

Otra finalidad de la intervención consiste en lograr una cohesión del colectivo docente y que a su vez, abra el paso para generar nuevas formas de convivencia tanto en el cuerpo docente, como en su desempeño frente a grupo.

Finalmente, se busca favorecer y promover el reconocimiento de las emociones y sentimientos que viven las docentes de preescolar en su práctica diaria, tomando

en cuenta dos ejes centrales: el autocuidado y cómo impacta ese autocuidado en su trato diario con su grupo.

4.4 Enfoque de formación

Se parte del supuesto de que los docentes no sólo se definen por su profesión, sino que son personas y que como personas son capaces de sentir, de experimentar, con una capacidad crecer y distinguir sus propias necesidades, seres autónomos con una serie de historias y vivencias que los constituyen. En este sentido, se pretende retomar las prácticas de reflexividad (Puig, 2003), en donde se invita a cada persona a mirarse a sí mismo a propósito de una cuestión relevante. No se centra tanto en las temáticas o contenidos, sino en la persona, así se hace énfasis en el trabajo de introspección para reconocer cuál es la opinión, los sentimientos, la posición o la información que la persona puede producir en relación con la temática a tratar. En otras palabras se pretende fomentar el autoconocimiento de las docentes.

Así, se parte de dos enfoques centrales, como ya se indicó: por un lado el enfoque centrado en la persona y el enfoque socioafectivo.

De acuerdo con Zabaleta (1986), el método socioafectivo permite explorar los procesos de desarrollo y comportamiento personales; los mecanismos y procesos que llevan a tomar decisiones; el proceso de formación de actitudes, valores y creencias; las relaciones individuales, grupales y colectivas. No se espera encontrar respuestas determinadas, sino las experiencias de las personas y cómo las significan.

Desde el enfoque socioafectivo es necesario combinar la transmisión de la información con la vivencia personal para lograr la aparición de una actitud afectiva. El enfoque socioafectivo parte del trabajo de la empatía, el sentimiento de concordancia y correspondencia con el otro, que permite desarrollar seguridad y confianza en uno mismo, así como habilidad comunicativa verbal y no verbal. Se

trata, por tanto, que como individuos que forman parte de un grupo, cada uno viva una situación empírica, la sienta, la analice, la describa y sea capaz de comunicar la vivencia que se ha producido.

El enfoque centrado en la persona parte del humanismo, que se fundamenta en el respeto por la valoración positiva de las personas. Este enfoque privilegia lo particular cuando aborda al ser humano, a partir de experiencias concretas de la persona, para comprender su desarrollo como individuos sociales que interactúan en una comunidad y contexto determinado (Rogers, 1981). Todo lo que la persona sabe sobre el mundo, lo conoce a partir de su propia visión o experiencia, en este sentido las experiencias son distintas formas de ser y estar en el mundo; preguntarse sobre su significado y la propia experiencia lleva a la comprensión y conocimiento de sí mismo y su mundo.

Así, los tres enfoques antes mencionados encuentran correspondencia en el interés por la vivencia de cada persona, su emocionalidad, empatía y autoconocimiento, constituyendo un enfoque de formación que facilite comprensión de la experiencia humana. El enfoque socioafectivo y las prácticas reflexivas en su conjunto forman un cuerpo teórico que acompañan y secundan al enfoque centrado en la persona, eje fundamental en la estrategia de intervención aquí propuesta.

4.5 Estrategia metodológica

Para la ruta de intervención, se llevó a cabo primero una etapa de sensibilización, también denominada “darse cuenta”, porque implica un proceso de tomar consciencia o el estar alerta, en su traducción “awereness” (Stevens, 2011). Darse cuenta es tomado del campo de la psicoterapia Gestalt, como el agente curativo más importante, pues es una propiedad que todo ser humano tiene, muy ligado a la sabiduría orgánica y que desde pequeños se ven reflejados en necesidades de orden fisiológico y que al crecer se vuelve más complejo identificar o darse cuenta del propio estar con las relaciones interpersonales.

En otras palabras, sería tomar consciencia del propio estar dentro de un contexto, dentro de las relaciones interpersonales, dentro de la sociedad, cuáles son necesidades propias, cuáles son impuestas, cuáles asumo por convicción, cuáles no.

En esta primera etapa, se realizaron diferentes dinámicas: primero de presentación y acuerdos del grupo, en donde cada docente se presentaron mencionando aspectos que ellas consideraron opuestas a ellas y donde el grupo estableció cuáles son los acuerdos a los que llegan para que este espacio sea utilizado de manera confiable. Posteriormente, se realizaron diferentes ejercicios que van desde tomar conciencia de hacia dónde se dirige el propio darse cuenta (del exterior, interior o fantasía), hasta ejercicios de contacto para estar, es decir de escucharse a sí mismas.

Darse cuenta del otro u otra: Tomando como idea darse cuenta, se pretende tomar conciencia a través de la empatía y la aceptación, de la existencia de la otra persona, en este caso las docentes. La idea de que se promueva primero el autoconocimiento para después entrar al reconocimiento de la otra persona, es lograr sensibilizar desde un clima de cuidado y seguridad de compartirse con el grupo.

Se comenzó por ejercicios de escucharse la voz, comunicación no verbal, reflejar el cuerpo y diálogo con las manos. Con estos ejercicios se promueve mirar a la otra persona y a la vez darse cuenta de cómo es y qué significa estar frente a esa persona.

Para complementar la estrategia metodológica, se incluyeron los siguientes puntos de la metodología socioafectiva:

- Se genera un clima previo mediante algunos ejercicios de creación de confianza y de grupo.

- Se parte de una situación empírica, una experiencia vivencial (un juego, una simulación, un experimento, la combinación de una lectura en voz alta con la imaginación personal, el análisis de imágenes, una representación teatral...) que realiza todo el grupo. Lo mejor es que la actividad sea espontánea.

