



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**La formación docente en educación primaria frente al desafío del**

**Componente Socioemocional: un estudio de caso**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta:

Marysol Itzel Cruz Salinas

Asesor de Tesis: Dra. Rosa Virginia Aguilar García

Ciudad de México

Noviembre, 2020

## **Agradecimientos**

Ingresar a la Maestría en Desarrollo Educativo fue sin duda una gran aventura llena de experiencias enriquecedoras que me hicieron crecer de manera personal y profesional. Fue una experiencia formativa interesante donde adquirí consciencia de mi propio trayecto de vida desde una nueva perspectiva.

Agradezco a mis compañeros y amigos por transitar conmigo este camino de los sueños, particularmente a mis profesores más congruentes comprometidos con la docencia y con la humanidad. A Frida Hernández por motivarme y acompañarme durante todo el proceso de esta gran aventura. A Jesús Robles por apoyarme siempre e inspirarme en todo momento a ser mejor. A Ximena, Daniela y Carlos que no dejan de enseñarme, sorprenderme e inspirarme cada día, aún a la distancia. A mi familia hermosa por acompañarme siempre y por construir especialmente en esta etapa, un círculo de aprendizaje mutuo que no deja de sorprenderme. A todos los que trabajan a diario en su propia reconstrucción.

## LISTA DE TABLAS

TABLA 1. PLANTILLA INSTITUCIONAL .....	63
TABLA 2. MODELOS DE PROFESORADO .....	39
<b>RESUMEN .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO I. ORIGEN DE LA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA.....</b>	<b>10</b>
1.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	12
1.2 PROBLEMATIZACIÓN .....	22
1.3 JUSTIFICACIÓN .....	24
1.4 DELIMITACIÓN.....	27
1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	27
<b>CAPÍTULO II. FORMACIÓN DOCENTE.....</b>	<b>29</b>
1.6 INICIO DE LA FORMACIÓN DOCENTE .....	29
1.7 LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN EJERCICIO .....	31
1.7.1 <i>Teoría de la Formación.</i> .....	32
1.7.2 <i>Modelos de profesorado</i> .....	34
1.7.2.1 Experto técnico.....	35
1.7.2.2 Profesional reflexivo.....	36
1.7.2.3 Intelectual crítico.....	37
1.7.3 <i>Autonomía docente.</i> .....	41
<b>CAPÍTULO III. MARCO NORMATIVO INSTITUCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL NUEVO COMPONENTE .....</b>	<b>43</b>
1.8 ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS .....	44
1.8.1 <i>Acuerdo 96</i> .....	44
1.8.2 <i>Acuerdo número 592</i> .....	46
1.8.3 <i>Acuerdo 12/10/17</i> .....	48
1.8.4 <i>Acuerdo número 12/05/18</i> .....	48
1.8.5 <i>Acuerdo 11/03 19</i> .....	49
1.8.6 <i>Programa Nacional de Convivencia Escolar PNCE</i> .....	49
1.8.7 <i>Consejos Técnicos Escolares</i> .....	50
1.8.8 <i>Programa Escolar de Mejora Continua PEMC</i> .....	51
1.8.9 <i>Consejos Escolares de Participación Social en Educación</i> .....	52
1.8.10 <i>Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDDEI)</i> .....	53
1.8.11 <i>Marco para la Convivencia Escolar</i> .....	54
1.9 MODELO EDUCATIVO 2017.....	54
1.10 COMPONENTE DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL. ....	56
<b>CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO DE LA POBLACIÓN PARTICIPANTE .....</b>	<b>58</b>
1.11 INSTRUMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL DIAGNÓSTICO .....	59
1.11.1 <i>Contextualización</i> .....	61
1.11.1.1 Viviendas .....	62
1.11.1.2 Sujetos y su escenario .....	62
1.11.1.3 Edificio Escolar.....	64
1.12 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS DOCENTES.....	65
1.12.1 <i>Implementación del programa de formación del docente en ejercicio (procesos diferenciados)</i> .....	65

1.12.2	<i>Procedimiento de trabajo</i> .....	71
1.12.3	<i>Desarrollo del Componente Socioemocional por parte del docente (yuxtaposiciones pedagógicas)</i> .....	72
1.12.3.1	Instrumental .....	73
1.12.3.2	Valoral .....	74
1.12.4	<i>Impresiones de los Docentes sobre la socialización del Componente Socioemocional (pensamiento práctico)</i> .....	75
1.12.4.1	Incertidumbre .....	76
1.12.4.2	Reproducción .....	76
1.12.4.3	Oportunidad para el cambio .....	77
1.12.5	<i>Sugerencias del docente para la formación en ejercicio (resolución de dificultades reales)</i> .....	77
1.12.5.1	Lógica tradicional .....	78
1.12.5.2	Visión instrumental .....	81
1.12.5.3	Perspectiva Reflexiva .....	83
<b>CAPÍTULO V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: RELATOS DE EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EJERCICIO</b> .....		<b>97</b>
1.13	DEFINICIÓN DE LAS NECESIDADES A LAS QUE ATENDERÁ LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN, A PARTIR DEL DIAGNÓSTICO REALIZADO .....	97
1.14	ENFOQUE TEÓRICO – METODOLÓGICO .....	99
1.15	DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN .....	100
1.16	MODALIDAD DE INTERVENCIÓN .....	103
1.17	OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN .....	103
1.17.1	<i>Objetivo general</i> .....	104
1.17.2	<i>Objetivos específicos</i> .....	104
1.18	OPERACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	104
1.18.1	<i>Comunicación</i> .....	104
1.18.2	<i>Papel del asesor</i> .....	105
1.18.3	<i>Organización</i> .....	105
1.18.4	<i>Formación anímica</i> .....	106
1.19	PERIODO DE IMPLEMENTACIÓN .....	106
1.19.1	<i>Cronograma sobre el taller: “Reconstruyendo mi práctica docente a través del relato”</i> .....	107
1.20	CONTENIDOS .....	108
1.20.1	<i>Dosificación de los contenidos del taller</i> .....	110
1.20.2	<i>Recursos</i> .....	112
1.20.3	<i>Evaluación de la propuesta</i> .....	113
1.21	TALLER: “RECONSTRUYENDO MI PRÁCTICA DOCENTE A TRAVÉS DEL RELATO” .....	115
1.21.1	<i>Secuencias didácticas</i> .....	118
<b>CONCLUSIONES</b> .....		<b>131</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....		<b>134</b>
<b>REFERENCIAS ELECTRÓNICAS</b> .....		<b>137</b>
<b>ANEXOS</b> .....		<b>139</b>
ANEXO 1. GUIÓN DE ENTREVISTA INICIAL .....		139
ANEXO 2. GUIÓN DE ENTREVISTA REFORMULADO .....		140
ANEXO 3. CATEGORÍAS ANALÍTICAS .....		141
<b>ANEXOS DEL TALLER</b> .....		<b>146</b>
ANEXO. SESIÓN 1 .....		146

ANEXO. SESIÓN 2.....	147
ANEXO. SESIÓN 4.....	151
ANEXO. SESIÓN 5.....	160
ANEXO. SESIÓN 7.....	161
ANEXO. SESIÓN 8.....	162
ANEXO. SESIÓN 9.....	163
ANEXO. SESIÓN 12.....	171
ANEXO. SESIÓN 13.....	171

## **Resumen**

La presente investigación es de corte cualitativo, analiza el proceso de inserción del Componente Socioemocional en una escuela primaria de la Ciudad de México, a través de un estudio de caso. El objetivo general fue detectar los problemas y necesidades que enfrentaron los docentes, con la intención de construir categorías analíticas que permitieran caracterizar la problemática y diseñar una propuesta de intervención.

Para la construcción del diagnóstico, se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis profesores frente a grupo de la institución y se acudió a una de las sesiones del taller de capacitación en Educación Socioemocional para docentes de Educación Básica, impartido por el Centro de Educación Socioemocional CEMSAE. A partir de ello, se detectó que el proceso formativo se caracterizó por la falta de una estrategia de trabajo para impulsar este componente. En consecuencia, los profesores no lograron reflexionarlo y socializarlo para construir una estrategia que les permitiera desarrollarlo adecuadamente con los estudiantes.

Lo anterior, permitió identificar que la formación requiere una planificación cuyo eje rector sean las experiencias y necesidades de los profesores, de manera que se promueva el desarrollo personal y profesional. La propuesta es un taller sobre relatos de experiencias pedagógicas que consta de 13 sesiones que permiten analizar y reflexionar la práctica docente.

Los principales aportes de esta investigación son: evidenciar la manera en que se llevó a cabo el proceso de formación docente en este nivel educativo a partir de una modificación curricular. Asimismo, una reflexión particular sobre las diferentes perspectivas docentes que se ponen en juego frente a este nuevo desafío y, a partir de estos elementos sea posible reconocer que la formación docente puede mirarse desde una perspectiva más congruente con la realidad educativa, desde un sentido crítico y humano.

La formación docente representa un importante elemento para hacer frente a los nuevos desafíos que los procesos sociales traen consigo. Inmersos en el campo educativo, resulta necesario reflexionar acerca de la función social de la escuela y la importante labor educativa que realizan los profesores. En este sentido, se trata de un factor indispensable que debe analizarse para contribuir al diseño de mecanismos para la mejora de la práctica docente, pero también para vivir la profesión con entusiasmo.

En los últimos años, la formación docente ha tenido un sentido protagónico y, aunque existen múltiples definiciones a este respecto, es un concepto vinculado al desarrollo de la profesión. De acuerdo con Popkewitz (citado por Birgin, 2012), “los conceptos no tienen un significado fijo, sino que estos se constituyen discursivamente en contextos histórico-institucionales precisos” (p. 21). Por lo que es un campo en el que coexisten significados diversos.

Estos términos también se han modificado en relación con diferentes periodos históricos e intereses económicos particulares (principalmente en ciclos de reforma), situación por la que hoy en día, se vincula con otros conceptos como: perfeccionamiento, formación continua, capacitación, desarrollo profesional, actualización, profesionalización docente; entre otros.

Birgin (2012), destaca un aspecto esencial en los discursos sobre la formación docente, pues expresa que esta “se plantea como una barita mágica que logrará resolver las cuestiones más simples y también las más difíciles a las que se enfrentan la sociedad y la escuela” (p. 14). Esto es, se ha presentado también como una solución a las múltiples problemáticas que se reflejan en el terreno educativo, sin que se considere como un aspecto que concierne también al factor político y social.

Si bien, la formación docente es un elemento que requiere atención, es importante tener una perspectiva que considere las necesidades de los profesores para poder contribuir a su desarrollo personal y profesional. Por esta razón, es crucial conocer los elementos con los que cuentan los maestros, los problemas que enfrentan y sus necesidades en relación con el centro educativo en el que laboran.

En el caso de esta investigación, se trata de docentes en ejercicio de nivel primaria en la Ciudad de México, con la implementación del componente de Educación Socioemocional, que forma parte del Modelo Educativo 2017 “Aprendizajes Clave”. Dado que la formación representa una vía que posibilita una oportunidad para mejorar la práctica y contribuir a la transformación de la cultura escolar, se recuperan los planteamientos de los profesores ante este nuevo desafío de la profesión.

De esta manera, el presente documento se encuentra estructurado en cinco capítulos que a continuación se describen:

El Capítulo I, plantea la selección del tema de investigación, justificación y delimitación, los objetivos y algunas perspectivas nacionales e internacionales sobre la formación docente que hacen referencia a la problematización de esta indagación.

El Capítulo II, corresponde a las principales corrientes teóricas que abordan la formación docente y el posicionamiento epistemológico de esta investigación.

El Capítulo III, describe el marco normativo que presenta los planteamientos oficiales de la educación primaria en que se sustenta esta investigación.



En el Capítulo IV, se aborda la metodología, el tipo de estudio y los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Asimismo, se presentan las categorías analíticas construidas con base en el diagnóstico y, en relación con las corrientes teóricas sobre formación docente y los modelos de profesorado.

En el Capítulo V, se plantea la propuesta de intervención, en donde se exponen las necesidades, los objetivos, modalidad de intervención, actividades, estrategias, recursos y evaluación considerando los resultados del diagnóstico realizado.

## **CAPÍTULO I. ORIGEN DE LA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA**

El Sistema Educativo Nacional, involucra actores educativos, funcionarios, padres de familia, infraestructura, equipamiento, planes y programas de estudio. Crea políticas educativas que a su vez, se traducen en la implementación de proyectos, estrategias, programas y actividades encaminadas a transformarlo. Toda decisión política y económica va cargada de intenciones de todo tipo. Con ello, se intenta introducir cierta ideología que permea tanto en la organización escolar como en la práctica docente. En este contexto, es importante replantear qué tipo de ciudadano se requiere en la sociedad actual y, conocer con qué elementos cuentan los docentes para contribuir a esta gran labor.

En México a partir de la Reforma Educativa del 2012, se han implementado una serie de cambios que repercuten en todo el Sistema de Educación Básica, las políticas educativas modificaron la forma de organización y funcionamiento de las escuelas como la autonomía de gestión, el presupuesto, las exigencias de ingreso, promoción, formación y permanencia en los servicios educativos.