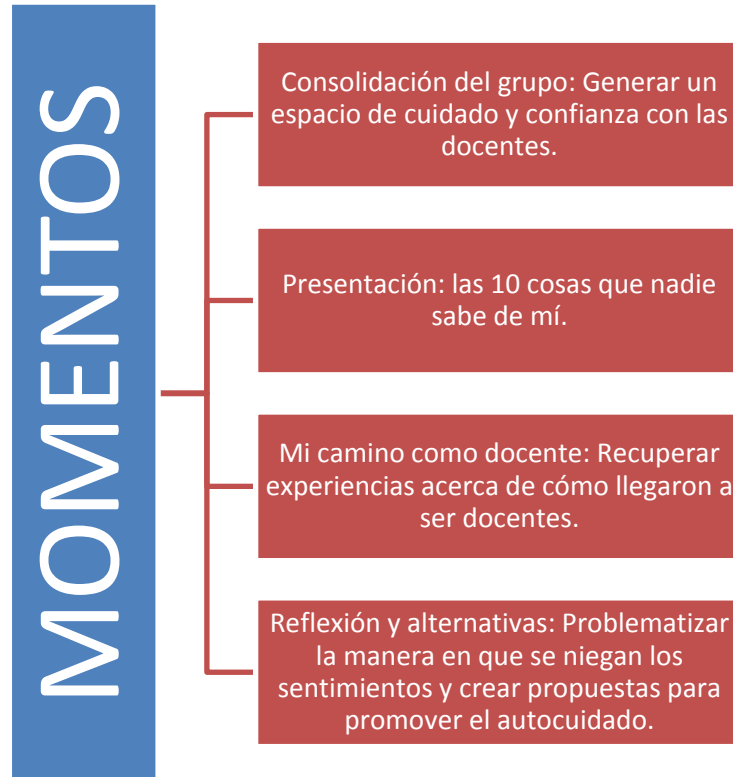
-Se procede a la discusión, que se inicia con una evaluación en primera persona de lo que se ha vivido, escuchado y experimentado.

- Se generaliza la discusión y se amplía la información o investigación para establecer su conexión con la realidad, partiendo de la más inmediata, hasta llegar a conflictos mayores.

-Se plantea qué se puede hacer para modificar, si así fuera preciso, esa realidad.

¿Cómo transformarla? Este llamado a la acción, al compromiso activo, resulta imprescindible para evitar una educación para la frustración. El cambio es posible.

Se presenta un esquema con los momentos de la intervención:



4.6 Carta descriptiva

Momento 1. Consolidación del grupo.

Propósito: Generar un espacio de confianza y de escucha en el grupo.

	Técnicas/didácticas	Medios didácticos
Acuerdos	Definimos nuestro espacio (10min)	Rotafolio Plumones
Presentación	10 Cosas que nadie sabe de mí. (20 min)	Hojas y bolígrafos.
Presentación	Me presento a través de mi dibujo interior (20 min)	Hojas blancas o de colores y gises
Cierre del día	Comentando en plenaria (20 min)	

Definamos nuestro espacio

Objetivo: Generar y establecer las bases para un clima de confianza y cómodo para las docentes.

Facilitador: Propone que en conjunto se elaboren acuerdos grupales para poder construir y sentirse en un espacio cómodo y de confianza.

Docentes: Comentan cómo les gustaría que fuera su espacio y lo plasman de manera escrita en un rotafolio.

Cosas que nadie sabe de mí

Objetivo: Que las docentes se conozcan entre sí, compartiendo cosas que no saben una de la otra.

Facilitadora: Propone que cada una escriba un currículum de las diez cosas secretas que nadie sabe acerca de ellas y que quieren compartir al grupo.

Docentes: Escriben su currículum y lo comparten con el grupo. Comentan lo que les sorprende saber de sus compañeras

Me presento a través de mi dibujo interior

Objetivo: Promover el reconocimiento de sí a través de un dibujo.

Facilitadora: Pide a las docentes que elijan un gis del color que prefieran, tomen un lugar cómodo, cierren sus ojos, que contacten con su estar en el momento; les coloca una hoja sobre su mesa.

Docentes: Con los ojos cerrados, contacta con su estar, focaliza alguna imagen que venga a ella y la plasma en una hoja de papel y con gis.

Comparte su experiencia, se presenta a través de su dibujo, dando una descripción de cómo es.

Comentando en plenaria

Objetivo: Cerrar el día de trabajo concretando y compartiendo experiencias sobre las actividades.

Facilitadora: Propone sentarse en círculo y pide a las docentes que compartan experiencias sobre las actividades.

Docentes: Comentarán cómo les fue en las actividades, aprendizajes y experiencias que se llevan.

Momento 2. Mi camino como docente

Propósito: Recuperar experiencias acerca de cómo llegaron a la docencia, con el fin de reconocer esa decisión.

	Técnicas/didácticas	Medios didácticos
	Como si yo fuera tú (20 min) Imaginación guiada (10 min)	Música

	Mi línea del tiempo sobre mi trayectoria docente (15 min).	Rota folios y marcadores
	¿Cómo me percibes como docente? (15 min)	Cartulinas y plumones.
	Lo que disfruto y no disfruto de ser docente (10 min).	

Como si fuera tú

Objetivo: Colocarse en el papel de otra persona, con el fin de observar características positivas de la otra persona, además de mirarse a sí misma en otra persona.

Facilitadora: Hace papeles con los nombres de las docentes, los reparte cuidando que nadie tenga su propio nombre.

Pide a las docentes que piensen en la persona que les tocó, cómo habla, cómo se mueve, lo que sepan de ellas, para actuar como esa persona. Cada una se presentará con las demás como si fuera esa persona.

Docentes: Actuarán como la persona que elijan en un papel. Compartirán cómo se sintieron siendo esa persona y cómo se vieron reflejadas en las otras personas.

Imaginación guiada

Objetivo: Que las docentes visualicen esas experiencias que las llevaron a tomar la decisión de ser docentes.

Facilitadora: Pide a las docentes que cierren sus ojos, con ayuda de música, les va pidiendo que contacten con su estar y que vayan observando una pequeña pantalla en donde observarán momentos que creen que las fueron ayudando para decidir que serían docentes, a lo mejor juegos de niñas, alguna maestra importante para ellas... Que vayan viendo esa película de sus momentos que consideran las han definido y perfilado como docentes.