En este sentido, Ezpeleta (2004), destaca que en los procesos de innovación, reformas y modificaciones curriculares, sobresalen dos características particulares: La radicalidad para cambiar de raíz elementos esenciales del trabajo y la urgencia para la implementación; y obtención de resultados. Esta última, entendida como “expresión de una dinámica política (a nivel del Estado) acelerada por lógicas económicas” (Ezpeleta, 2004, p. 416). En este contexto, no se otorga el tiempo necesario para conocer los resultados o beneficios a partir de su implementación, como es el caso del Modelo Educativo 2017 y el actual proyecto de la “Nueva Escuela Mexicana”.

Todo ello tiene repercusiones en la práctica docente, por la presión que implica incorporar una nueva propuesta que apenas se conoce pero de la que hay que entregar resultados. En un ambiente en el que existe poca interacción entre los profesores, la presión parece cada vez mayor.

Este panorama da cuenta de que estas modificaciones, no han permitido la construcción de espacios adecuados para la implementación de los nuevos proyectos, mucho menos para el desarrollo profesional de los docentes, siendo ellos actores indispensables para generar una transformación educativa. El hecho de que no se les considere, exhibe un poco del papel secundario que se le ha dado a su formación. Por lo que resulta preocupante que un aspecto que hoy se considera fundamental en el terreno educativo, no se tome con mayor responsabilidad.

Frente a este desafío, el maestro tiene la posibilidad de hacer grandes cambios, impactando en el desarrollo de sus estudiantes. Sin embargo, resulta crucial que el docente reflexione acerca de su quehacer, ya que la educación representa la vía que posibilita esta transformación.

Por otra parte, es importante resaltar que la labor docente, tiene una presión cada vez mayor por parte de las autoridades del Gobierno Federal para responder a mayores demandas. Misma que se deriva de la realización de tareas administrativas, de evaluación, orientación, investigación, organización de actividades extraescolares, vigilancia, entre otras. Hernández (2007), refiere que esta situación ocasiona que, en lugar de lograr una mayor calidad educativa, se promueva un trabajo más superficial y deficiente., alejando a los profesores del trato directo con otros colegas y con sus mismos alumnos, lo que conlleva a un proceso de despersonalización.

Asimismo, es necesario destacar que, "...la progresiva despersonalización y la pérdida de sentimiento de realización profesional nos dificultan crear iniciativas en nuestro lugar de trabajo y, en definitiva, nos impiden vivir la profesión con entusiasmo" (Hernández, 2007, p. 20).

## 1.1 Estado de la cuestión

La formación docente es un fenómeno que se ha estudiado desde diversos ámbitos y que ha adquirido mayor protagonismo entre constantes disputas los últimos años. En el terreno internacional, se han realizado diversas investigaciones respecto a la formación docente, una de ellas es la que presenta Macia (2009), quien realiza un análisis sociológico para conocer las posibles implicaciones de un nuevo estatuto de profesionalización docente en Colombia. En este estudio, hace una crítica a las normas de ingreso, formación, evaluación, promoción y permanencia en la profesión, destacando que estas, contribuyen a generar heterogeneidad y desigualdad en cuanto a las condiciones formativas, laborales y salariales.

Asimismo, enfatiza en que los múltiples intentos de los gobiernos por profesionalizar a los docentes como estrategia para mejorar la calidad educativa, han dejado a un lado la mejora de su calidad de vida. Con base en lo anterior, es posible deducir que este concepto, se ha entendido también como un proceso que busca hacer profesionales a los docentes, sin considerar sus cualidades, vivencias y necesidades. Dado que se ha asumido desde diferentes perspectivas, es necesario reflexionar sobre este respecto para poder direccionar de la mejor manera el presente estudio.

Ahora bien, existen diferentes investigaciones que abordan esta temática a partir de otras líneas diferentes a las políticas de profesionalización docente, en las que se destacan las siguientes: el uso de tecnologías, el pensamiento del profesor y la práctica para la innovación educativa, fomento de la lectura, áreas específicas de una asignatura, capacitación en aplicación de técnicas, intersubjetividad y Educación Emocional, principalmente. Desde esta perspectiva, la formación docente es un campo amplio que ha llevado a producir capitales culturales objetivados diversos.

Para el desarrollo de la presente investigación, resulta pertinente destacar, aquellos estudios que abordan la relación entre la formación de profesores y el área socioemocional por encontrarse directamente relacionado con el Componente Socioemocional, dado que este elemento es relativamente nuevo en el programa de estudios, se considera requiere mayor atención.

En las bases de datos consultadas, se localizaron 1,415 documentos que abordan específicamente el área de Educación Emocional y Socioemocional, de ellos 1,091 son artículos de revista; 134 son libros y 190 tesis de distintos grados, de las cuales 25 son directamente relacionadas con el tema Educación Emocional y formación docente (en el grado de maestría y doctorado), 20 de ellas son internacionales y 5 nacionales lo que permite pensar que 9.5% se dirige a la presentación de desarrollos teóricos; 77.1% se enfoca en la difusión y, a pesar de que en estos artículos se habla de la necesidad de trabajar esta temática con los docentes, solamente 13.4% se ha dedicado a estudiarlo a profundidad.

Asimismo, es evidente que este es un tema que ha tenido mayor relevancia en otros países y que en México hace falta desarrollarlo. De las investigaciones que se ubicaron, describiré brevemente las que se enfocan en la formación de los docentes. De acuerdo con estos planteamientos, la Educación Emocional desempeña un importante papel en el desarrollo de otras habilidades, así como en la mejora de las relaciones personales y por lo tanto en el ambiente de aprendizaje.

Una de las investigaciones que se abordan desde este campo es la de Moreno (2012), que da a conocer un estudio que tuvo como objetivo central, valorar la pertinencia de un programa de Inteligencia Emocional en Venezuela, realizado con base en la problemática de niños con bajos niveles de motivación hacia la escuela, desnutrición y abandono. Así como problemas de adaptación, agresión, apatía y aislamiento.

A partir de un estudio de caso, utilizando estrategias de investigación-acción, una metodología mixta e instrumentos de observación participante; entrevistas semiestructuradas, autoinforme, grabación magnetofónica y un cuestionario, recuperó elementos que le permitieron realizar un taller dirigido a docentes de la segunda etapa de la escuela básica para adquirir estrategias didácticas y facilitar con ello el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los alumnos. Partiendo de la hipótesis de que estas conductas son causas de un manejo inadecuado de emociones.

Las actividades y evaluaciones procesuales revelaron que la mayoría de los docentes participantes que no conocían los programas de Inteligencia Emocional, tuvieron muy poco manejo de estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes. Los resultados posteriores a la intervención revelaron que, los docentes obtuvieron cambios en cuanto a la motivación, empatía, control de emociones y pertinencia del programa sobre esta temática.

En otro estudio, Cea (2013) revela los resultados de una investigación que realizó con niños de educación primaria, cuyo interés surgió a partir de percibir la indiferencia de los estudiantes, por los propios sentimientos y por las demás personas. Como objetivo se propuso analizar las diferentes formas en que estaban organizadas las actividades educativas cotidianas y su impacto en el desarrollo emocional de los alumnos, para poder orientar a los educadores sobre la importancia que tiene la Educación Emocional. A partir de ello, utilizó una metodología cualitativa y como instrumentos: el Inventario SISCO del Estrés Académico y el cuestionario.

Mediante los resultados de este último instrumento, se planteó la necesidad de profesionalizar a los docentes en servicio en relación con la conceptualización de su práctica. Asimismo se rescató la necesidad de contrastar y reflexionar acerca del currículum tradicional y el flexible, por lo que

sugiere mediaciones entre práctica y teoría curricular, en relación con las emociones que se promueven.

En Perú, Rodríguez (2015), recomienda mejorar el entrenamiento emocional de los profesores, de acuerdo con los resultados de su investigación denominada: “La Inteligencia Emocional y el desempeño por competencias de docentes en la I.E”. Con el objetivo de determinar la relación entre la Inteligencia Emocional y el desempeño de competencias docentes de la Inteligencia Emocional, utilizó el método observacional y la técnica de prueba.

Como resultados de los instrumentos utilizados, en este caso, el inventario emocional de Bar On Ice y la encuesta, aplicados a veinte docentes, se identificaron sus niveles de Inteligencia Emocional en relación con los componentes intrapersonal e interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. A partir de ello, se evidenció que un 65% de los docentes participantes, requiere mejorar su entrenamiento emocional.

Por otra parte, en España Cejudo, López-Delgado, Rubio, y Latorre (2015), destacan la importancia de formar en Educación Emocional a los docentes para la mejora de su desempeño. Para ello, se realizó un muestreo no probabilístico de tipo incidental, compuesto por alumnos del grado de Maestro en Educación Infantil y del grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Castilla la Mancha. Tuvo el objetivo de analizar las competencias socioemocionales en la formación de los docentes.

A partir de los resultados, se resalta la necesidad de incidir en la formación de competencias emocionales interpersonales e intrapersonales, especialmente las relacionadas con el fomento de la autoestima, pues los alumnos participantes refirieron que les gustaría contar con una mejor formación en este ámbito, especialmente en la resolución de conflictos y empatía porque consideran que, en el plan de estudios, no existe la formación necesaria en Educación Emocional.

Desde la posición de Fernández (2016), es importante promover la formación socioemocional en los docentes desde los centros de formación. Su estudio realizado en España, analizó la relación entre las habilidades sociales y emocionales de los profesores, así como su capacidad para manejar el clima del aula ya que se considera que el docente tiene una función clave. Con base en un método cuantitativo de carácter exploratorio y descriptivo, analiza las prácticas del profesor y las relaciones entre los alumnos. Lo anterior, con el objetivo de investigar las diferencias en el manejo del clima de aula que existen entre docentes de centros de Educación Infantil que fueron formados con programas de educación socioemocional y los que no.

Según los resultados, los docentes con más años de experiencia destacan en el dominio de organización de la clase mientras los docentes con menos experiencia y que fueron formados en Educación Socioemocional, presentan mayor facilidad para apoyar emocionalmente a sus alumnos. Por esta razón se enfatiza en la importancia de promover este tipo de formación en los docentes.

Por otra parte, en República Dominicana, Pacheco-Salazar (2017), presenta algunas reflexiones desde planteamientos teóricos de algunos especialistas e investigadores: Goleman, Bisquerra, Mayer, Royo, Alonso, Va ello, Trianes y Baene, todos encaminados a la prevención primaria de la violencia, el fomento de la convivencia y la mejora de la calidad de la educación. De acuerdo con las conclusiones de esta investigación, la Educación Emocional representa un componente necesario en la formación profesional de los docentes porque contribuye a mejorar sus propias prácticas de enseñanza y a favorecer los procesos de aprendizaje de sus alumnos en un sentido de bienestar.



En la opinión de Velez, López-Goñi, y Barrientos González (2017), es importante incidir en los diferentes niveles de educación obligatoria pues sostienen que la mayor parte de investigaciones realizadas sobre esta temática, se centran en la educación secundaria.

Para la investigación referida por los autores, se utilizaron cuatro bases de datos: ISOC SCOPUS, ProQuest y PsycINFO, mediante las cuales, se analizaron diversos artículos sobre este respecto. Con base en ellos, constatan la influencia de la Inteligencia Emocional en el desarrollo de las competencias de los docentes, por lo que sugieren la implementación de programas que permitan mejorar la IE, prevengan el estrés y contribuyan a mejorar su bienestar y calidad. Asimismo, ampliar el análisis bibliográfico en relación con las competencias emocionales, burnout y la profesión docente.

De acuerdo con los resultados, se sugiere que los programas de intervención ubiquen otras problemáticas además del estrés laboral y consideren la aportación de herramientas emocionales adecuadas para apoyar a los docentes a enfrentar la realidad educativa.

A juicio de Gutiérrez, Morera Vargas, y Rojas Alvarado (2018), la formación de los docentes debe ser permanente y no limitarse a trabajar los conocimientos pedagógicos. Por lo que a través de un estudio en Costa Rica, comenzaron a investigar las experiencias que tuvieron los profesores, a partir de la implementación de una estrategia en Educación Emocional y su incidencia en su formación, con la finalidad de mejorar su ejercicio profesional.

Con base en la observación participante y la estrategia de presentar línea base de frases incompletas, se realizó un análisis de las concepciones, reflexiones y procesos que los docentes desarrollaron en la implementación de una estrategia. Esta, consistió en poner en marcha talleres organizados con la intención de sensibilizar al personal para que pudiera reconocer la importancia de la Educación Emocional en el desempeño de sus labores.

Los resultados reflejaron que el taller, propició la reflexión de los participantes sobre la influencia que tienen las habilidades emocionales en el proceso de aprendizaje y, sobre el autoconocimiento e identificación de emociones. Asimismo, consideraron que la formación representa una oportunidad para mejorar sus prácticas a partir de compartir experiencias con otros maestros. Además resaltaron que las actividades prácticas y vivenciales (talleres, cursos presenciales y en línea, charlas, videos, lecturas y foros) fueron sus preferidas para lograr el desarrollo de estas habilidades.