Docentes: Cerrarán los ojos y realizarán y construirán su propia proyección a través de la imaginación guiada.

Mi propia línea del tiempo sobre mi trayectoria docente

Objetivo: Que las docentes recuperen esas experiencias que las llevaron a tomar la decisión de ser docentes.

Facilitadora: Pedirá que a través de lo que experimentaron en la imaginación guiada, elaboren una línea del tiempo de aquellos momentos significativos para ellas y las han ido perfilando hasta este momento.

Docentes: Elaboran su línea del tiempo de acuerdo a sus experiencias.

¿Cómo me percibes como docente?

Objetivo: Identificar cualidades entre docentes, reconocerlas y plasmarlas; identificar cómo se perciben entre sí como docentes.

Facilitadora: Pedirá que se cuelguen o peguen una cartulina en la espalda, pide que caminen alrededor del salón con un plumón y que escriban en las cartulinas de las docentes las cualidades que perciben de su labor como docentes.

Docentes: Escriben a cada docente las cualidades que perciben de ellas en su quehacer.

Observan sus cartulinas y comparten su experiencia.

Lo que disfruto y no disfruto de ser docente

Objetivo: Cerrar las experiencias a través de una pregunta de reflexión.

Facilitadora: Pedirá que cada docente se despida complementando las frases: “lo que disfruto de ser docente es...” y “lo que no disfruto de ser docente es...”

Docentes: Comparten aquello que disfrutan de ser docentes y aquello que les desagrada de ser docentes.

Momento 3. Reconocimiento de emociones.

Propósito: reconocer las emociones y sentimientos, tomar conciencia de ellos, en ese sentido aceptarlos y favorecer a la responsabilización de los mismos.

	Técnicas/didácticas	Medios didácticos
Empatía	Ábrete al mundo.	Música para acompañar la dinámica.
Comunicación no verbal	Diálogo de sentimientos	
Empatía Cierre de experiencias	Juego de roles Compartiendo en plenaria	

Ábrete al mundo

Objetivo: Generar empatía a través de la comunicación no verbal.

Facilitadora: Pide a las docentes que caminen por el espacio (de la manera en que ellas decidan), sin caminar en círculos, pide que vayan observando a las compañeras que se encuentra en su camino, sin hablar, sólo se miran; les pide que sin hablar elijan a una pareja con quien quisieran trabajar. Les pide que elijan quién es A y quién es B. A B, se le pide que tome asiento donde guste, se le pide cerrar los ojos y que cada vez tome una postura cerrada, lo más cerrada que pueda estar; le pide a A que observe a B, qué estará sintiendo, qué dice su postura, su expresión, ya identificado lo anterior, le pide a B que vaya abriendo al mundo a su compañera, tratado de ver cómo está siendo para A los movimientos

que B le hace, A y B se quedan un momento de frente, se le pide a A que abra los ojos y sin hablar se dé cuenta de cómo se siente en esa postura.

Docentes: Las docentes eligen quién es A y B, realizan la actividad guiándose por lo que la facilitadora les va diciendo, cambian de roles al terminar el primer ejercicio y siguen de nuevo indicaciones.

Al finalizar se abre un círculo y comparten cómo se sintieron con el ejercicio, cómo fue para ellas estar cerradas al mundo, cómo fue para ellas el que su compañera las abriera al mundo, cómo se sintieron al mirar a su compañera de frente.

En cuanto a la docente que facilitó el abrir al mundo se le pedirá que mencione, cómo fue para ella ver a su compañera en la posición cerrada, qué sintieron al verla así, Cómo percibían que se sentía su compañera en esa posición, cómo fue para ellas abrirlas al mundo.

Diálogo de sentimientos

Objetivo: Favorecer la comunicación no verbal, así como el autoconocimiento y reconocimiento de emociones.

Facilitadora: Le pide a las docentes que caminen alrededor del salón, que observen a sus compañeras y que elijan una compañera para detenerse un momento, se les pide que interactúen sin hablar en un diálogo de movimientos, se les pide que se den cuenta de cómo se sienten en esa interacción, se despiden con movimientos de su pareja; caminan y se les pide que se encuentren con alguien más para tener un diálogo con movimientos, en esta ocasión una se imagina que es una bruja y la otra se imagina que está en el poder de la bruja (hechizada), se les pide que tengan un diálogo de movimientos desde esas posturas, se despiden de su compañera, caminan y se encuentran con otra, ahora se les pide que mantengan un diálogo de movimientos: una desde la tristeza y otra desde la alegría; se continúa con otros sentimientos. Se les pide que se despidan de la experiencia y que tomen un lugar para compartir cómo se sintieron.

Docentes: Las docentes contactan con su estar, realizan los ejercicios desde sus posturas y comparten sus experiencias

Juego de roles

Objetivo: Ponerse en el lugar de otras personas, generar diferentes soluciones o alternativas a situaciones que se enfrentan.

Facilitadora: Ubicando temáticas y experiencias tomadas del diagnóstico, se les presentará una situación generadora de diferentes sentimientos, un par de docentes la dramatizará y las demás observarán y comentarán la reacción de la docente ante la situación, la reacción del niño o niña y generar posibles alternativas.

Docentes: Dramatizar diferentes situaciones brindadas por la facilitadora.

Compartiendo en plenaria

Objetivo: Cerrar el día de trabajo concretando y compartiendo experiencias sobre las actividades.

Facilitadora: Propone sentarse en círculo y pide a las docentes que compartan experiencias sobre las actividades.

Docentes: Comentarán cómo les fue en las actividades, aprendizajes y experiencias que se llevan.

Momento 4. Reflexión y alternativas.

Propósito: Problematizar la manera en que se disfrazan y niegan los sentimientos en el aula.

	Reflexiones	Fragmentos tomados de relatos Hojas de colores para los fragmentos
--	-------------	---

Reflexiones

Objetivo: Problematizar la manera en que se disfrazan y niegan los sentimientos en el aula.

Facilitadora: La facilitadora promueve que las docentes opinen sobre qué son los sentimientos, cómo los viven, para qué nos servirán. La facilitadora pega alrededor del salón algunas frases tomadas de sus relatos “Mis emociones y sentimientos en el aula...”, o frases tomadas de las transcripciones, les pedirá que las lean y reflexionen de qué se dan cuenta al leer esas frases.

Se les pide que en plenaria comenten sus reflexiones y después la facilitadora preguntara ¿Consideras importante como docente estar atenta a tus sentimientos? ¿Por qué o para qué te serviría estar atenta?

Docentes: Comentaran sus opiniones acerca de los sentimientos; sobre fragmentos de ellas mismas en los relatos y sobre la importancia o no de reconocer sus sentimientos como docentes y para qué les sirve.

4.7 Seguimiento y reflexión de la experiencia

Para la aplicación del plan de intervención, se gestionó con la dirección tomar la primera hora de la jornada laboral, una vez por semana, ya que es un tiempo relativamente libre para las docentes de preescolar pues su hora de entrada es

una antes que la de los niños y niñas, sólo reciben a quienes tienen hermanos en primaria (lo que se llama guardería) y cada docente se hace cargo de los niños de su propio grupo que requieran de este servicio.

Para la etapa de intervención decidieron participar 4 docentes: la maestra de preescolar 1 (M), maestra de inglés (I), maestra de computación (C) y una asistente de preescolar 3 (L). La directora de preescolar decidió no participar.

Se realizaron 3 sesiones; sin embargo el tiempo otorgado por el directivo no fue suficiente para concluir cada sesión programada, trabajando sólo dos momentos: Momento 1 “Consolidación del grupo”; momento 2 “Mi camino como docente”; y sólo una actividad del momento 3 “Reconocimiento de emociones”. A continuación se describen las etapas del proceso.

4.7.1 Momento 1 “Consolidación del grupo”

Sesión 1

El propósito de este momento fue generar un espacio de confianza y de escucha en el grupo. Tomando en cuenta que la mayoría son docentes de nuevo ingreso, se destinó un espacio para la presentación del proyecto y un breve resumen de lo que se ha venido trabajando en el diagnóstico y un posible cronograma con las fechas de aplicación de los cuatro momentos.

Debido a suspensión de clases por entrevistas realizadas a los padres de familia e integración de los expedientes de los niños y niñas, se decidió realizar el primer momento de la intervención, ya que el tiempo era suficiente y las condiciones se prestaban para ello.

F les preguntó cómo les gustaría que fuera ese espacio y propuso que en un papel bond definieran su espacio, estableciendo acuerdos. M, C, I y L escribieron una por una cómo les gustaría este espacio, encontrando acuerdos como: respeto, empatía, comunicación, comprensión, confianza, confidencialidad, compromiso,

participación, apoyo y solidaridad. Cada acuerdo fue definido por las docentes con el fin de comprender qué estábamos entendiendo por cada uno y de ser necesario modificar o agregar algo más. Así también se hizo hincapié en tener siempre presentes estos acuerdos, que se podían ir modificando a lo largo de las reuniones. M decidió llevarse los acuerdos ese día y llevarlos la siguiente sesión.

Con el fin de fortalecer la integración grupal y resaltar los acuerdos, se realizó la dinámica de las sillas, haciendo énfasis en que todas tendrían que tener un lugar hasta la última silla. Al finalizar la dinámica comentaron cómo fue para ellas esta experiencia, comentando que en un principio sí tenían miedo de quedarse sin lugar y que conforme iba avanzando se sentían con más confianza y cuidando que todas estuvieran cómodas.



Se realizó la dinámica de “mi dibujo interior”, primero se llevó a cabo un ejercicio de contacto y relajación, con el fin de que se visualizaran a ellas mismas. Se les pidió que con los ojos cerrados fueran plasmando su imagen que visualizaron, previamente habían elegido material y lo colocaron frente a ellas. Se dio un tiempo para realizar ese dibujo con ayuda de música, posteriormente se les pidió que abrieran sus ojos y se encontraran con su dibujo, que identificaran si se parecía a lo que habían visualizado, tomaron un tiempo para detallar sus dibujos. Se presentaron a través de su dibujo, poniéndole un nombre y describiéndose a través de él. C se describe a través de sus gustos, el gusto por la naturaleza, además de recordar espacios donde son para ella cómodos por ejemplo la casa de su papá; L recordó momentos de logros para ella como su graduación, se define como tranquila, optimista y cariñosa; I se define a través de una sonrisa, sus gustos por los animales y sus relaciones familiares, en su dibujo plasma agradecimiento por este primer trabajo; M se dibuja describiéndose a través de su trabajo, se dibuja con los



niños y niñas, menciona que disfruta y le apasiona su trabajo. Comentaron que les gustó realizar el dibujo con los ojos cerrados, ya que en lugar de centrarse en los detalles del dibujo, se centraban más en el significado de las cosas.

Con el fin de promover la empatía entre las docentes, se realizó la actividad de “Ábrete al mundo”, se formaron en parejas de manera voluntaria. Al concluir la dinámica y el cambio de roles, se abrió un círculo para platicar acerca de su experiencia, comentando como fueron observando sus cambios de postura, sintiendo preocupación por la otra persona, cómo poderla ayudar sin imponer ni lastimar a la otra persona; mientras por otro lado, también el recibir ayuda y estar abierta a recibirla.

En los comentarios finales comentaron que encontraron un espacio distinto para conocerse entre ellas.

4.7.2 Momento 2. Mi camino como docente

En esta ocasión asistieron 3 docentes, ya que la docente de computación se reportó enferma. El objetivo de esta etapa fue recuperar experiencias acerca de cómo llegaron a la docencia, con el fin de reconocer esa decisión.

Con un poco más de tiempo de conocerse, se decidió realizar la presentación como si fuera mi compañera, para lo cual se elaboraron papeles con los nombres de las docentes y cada una elegía uno. Se presentaron de acuerdo al nombre del papel que eligieron. Comentaron que les costó trabajo presentarse como si fueran su compañera, lo que a ellas les reflejó que aún no se conocen muy bien, “es difícil actuar y pensar como la otra persona, ya que hay que hacerlo cuidando no agredir a la otra persona”.