Al mismo tiempo, en España, Fincias, Martín Izard, y Rodríguez Conde (2018), también plantean la necesidad de trabajar en la creación de programas que contribuyan a desarrollar competencias emocionales de los docentes. Con una muestra constituida por profesores, se implementó un programa de Educación Emocional que trabajó con base en las siguientes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, motivación, empatía y habilidades sociales.

Este diseño experimental de grupo único con medidas pre-postest, se evaluó mediante el Cuestionario de Desarrollo Emocional en Adultos -CDE-A-. Entre los instrumentos utilizados para la recolección de datos, se encuentran: la rúbrica, el diario de seguimiento y entrevistas semiestructuradas. Los resultados en esta investigación reflejan que la formación de los docentes favorece el desarrollo de competencias de este tipo y con ello mejoras en su desempeño. Aunque no existe el mismo desarrollo de todas las competencias, se destaca avance en regulación y autonomía emocional. Asimismo, se insiste en la necesidad de implementar programas de Educación Emocional para la formación permanente de los docentes con una metodología activa y basados en experiencias previas.

Los planteamientos de Cazalla-Luna y Molero (2018), sostienen que la formación de los docentes, principalmente en los primeros años de escolaridad, está influenciada por sus educadores y por el contexto, lo que provoca que se privilegie la parte cognitiva. Por lo que se sugiere realizar investigaciones de tipo transcultural ya que con base en el estudio realizado, se considera que el entorno condiciona la forma de enseñar de los docentes.

En esta investigación realizada por ambos autores, se trabajó con estudiantes de Grado de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria en España. A través de un cuestionario sociodemográfico, uno de autoinforme de Inteligencia Emocional y, utilizando los instrumentos TMMS-24, PANASN, SWLS y LOT-R, obtuvieron como resultados que existe una diferencia respecto a las competencias adquiridas en relación con el género de los estudiantes. En los hombres se favoreció la regulación y el pesimismo; en las mujeres la afectividad negativa y la satisfacción por la vida.

Por su parte, Barba y Macazaga López (2018), mediante una investigación cualitativa, se propusieron identificar la carga emocional que los futuros docentes reconocen en diferentes prácticas corporales a través de la Educación Física. Con base en ello, poder diseñar modelos de intervención didáctica con la intención de aplicarlas para el desarrollo de la Educación Emocional.

En este caso, se utilizaron los relatos personales de auto observación como instrumento para recabar información, en los cuales describieron sus acciones y experiencias. El análisis desarrollado mostró que las prácticas corporales posibilitaron el tránsito por diferentes estados emocionales, al mismo tiempo en que favorecieron el desarrollo personal y profesional de los docentes en formación. Además, los resultados evidenciaron que las vivencias positivas se vincularon con la sensación de pertenencia al grupo, mientras las prácticas corporales introspectivas (relajación y respiración), apoyaron a que las actividades fluyeran.

A partir de lo anterior, los autores sugieren crear actividades relacionadas con la incomodidad y el malestar porque permiten hacer conscientes las emociones. Asimismo, utilizar la música como recurso para contribuir a realizar cambios psicofisiológicos y en los estados de ánimo.

En el plano nacional, Zamora (2012) muestra su preocupación por la formación de docentes de nivel secundaria y, con el objetivo de comprobar si la Inteligencia Emocional de los profesores tiene influencia en el desempeño de sus alumnos al realizar una prueba de evaluación nacional, aplica los instrumentos TMMS-24 y enlace para realizar un análisis.

Desde un enfoque cuantitativo no experimental, el método estadístico descriptivo y la Correlación de Pearson, encuentra que existe una significativa correlación entre Inteligencia Emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. Sin embargo, no se encontró una correlación entre la Inteligencia Emocional y el logro académico de los alumnos, pero el estudio reflejó una relación entre IE y los datos demográficos. Por lo que se sugiere trabajar considerando los estudios de la población. También se destaca que la percepción emocional es la habilidad que requiere más apoyo para ser desarrollada.

Por su parte, Arredondo - Chávez, y Quistian, (2016), con la intención de indagar acerca de las competencias emocionales de estudiantes de educación secundaria y normalistas de la Escuela Normal de Sinaloa, realizaron una investigación basada en una metodología mixta (cuantitativa/cualitativa). Para su desarrollo, utilizaron los instrumentos de registros de clase y entrevistas a docentes en formación y profesores en servicio. Con base en la recolección de datos, encontraron que, los docentes participantes presentaban dificultades en autorregulación y empatía.

Según el análisis realizado, los profesores tenían problemas para orientar emocionalmente a sus alumnos puesto que la relación que existía con ellos, era de autoritarismo, lo que provocaba a su

vez, que los alumnos presentaran conductas violentas. Además de estos resultados, los autores rescatan la importancia de incluir el componente sociológico como parte fundamental para el estudio del tema, ya que de acuerdo con el contexto en que se enfocó, los problemas del entorno fueron determinantes para la incidencia en los jóvenes. También se hace hincapié en la necesidad urgente de mirar fenomenológicamente a la escuela en su conjunto para contribuir a un verdadero desarrollo integral.

Un punto importante que también se retoma, es que los estudiantes normalistas no adquirieron competencias emocionales al estudiar la licenciatura porque el plan de estudios no contempla el enfoque afectivo. Sin embargo, se reitera la relevancia de favorecer el desarrollo de competencias emocionales en los docentes ya que se afirma que esto, permitirá el desarrollo de otro tipo de habilidades cognitivas.

Esta investigación de Barraza (2017), tiene un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y se realizó con 30 profesores frente a grupo que laboran en escuelas del Distrito Federal, en los niveles educativos de preescolar y secundarias públicas; y en una institución superior de sostenimiento particular. Mediante la observación en el salón de clases y empleando los instrumentos: cuestionario, guion de observación y escala de autoestima, se encontraron como resultados que, la mayoría de los docentes participantes, tienen una baja autoestima.

De acuerdo con los datos arrojados, los porcentajes donde los participantes obtuvieron menor puntuación en la escala de observación de la práctica, fueron los rubros de motivación, dinámica grupal, propicia la integración entre iguales, comunicación asertiva y seguridad frente a grupo. Dando cuenta de la importancia de un desarrollo personal en la formación de los profesores y, como lo expresa Barraza (2007), “entre mejor construidas estén sus competencias emocionales

tendrá un buen desempeño profesional.” (p. 90). Por lo que sugiere enfatizar en el desarrollo de competencias emocionales tanto a nivel inicial como en la formación continua de los maestros.