Se realizó la Imaginación guiada: se les pidió que cerraran sus ojos, con ayuda de música se les pidió que contactaran con su respiración, se realizó la imaginación

guiada pidiendo que visualizaran una pantalla que les iba a ir proyectando su historia, momentos que las fueron perfilando para llegar hasta ahora a ser docentes. Revivir ese primer momento en que comenzaron con esta labor. Poco a poco se pide ir despidiéndose de las imágenes y de la experiencia.

Se abrió un espacio para compartir experiencias:

Comenzó a compartir I sobre cómo se sintió con el ejercicio, cuando llegó la directora de preescolar sin tocar la puerta, entró y pidió que L se fuera a su salón porque ya habían llegado algunos niños y ella tenía que preparar otras cosas para el Consejo Técnico de directoras. Comenta algo acerca de la organización de dulceros y circulares para pedir dulces. I retoma y comenta que al principio recordó cuando hizo su examen de admisión para la UNAM y que finalmente no se quedó. Recordó su decisión de ingresar a una escuela particular y la indecisión entre enseñanza de idiomas o pedagogía. Comentó acerca de algunos profesores significativos para ella. El primer día que llegó al colegio y el agradecimiento porque este es su primer trabajo.

M comentó que recordó acerca de sus juegos en la infancia, ya que ella jugaba a ser maestra “te voy a calificar, me encantaba calificar, yo siempre quería ser la maestra” “yo recuerdo que jugaba con mis sobrinas y nos peleábamos por ser las maestras”. También recordó el primer momento en que fue a dejar sus documentos para entrar a trabajar a un colegio, cuando ingresó el primer día que se sentía feliz y también con nervios y miedos, porque al estar frente a un grupo no sabía qué hacer y por la responsabilidad que implica para ella el ser docente de preescolar. Recordó personas significativas que la apoyaron en su decisión y que ella toma como ejemplo a seguir.

Finalmente se abrió un espacio para el cierre, donde comentaron cómo se sentían y cómo cerraban esta experiencia. Comentando que algunas cerraban tristes y también contentas; otra reflexiva y relajada. I comentó que espera con ansias la siguiente reunión pues disfruta mucho de estas actividades y de este espacio.

Al despedirse se queda la grabación, yo les deseo que tengan una semana muy productiva e I comparte que espera que esta semana no tenga ninguna queja de las mamás por su trabajo (ya que últimamente ha tenido varias). M le responde que lo que necesite se puede acercar a ella para sugerencias o apoyo, le comenta que de su parte ha recibido comentarios quizá un poco directos sobre su trabajo, pero comenta que lo hace para compartir y evitar situaciones desagradables como que le llamen la atención los papás o los directivos. También comenta que el primer día que ella llegó nadie la orientó sobre qué se puede hacer y qué no se puede hacer en su trabajo. Le ofrece su ayuda. I le agradece y menciona que le han llamado la atención por sus trabajos y planeaciones, sin embargo se siente motivada para mejorar e incluso quedarse más tiempo para revisar libretas y calificar todas.

Sesión 3

En esta ocasión estuvieron las 4 docentes, se decidió continuar con el momento 2 del plan de intervención.

Comencé la sesión recuperando las actividades de la última sesión. L se tuvo que salir antes de compartir su experiencia con la imaginación guiada y quiso comenzar platicando cómo le fue: Compartió que ella tenía sus sentimientos encontrados ese día, comenta que decidió cambiar de carrera por que para ella la persona que influyó en su decisión fue su abuelo, ya que él fue docente, y por esas fechas era su aniversario luctuoso, entonces lo tuvo muy presente en la actividad y que para ella él lo acompaña cada día y su profesión es como una conexión que aún tiene con él. Agradecemos a Caro por compartir esta experiencia.

C faltó la sesión pasada y las demás docentes le contaron sobre lo que sucedió y lo que hicimos la sesión pasada.

Comenzamos la actividad de “Mi línea del tiempo como docente”, la cual va ligada con la sesión pasada. Se puso material sobre una mesa para que cada una eligiera el que necesitaba (hojas de colores, cinta adhesiva, plumones, cartulina). Se destinó un tiempo para su realización.

Entra al salón la directora preguntando por un material, sale y continúan con la actividad.

Una vez que terminaron, se les pidió pegar sus líneas del tiempo en el lugar que ellas quisieran.

Cada una mostró y explicó su línea del tiempo:

I comienza con una imagen de su abuelo y los animales que tenían como vacas, de ahí nace su amor por los animales. Comenta que por ese motivo decidió hacer su examen para veterinaria, no se quedó, entonces decide entrar a enseñanza de idiomas, terminó la carrera y lo muestra con una cara triste por la falta de trabajo; posteriormente, coloca una cara feliz por este nuevo trabajo, comienza a sentir cariño por sus compañeros y con los niños. Lo observa como un logro; aunque no deja de lado la idea de entrar a estudiar veterinaria.

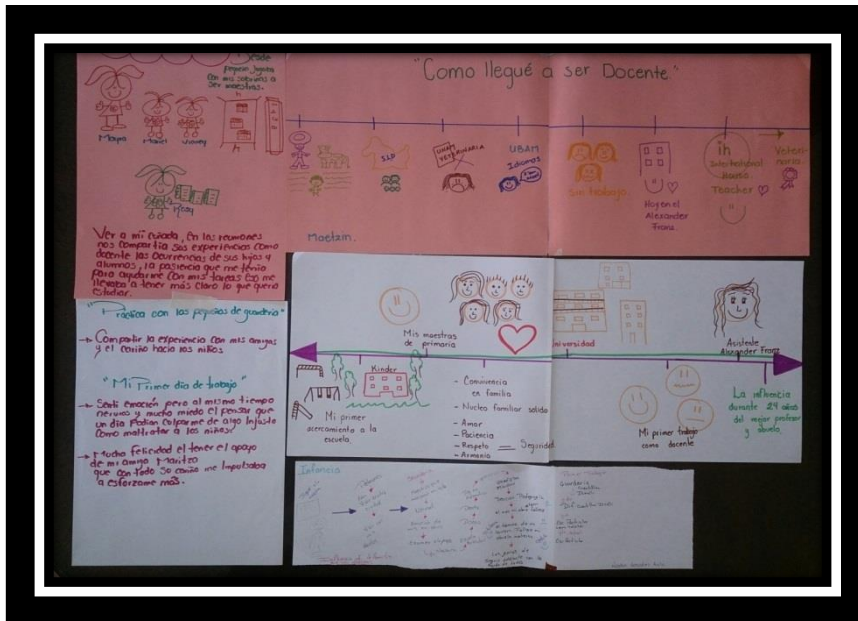
Abrí un espacio para que alguna compañera haga algún comentario hacia la línea del tiempo.

C comenta acerca de su infancia ya que jugaba a la escuela, comenta que en la secundaria admiraba a unos maestros. Quería entrar a la normal para tener fácil acceso a la SEP; sin embargo, su papá decide pagarle la preparatoria. Comenzó a cuestionarse sobre qué quería estudiar: pasó por diseño gráfico, ingeniería en matemáticas, derecho, pero finalmente decide estudiar pedagogía. Mientras estudiaba la carrera muere una de sus abuelas y cuando obtiene su título fallece su otra abuela, lo cual le quedó marcado. Compartió acerca de su trayectoria laboral hasta donde está ahora que se siente cómoda; sin embargo piensa concursar para obtener una plaza.

M elabora su línea comenzando con su infancia, sus juegos, las personas cercanas a ella que le platicaban de su trabajo. Pasa a su vida laboral, comenta su primera experiencia en una guardería, cómo fue su trato con los niños, pasa a otra escuela en donde se siente con nervios por comenzar y hasta ahora con este trabajo.

L comienza su línea del tiempo con el kínder, que para ella fue muy significativo ya que recibió cariño y un trato muy cálido, comenta que a lo mejor por esa situación está dentro de la docencia. Su familia también influyó ya que siempre ha habido amor, lo cual le ha dado seguridad para tomar sus decisiones. Cuando entró a la

universidad, decidió entrar a gastronomía; sin embargo decide cambiarse debido a lo complicado que es el campo laboral, sale de esa carrera y decide entrar a pedagogía.



al principio era felicidad y a la vez nervios, esa experiencia le ayudó a reafirmar su decisión. Comenta la importancia y ejemplo de su abuelo, llevándolo presente en su práctica.

En esta ocasión no se pudo cerrar la sesión debido a que los niños comenzaron a llegar; sin embargo les agradecí por compartir sus experiencias y por su tiempo brindado.

4.8 Impacto en las docentes y desafíos

Dentro de lo que se rescata de esta investigación, es que desde el diagnóstico se fue abriendo paso a espacios para el diálogo y la comunicación de las docentes. Cabe señalar que en el momento del diagnóstico se trabajó con otras maestras, cuando finalizó el ciclo escolar, dos de las docentes terminaron su relación laboral con la escuela. Por tal motivo, en el momento de la intervención sólo había una maestra del ciclo escolar pasado y las otras tres docentes eran de nuevo ingreso. A pesar de los cambios, se fue generando un espacio de confianza y apertura para compartir experiencias tanto personales como relacionadas con el ámbito laboral. El comentario extraído de la primera sesión de intervención de una docente ilustra con mayor detalle: “Esto que hacemos sí ayuda, porque antes estábamos cada quien en su rollo, no había tanta comunicación, cada quién hágase bolas, todas estresadas y a partir de que comenzó miss Martha a reunirnos, ya no te sentías tan estresada, te sentías más liberada, yo sugiero que hagas más actividades de estas”.

En el momento de integración y consolidación del grupo, las docentes expresaron la necesidad de establecer relaciones de confianza, comunicación y unión durante este ciclo escolar para consolidar el equipo de trabajo. Se deja entrever que no existe dentro de este colegio un espacio para poder compartir vivencias y experiencias del día a día.

Desde el primer momento, se generó un espacio de seguridad y confianza para externar opiniones, sentimientos, vivencias. En los tiempos de reflexión de cada actividad o sesión, las docentes compartían que las actividades realizadas les permitían ponerse en el lugar de la otra docente, entenderlas y desde ahí se daba la oportunidad de crear lazos más fuertes dentro del contexto escolar.

Una cuestión también relevante para las docentes y que sucedió a lo largo de las sesiones, es que antes de comenzar o al final de cada una, se abrían ellas mismas espacios para dialogar y compartir situaciones cotidianas; preocupaciones por su desempeño; externaban su sentir por la carga de trabajo; y también se

empezó a dar un lugar de apoyo entre las mismas docentes para realizar actividades, para compartir materiales, para dar sugerencias. Como ejemplo de ello estaba la preocupación de la docente de inglés por las constantes llamadas de atención que ha recibido por algunos incidentes en su desempeño (falta de organización para las tareas y quejas de los padres o madres de familia por errores en vocabulario, entre otras cosas). Las demás docentes le hacían sugerencias y le brindaban su apoyo para cualquier duda que ella pudiera tener.

En este sentido, también iban relacionando las sesiones con su trabajo diario, llevándolo a reflexionar sobre cómo sería llevar los ejercicios con los niños, lo interesante de esto es que estos comentarios e inquietudes salían de ellas mismas.

Como ya se había comentado en el análisis institucional, dentro de esta escuela particular existe una toma de decisiones centrada sólo en los directivos, existe un ambiente de poca comunicación entre los directivos y docentes. Parece que es un ambiente tranquilo; sin embargo, pareciera que algunos procesos deben de ser tratados de manera tácita. Por ejemplo con la docente de inglés comenzó a observarse desconfianza sobre su trabajo, evaluaban o revisaban sus trabajos sin notificárselo, o bien preguntaban a otras docentes sobre cómo observaban su desempeño; mientras ella no recibía retroalimentación sobre cómo mejorar, la citaban para notificarle sus errores.

En este sentido, el comenzar a abrir un espacio para la expresión no fue muy bien recibido por parte de los directivos. Quizá una muestra de ello fue el que la directora de preescolar se negara a participar en esta etapa de la investigación; las constantes interrupciones en el trabajo que desde la etapa del diagnóstico se daban y la falta de apoyo para el cuidado de niñas y niños de guardería, pues en las sesiones estaban presentes aun cuando la directora estaba desocupada.