## **1.2 Problematización**

En definitiva, los aportes bibliográficos aquí referenciados, destacan la dimensión emocional como un componente crucial en la formación docente. A partir de la cual, se concibe que las dificultades de la práctica ocurren como consecuencia de una carencia del manejo de emociones. Principalmente las relacionadas con, empatía, motivación, estrés y autoestima.

Sin embargo, es importante resaltar que si bien estos planteamientos contribuyen a tener una perspectiva general de la relevancia de trabajar la dimensión emocional en la formación docente, aún falta desarrollar este proceso desde una perspectiva cultural y social que considere los conocimientos que los profesores poseen y las problemáticas con las que se enfrentan cotidianamente, no como un entrenamiento de las emociones, como lo refiere la mayoría de las propuestas referenciadas, sino como una manera de comprender las situaciones que ocurren en la práctica.

Aunque algunas de las investigaciones aquí revisadas lo refieren como parte de las sugerencias finales de sus trabajos, únicamente una de ellas, consideró las experiencias de los profesores como punto de partida para el diseño de una propuesta de intervención. No obstante, es primordial que los docentes tomen consciencia tanto de sus emociones como de sus imaginarios ya que estos, influyen en el ejercicio de la docencia. Por esta razón es necesario que logren reconocer el impacto de sus actuaciones y posibilidades en la escuela para hacer frente a los nuevos desafíos.

Conviene subrayar que la mayoría de las investigaciones revisadas, están enfocadas en el nivel de secundaria, educación media superior y superior, por lo que además surge la necesidad de generar una propuesta que apoye a los docentes de educación primaria en su formación.

Al conocer un poco más el caso particular de los profesores de la institución en la que se realizó el trabajo de campo y, dadas las condiciones en que se implementó este nuevo componente curricular, es importante no perder de vista la dimensión personal, pues representa un factor crucial en la formación, como lo hace notar Macia (2009) al plantear que “es un aspecto que en general, en las políticas no solo del país sino de Latinoamérica, se encuentra ausente” (p. 123).

Ahora bien, de lo anterior también es posible rescatar algunas sugerencias con base en las sugerencias y limitaciones de las investigaciones revisadas a este respecto, mismas que plantean:

- Centrarse en metodologías cualitativas
- Formación continua de los docentes basada en experiencias previas, incorporando prácticas vivenciales y corporales para favorecer el desarrollo personal
- Propiciar la reflexión entre docentes
- Concientización de los docentes respecto a su formación
- Fomentar el desarrollo de autoestima, motivación, resolución de conflictos y empatía
- Considerar el factor sociológico para poder mirar el problema desde diversas aristas

Considerando estos elementos, se indagará también en los planteamientos de algunos referentes teóricos que permitan adentrarse en la formación de los docentes en ejercicio y en los modelos de profesorado.

### 1.3 Justificación

Existen diversos planteamientos que dan cuenta de la necesidad de abordar el tema de la formación docente desde diversas aristas. Sin embargo, desde esta perspectiva se hace énfasis en mirarla desde un sentido más humano, de construcción personal y social, considerando a cada uno de los actores como individuos que ya poseen un conocimiento que puede contribuir a descubrir nuevas formas de construcción de este.

La relevancia de este tema en la actualidad, toma sentido al echar un vistazo a los múltiples cursos de diversa índole que se ofertan a los profesores para contribuir a su formación. Es probable que resulten atractivos y enriquecedores para algunos. Sin embargo, no se trata únicamente de dotar de conocimientos que no tienen un sentido para el docente, o de vincular este factor a la permanencia en el empleo (como se hizo anteriormente), sino de aportar a su desarrollo personal y profesional, considerando las características de sus escuelas y sus necesidades reales.

Cabe destacar que una de las preocupaciones por abordar esta temática, brota del panorama social que se vive cada día en el país, en donde se presentan cotidianamente escenarios de intolerancia e individualismo. Desde el terreno educativo, es posible incidir comenzando por construir relaciones basadas en la confianza y el respeto, primar las interacciones entre los actores educativos y fomentar el trabajo reflexivo y colaborativo.

Asimismo, el interés particular por realizar este estudio, surge a raíz de que los profesores de esta escuela primaria, se inscribieron de manera obligatoria a un curso virtual para conocer el Modelo Educativo 2017 y, los planteamientos sobre el Componente Socioemocional sin lograr analizar los elementos que esta propuesta presentaba. Ocasionando incertidumbre sobre cómo



abordar este nuevo elemento y, destapando dificultades sobre la forma de organización y comunicación entre los docentes del plantel.

Desde este panorama, la formación de los profesores en ejercicio que laboran en esta escuela durante el periodo 2018-2020, representan el elemento central de este estudio y, dado que el Componente Socioemocional es un elemento reciente en el Modelo Educativo 2017, se considera que tiene gran relevancia y que requiere mayor atención, por lo que representa un aspecto sustancial.

Para conocer el procedimiento de la inserción del componente y la manera en que este fue asumido por los profesores, se realizó un diagnóstico que permitiera construir categorías analíticas en relación con las perspectivas de los modelos de profesorado identificadas a partir de él. De este modo, se diseñó una propuesta de intervención con la intención de favorecer la reflexión de la práctica generando el desarrollo de habilidades de comunicación y trabajo colaborativo, atendiendo a las necesidades reales de los profesores.

Si bien, esta labor no concierne únicamente a los docentes, impulsar dinámicas que contribuyan a fortalecer el área personal en relación con la profesional es primordial para su formación e importante no solamente para el desarrollo de este componente sino para nuevos proyectos que puedan insertarse ya que no se trata de un problema único del área socioemocional.

Por esta razón, el presente trabajo pretende ser una iniciativa para que los profesores puedan mejorar sus prácticas a partir de la escritura de relatos pedagógicos y de construir un ambiente de trabajo favorable y colaborativo. Con la propuesta, se busca que construyan un espacio de confianza y reflexión, en donde puedan conversar sobre sus experiencias y analizar las dificultades que enfrentan en su quehacer cotidiano.

Construir este espacio de reflexión sobre el acontecer en la escuela, permitirá dar un mejor acompañamiento a los estudiantes, así como dejar de priorizar la eficiencia, la perfección de métodos y técnicas de enseñanza y, anteponer la parte humana que tanto hace falta rescatar.

En este sentido, Pérez y Gimeno (1988), argumentan que los profesores ejercen su labor desde diferentes perspectivas de acuerdo con ideas y comportamientos que han asimilado a lo largo de su vida. Se trata de elementos inmersos en la práctica, que tienen relación con alguna de las perspectivas pedagógicas desde donde asumen la docencia.