Desde la organización y funcionamiento de la escuela, la comunicación más que verse como una herramienta básica para las relaciones y como una vía para solucionar conflictos, parece ser vista como un peligro. Poco a poco se fueron

posponiendo las sesiones, bajo la excusa de la carga de trabajo. Esto y otros factores como el despido de la maestra de inglés y la desorganización en los horarios para cubrir sus horarios, además de las condiciones antes mencionadas, fueron orillando a hacer un corte con el proceso. Actualmente, se está gestionando con las docentes elaborar una sesión referente al recuento de sus experiencias en estas tres sesiones; sin embargo, ellas mismas proponen que sea un espacio distinto a la escuela.

4.8.1 Mi proceso en la aplicación del dispositivo de investigación

Acompañar a las docentes durante los momentos de la investigación, fue adentrarse en su mundo, lo que implicó conocer su perspectiva, mirando desde sus propios puntos de vista, conociendo y escuchando sus experiencias.

Fue un espacio de construcción del ser docente, que implica mirarlas como personas, desde esa mirada compartí experiencias con ellas y reflejé momentos en los que yo como docente he enfrentado.

Desde mi perspectiva, acompañar a docentes a mirarse a sí mismas y generar espacios de autoconocimiento, implica también el conocerme y empatizar con sus vivencias y experiencias, lo que lleva a la construcción de reflexiones en una relación bidireccional.

REFLEXIONES FINALES Y POSIBLE LÍNEA DE TRABAJO A SEGUIR

Rogers (2000) al cuestionar “Docente ¿quién eres?” parece voltear la mirada hacia la persona más que a la profesión: “La persona del docente cuenta más que lo que sabe, y más que los métodos utilizados” (en Abraham, 2000). Sin embargo, el mirar al docente como es, con ideales, con sentimientos, con expectativas, con “sus cargas”... a decir, como una persona, es una tarea que no parece sencilla, pues es comprender su manera de percibirse tanto en su vida cotidiana, como en su práctica profesional. Cuando se reflexiona acerca de qué tipo de docente se preferiría: un docente que conozca los temas que imparte, que sepa “controlar” a su grupo, profesional; o bien, un docente que en su quehacer se permite conocerse a sí mismo, que acompaña a sus alumnos a descubrir y alcanzar sus propias metas, la decisión resulta engañosa, pues parece haber una mimetización entre el ser docente y ser persona.

Dentro de los aportes de las docentes en este dispositivo de intervención, se encontraron dos hallazgos: El primero hace referencia a la percepción de uno una docente escindida, es decir una separación del ser docente y ser persona. El segundo, que parece estar ligado con el anterior, es la negación de los sentimientos en la práctica docente, es decir un docente por el sólo hecho de serlo tiene limitada su emocionalidad, lo que implica la no expresión de sentimientos, pero sobre todo de sentimientos como el enojo o tristeza.

A esto se le suma el considerar cómo es esa persona del docente inmerso en su contexto social. Parece por un lado haber un deseo por parte del docente de separar su ser docente y su persona, en el sentido de que pueden salir a divertirse, fumar, entre otras cosas que parecen contraponerse con un “ideal de docente”; mientras que por otro lado, hay una aceptación de ese ideal, tratando de mantener siempre la misma imagen como las docentes le llamaban “presentación”. Sobre esto, vienen diversos cuestionamientos como por ejemplo, ¿si un docente viste informal, ya deja de ser docente para los demás? O bien,

¿qué sentido tiene para ellas el mantener esa imagen? Parece haber ciertos beneficios que reciben como por ejemplo, un lugar o estatus de poder.

Muy ligada a ese ideal e imagen del docente, está el vivir los sentimientos de una manera disfrazada; es decir, me siento enojada, pero lo minimizo o justifico, porque un docente no puede mostrarse enojado. La cuestión aquí, es por un lado el respeto hacia los niños; mientras que por otro, la negación o maquillaje, por así decirlo, de los sentimientos.

Lo anterior, lleva también a que para cubrir esa imagen, parece que un docente debe de ser alegre, viendo a la alegría más como una máscara para atraer a los demás, que un sentimiento en sí mismo. Así, también se encontró una división de los sentimientos: negativos y positivos. Siendo los negativos aquellos que parecen ser no deseables como el enojo, la tristeza; y los positivos la alegría y amor. Y que éstos últimos sí se permiten ser compartidos y transmitidos a los alumnos; mientras que los negativos no se pueden transmitir, o mejor dicho, no se deben transmitir ni mostrar a los alumnos y pareciera que no sólo a los alumnos, sino a la comunidad escolar.

Wallen (2002) hace una clasificación de los sentimientos: los sentimientos de desarrollo, que van en sentido constructivo y que favorecen el desarrollo del potencial humano; y los sentimientos de deterioro o disfuncionales, cuando van en detrimento a la estima y valoración de la persona y son el producto de experiencias traumáticas que bloquean nuestro fluido vital. Sin embargo, no hace separación de los cinco sentimientos básicos: miedo, amor, tristeza, alegría y enojo.

Ahora bien, existen implicaciones en la negación de los sentimientos, pues los sentimientos dan un toque vital a la vida de cada persona, aunque a veces pareciera que el sentir es castigado ya que en ocasiones no es agradable y entonces se bloquea el sentimiento o como en el caso de las docentes que aportaron a esta investigación, se disfraza y que además, es visto como una influencia destructiva para sí mismo, y para los alumnos, entonces no se permite

sentir. Sin embargo; los sentimientos siguen presentes y son expresados ya sea con frases indirectas, mediante el lenguaje corporal o bien por medio de síntomas psicósomáticos (Muñoz, 2009).

Retomando a Steve (2004), a lo largo del proceso de investigación dentro de un contexto específico, se encontraron diferentes circunstancias que generan ya sea bienestar o malestar docente, pues dentro de las grandes barreras que se observaron en esta investigación fueron los procesos de comunicación y cómo impactan éstos en el desempeño y confianza de las docentes. Esto resalta con los despidos que se han presenciado, pues para las docentes que pasan por esta situación, no queda claro cuál es el problema, cómo poder mejorar y qué estrategias poder utilizar para enriquecer su desempeño.

Como un área de oportunidad que se encuentra en esta investigación es gestionar y quizá sensibilizar a los directivos sobre la relevancia del trabajo y los espacios de expresión para las docentes, mostrando un hueco en la reflexión colectiva, misma que como se pudo observar en el proceso pueden generar ambientes de confianza y compañerismo entre las docentes.

Queda pendiente también, el impacto que tiene el reconocimiento de las emociones y sentimientos en la práctica diaria de las docentes, esto es con sus mismos alumnos y alumnas.

Cabe destacar que esta tesis retomó aspectos del Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora de Educación Básica Preescolar, el cual es el que hasta la fecha sigue vigente en las escuelas. Para futuras investigaciones, cabría analizar el Nuevo Modelo Educativo, que pretende entrar en vigencia a partir del ciclo escolar 2017-2018, en donde se habla de una educación basada en un enfoque humanista que “tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que éstas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global” (p. 59).

Ante este panorama, nuevamente el y la docente se enfrentan a nuevos retos y desafíos en su práctica, en donde el promover la afectividad en sus alumnos se mira como un requisito en su quehacer, lo que hace cobrar aún más la importancia en el abordar la emocionalidad de los y las docentes.

BIBLIOGRAFÍA

4. Abraham, A. (comp.) (2000). El enseñante es también una persona. España: Gedisa.
5. Ball, J. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia (Traducción de Néstor Míguez).
6. Baltazar Montes, Roberto (2001), El malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas, consultado en internet en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178887416.pdf>
7. Biddle, J. Good, L. y Goodson, F. (2000). La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. España: Paidós.
8. Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Forum Qualitative Social, 7(4), 2006.
9. Castillo, J. (2007): Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Horizonte Docente. Disponible en: <http://members.fortunecity.com/dinamico/articulos/art028.htm>. (Consulta: abril 2008).
10. Catillo, D. (2011). El maestro como persona y sus historias de docencia. Conocer y comprender al maestro. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Vol. I (2), 24-45.
11. Coolican, H. (1997). Métodos de investigación y estadística en psicología, México: El Manual Moderno.
12. Cornejo, C. y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol 5 (5), 75-80.

13. De la Caba, M. (1999). Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. En López, F., Fuentes, M., Ortiz, M. (coords). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
14. Delor's J. (1997). La educación encierra un tesoro. Madrid: Sntillana-UNESCO
15. Domínguez, C. (2010). *La persona del maestro a través de sus relatos docentes: Una perspectiva sistémica*. (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional: México.
16. Esteve, J. (2004). El malestar docente. Barcelona: Paidós.
17. Esteve, M. (1998): La aventura de ser maestro. Cuadernos de Pedagogía, 266, 46-50.
18. Galindo, R. (2003). *El autoconcepto de los docentes: la sensación de ser alguien*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional: México.
19. Girardi, C. (2011). Investigación cualitativa. Estrategias en psicología y educación. México: Universidad Intercontinental.
20. Goleman, D. (2000). ¿Para qué son las emociones? En: La inteligencia emocional. México: Javier Vergara. Cap. 1 pp. 21-31.
21. Gómez del Campo, J. (2005). Psicología de la comunidad. EN: Modelo de Desarrollo Humano Comunitario. México: Plaza Valdés.
22. González Núñez, J. (1987). Dinámica de Grupos. Técnicas y Tácticas. Ed. Concepto, México.
23. González, G. (1999). El niño y su mundo. México: Trillas
24. Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. España: Octaedro.
25. Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. Revista Fuentes, 12: 47-68, 2012.
26. Jourard, M. y Landsman, T. (2001) "La Emoción y la Personalidad Saludable". En: La Personalidad Saludable. México: Trillas.

27. Marchesi, A. (2007). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. Madrid: Alianza Editorial.
28. Marchesi, A. y Díaz, T. (2009). Las emociones y los valores del profesorado. Madrid: Fundación Santa María.
29. Martínez, A. (2011). Emociones y valores del profesorado mexicano de educación básica. Estudio de campo. México: Fundación Santa María.
30. Monje, A. (2005). Aportaciones del Enfoque Centrado en la Persona al modelo de desarrollo humano comunitario. En: Modelo de Desarrollo Humano Comunitario. México: Plaza Valdés.
31. Muñoz, M. (2009). Emociones, sentimientos y necesidades: una aproximación humanística. México: Cruz Hernández.
32. Pérez, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(3): 183-208, 2012.
33. Puig, J. M. (2003). Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral. Barcelona: Paidós.
34. Quitman, H. (1989). Trasfondo filosófico de la psicología humanística. En: Psicología Humanística. España: Herder. 45-73.
35. Rogers, C. (1981). Psicoterapia centrada en el cliente. Buenos Aires: Paidós.
36. Rogers, C. (2000). Docente, ¿quién eres? Imágenes, actitudes, nudos e ilusiones. En: Abraham, A. (comp.) (2000). El enseñante es también una persona. España: Gedisa.
37. Rogers, C. y Freiberg, J. (1996). Libertad y creatividad en la educación. España: Paidós.
38. SEP (2011). Plan de Estudios 2011. México: SEP.
39. SEP (2011). Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora de Educación Básica Preescolar. México: SEP.

40. SEP (2013). El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. Educación Básica. Preescolar • primaria • secundaria. Disponible en:
41. SEP (2015). Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. México: SEP.
42. Sparkes, C. y Devis, D. (2008). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. Disponible en:
43. Stevens, J. (2011). El darse cuenta. Sentir, imaginar, vivenciar. Chile: Cuatro Vientos.
44. Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
45. Wallen, J. (2002) Uso constructivo de los sentimientos. Pp. 1-9.
46. Yurén, T. y Araújo, O. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8(19): 631-652, 2003.
47. Zavaleta, E. (1986). Aportes para una pedagogía de la paz. Chile: UNESCO.