Por lo tanto es necesario que las situaciones que se viven día a día en la escuela, se pongan sobre la mesa para ser analizadas y replanteadas, de lo contrario, difícilmente podrán mejorarse las prácticas y la dinámica escolar. De ahí que la reflexión represente un factor indispensable para desenredar los factores ideológicos que condicionan el quehacer.

Resignificar el rol docente y hacer consciencia de sus grandes posibilidades, el impacto de la toma de decisiones y de las interacciones que se desarrollan en su centro educativo, son aspectos sustantivos para el desarrollo de la propuesta.

En palabras de Hernández (2007), “Se hace cada vez más necesario un tipo de formación que nos ayude a elaborar o reelaborar alguna forma de relación reflexiva con nosotros mismos para poder posicionarnos de manera diferente en el escenario educativo”(p.21). Por ello es fundamental comenzar por los profesores, ya que la formación docente tiene gran relevancia al posibilitar un replanteamiento de las prácticas educativas.

## **1.4 Delimitación**

La problemática de la formación docente es muy compleja e importante para el desarrollo de nuevas propuestas educativas, por lo que en este caso se propuso únicamente ubicar los problemas y necesidades que enfrentaron los profesores ante la implementación del nuevo componente.

A partir del diagnóstico, se identificaron elementos que sirvieron de base para la construcción de una propuesta de intervención que permitiera recuperar las experiencias y el saber pedagógico de los profesores de esta escuela, para impulsar su desarrollo profesional en relación con los nuevos desafíos de la profesión. En este caso, la inserción del Componente Socioemocional.

Por lo anterior, la pregunta que guía esta investigación es:

¿Qué problemas y necesidades de formación profesional ha enfrentado el docente en la implementación de actividades relacionadas con el componente de Educación Socioemocional que se aborda en el Modelo Educativo 2017, en esta escuela primaria ubicada en la zona norte de la CDMX?

## **1.5 Objetivos de la investigación**

### **General:**

Detectar los problemas y necesidades que tuvieron los docentes en la implementación del componente de Educación Socioemocional del Modelo Educativo 2017 en una escuela primaria de la zona norte de la Ciudad de México, a fin de construir una estrategia de intervención.

**Específicos:**

- ✓ Describir cómo se implementó el componente de Educación Socioemocional.
- ✓ Ubicar los principales problemas que enfrentó el docente en la implementación del componente.
- ✓ Construir categorías analíticas que sirvan para ubicar y caracterizar la problemática que enfrentaron los maestros en su práctica.
- ✓ Diseñar una propuesta que retome los resultados del diagnóstico dirigida a favorecer la práctica de los docentes que participaron en la implementación del Componente Socioemocional.

Para comprender la amplitud y relevancia de la formación docente, es preciso hacer un recuento de cómo ha sido esta preparación de los docentes a través del tiempo. Iniciando con un proceso de habilitación frente a las necesidades de alfabetización de la época, donde el plan de estudios de aquellos años, enfatizaba en el conocimiento de la teoría pedagógica y práctica frente a grupo. Posteriormente esos saberes se fueron modificando para dar paso a nuevas exigencias de la profesión.

## **CAPÍTULO II. FORMACIÓN DOCENTE**

Los docentes se desarrollan en diversos ámbitos en los que adquieren un cúmulo de experiencias que contribuyen a su formación en distintas dimensiones, pues además del área profesional, cada uno de estos actores educativos tiene un área personal inseparable.

Desde esta perspectiva, la formación de los docentes es muy diversa y todos aquellos elementos que conforman sus trayectos personales, repercuten además en sus propias concepciones y formas de ver el mundo. Por esta razón, constituye un factor indispensable que debe analizarse, para ello, es necesario hacer un recorrido para conocer el inicio de la labor docente.

### **1.6 Inicio de la formación docente**

De acuerdo con Arnaut (1993), la labor docente en México, en el periodo de 1821-1866, se caracterizó por ser una profesión libre, ya que no dependía de un sistema escolarizado para su formación, sino únicamente de la autorización de los ayuntamientos para poder ejercer, incluso con esa permisión era posible crear escuelas elementales.

En aquel tiempo, existían escuelas denominadas lancasterianas que se caracterizaban por usar el método de enseñanza mutua, donde los alumnos más avanzados enseñaban a los principiantes. Lo cual representó una coyuntura para disminuir el alfabetismo e influyó también en los centros de formación especializada para docentes.

Siguiendo a Arnaut (1993), posteriormente a este proceso, comenzó a reglamentarse la organización escolar y con ello, la labor docente pasó a ser una profesión de Estado. Surgió además la necesidad de crear centros especializados para la formación de profesores. De esta manera, se crearon las escuelas normales con la intención de “normar” la enseñanza. En el caso de la Ciudad de México, se fundó la Escuela Normal, entonces nombrada “Escuela Nacional de Maestros”.

Tenía como finalidad formar profesores que estuvieran capacitados para trabajar en centros rurales y urbanos, con el objetivo de homogeneizar la enseñanza en la educación primaria y difundirla al resto de los centros. Sin embargo, los profesores que egresaron, se quedaron en la ciudad por lo que el plan de cobertura que se pretendía realizar, no funcionó.

En el caso de las escuelas rurales, la Escuela Normal Veracruzana, tuvo un mayor número de egresados. Una parte de ellos, decidió quedarse a laborar en las mismas zonas y otros se movilizaron a diversos estados de la república. Sin embargo, la ideología de las normales rurales estaba más encaminada hacia la mejora de la comunidad (Arnaut, 1993). Este contexto presenta un panorama de los inicios de la formación docente, sin duda fue un periodo complicado en nuestro país, dicho en palabras de Arnaut (1993):

La difusión de las escuelas normales (que pusieron énfasis en las materias pedagógicas y, por lo tanto, en el cómo enseñar), transformó la identidad profesional basado en la práctica docente y el conocimiento de los contenidos que se van a transmitir, en una identidad en torno a un conocimiento de tipo técnico: los maestros no son los sabios sino los que saben cómo enseñar los contenidos establecidos en los programas oficiales (p. 14).

De acuerdo con este planteamiento, es posible percibir en un principio, una educación en manos de enseñantes cuyos conocimientos básicos transmitían a otros sin tener la formación académica para ejercer, privilegiando el aspecto técnico de la enseñanza. No obstante, las demandas sociales fueron punto de partida para que esta labor se continuara desempeñando y para contribuir a erradicar el analfabetismo en diversas áreas del país. A partir de la práctica, los profesores encontraron nuevas maneras de proceder educativamente.

Actualmente, el personal docente se compone no sólo de profesores normalistas sino que convergen actores que provienen de instituciones educativas diversas. De modo que existe una gran variedad de trayectorias en el terreno educativo y poco a poco se fueron construyendo nuevos perfiles profesionales que más tarde, también direccionaron este proceso hacia diversas formas de actuación. Este panorama fue modificando la perspectiva de la formación docente, encaminándola a un campo cada vez más especializado.

### **1.7 La formación del docente en ejercicio**

Es importante recordar que en la actualidad, existen diferentes definiciones de formación docente, pues a medida que fue ganando terreno, este concepto comenzó a denominarse de distintas formas. De modo que también se ha encaminado hacia el perfeccionamiento de habilidades docentes y a la adquisición de saberes de toda índole.

Birgin (2012), considera pertinente referirse a una formación en ejercicio, puesto que es un proceso de desarrollo a lo largo de la práctica profesional, mismo que “busca reconocer el peso de la simultaneidad de estar ejerciendo como docente y participar en instancias de formación” (Birgin , 2012, p.22). Para otros autores se trata de una formación continua, y aunque esta se ha definido también como profesionalización docente, para el desarrollo de esta investigación, se manejará el término de formación docente en ejercicio dado que los profesores que representan el universo de este estudio, son justamente docentes que se encuentran ejerciendo frente a grupo.

También, es importante considerar el proceso formativo como un asunto político y colectivo, reducirlo a un aspecto individual significaría visualizarlo como un asunto técnico. En la opinión de Birgin (2012), “hace falta trabajar más finalmente sobre lo que puede y no puede la formación durante el ejercicio” (p.19). Esto es, ser conscientes de las posibilidades que se tienen desde la posición docente pero también, de los límites.

Por esta razón es indispensable centrar la atención en la formación de los actores que acompañan en este proceso a sus estudiantes, pero no como sujetos a los que hay que dotar de conocimientos de todo tipo, sino a partir de reconocer que ellos poseen saberes importantes para enriquecer con otros, los elementos con los que cuentan.

### ***1.7.1 Teoría de la Formación.***

En la opinión de Ferry (1997), la formación “es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una forma. Una forma para actuar, para reflexionar, y perfeccionar esta forma.” (p. 53). Desde esta perspectiva, alude a la importancia de ver este proceso formativo como una dinámica de desarrollo personal, pues argumenta que “Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. Hablar de un formador y un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador y uno pasivo, aquél que es formado.” (p. 54).

Entonces, el individuo es quien encuentra su propia forma a partir de otros elementos que le permiten llegar a la reflexión. Tal como lo afirma este autor, es importante mencionar que “uno se forma sólo por mediación” (Ferry, 1997, p. 55). Esta puede ser de diferente tipo: “los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros...” (p.55). Sin embargo, para que la formación tenga lugar, Ferry (1997) plantea que deben existir algunas condiciones básicas: de lugar, de tiempo y de relación con la realidad.

Un primer elemento orienta a trabajar sobre uno mismo y en palabras del autor: “trabajar sobre sí sólo puede darse en lugares previstos a tal propósito” (Ferry, 1997, p. 55). Es decir, si un profesor se encuentra frente a clase, está haciendo un trabajo para sus alumnos pero no para sí mismo, entonces se podría decir que en ese momento no se está formando ya que requiere destinar un espacio y un tiempo específico para este fin.



Por tanto, trabajar sobre uno mismo, como afirma Ferry (1997), implica “Pensar, tener una reflexión sobre lo que ha hecho, buscar otras maneras de hacer..., eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo.” (p. 55). Es como ir hilando y deshilando algo que está en construcción, incorporando nuevas hebras y materiales para ir dando forma a este nuevo tejido.

Este proceso propio al que se alude, se hace mediante la reflexión, como lo hace notar Ferry (1997): “reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación (...) sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo” (p. 56). Una tercera condición, es la distancia establecida con la realidad porque:

“Uno se desprende de la realidad para representarla (...) Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones (...) Representar quiere decir trabajar con imágenes, con símbolos, con una realidad mental (...) (Ferry, 1997, p. 56).

Desde esta óptica, es posible afirmar que una vivencia es formativa cuando se retoma para describirla y analizarla posteriormente. En este sentido se fundamenta la importancia de poner en el centro de la intervención, las experiencias de los profesores para poder desenredarlas y comprenderlas.

De lo anterior, es necesario rescatar la importancia de concebir al docente como un agente activo e indispensable para la mejora educativa. Por lo cual, resulta adecuado enfatizar en tres elementos que Birgin (2012), propone para llevar a cabo un proyecto de formación docente y que coinciden con la perspectiva anterior:

- 1) La capacitación necesita construirse en la experiencia, buscando influir en la posición de los docentes frente a la escuela y en los alumnos.

- 2) La formación requiere una movilización de recursos de los maestros, intelectuales, afectivos y actitudinales.
- 3) La convicción de que las problemáticas con las que se enfrentan los docentes no son responsabilidad exclusiva, sino que representan aspectos colectivos en que la política tiene grandes implicaciones que hay que comprender.

Como se puede ver, ambos autores concuerdan en la necesidad de retomar la experiencia como centro de la formación docente. Por lo tanto es necesario considerar estos planteamientos en el diseño de la intervención.

Por otra parte, Contreras (2011), plantea que existen distintas perspectivas desde las que los docentes ejercen su labor. Los ubica en tres modelos que, desde su postura son necesarios para comprender la práctica profesional y destaca que, “la manera en que pensamos tiene mucho que ver con la forma en que miramos a la realidad y decidimos implicarnos en ella” (p. 23). Por consiguiente, existen posibilidades para realizar prácticas encaminadas a una mejor sociedad pero ello depende en gran medida, de las concepciones que tenga el docente y de la forma en que interprete la enseñanza, la educación y sus posibilidades de acción.

En la actualidad se aprecian diferentes modelos que inciden en la profesión docente. A continuación, se definen algunos con base en las aportaciones de José Contreras (2011) y con elementos de otros autores que ayudarán a comprenderlos de manera más clara.

### ***1.7.2 Modelos de profesorado***

Para entender la compleja labor docente, Contreras (2011) desarrolla modelos de profesorado que define de la siguiente manera en relación con diversas concepciones de enseñanza, aprendizaje, estudiante y evaluación: 1) el experto técnico, 2) el profesional reflexivo y 3) el intelectual crítico.

### **1.7.2.1 Experto técnico.**

De acuerdo con este planteamiento, cada modelo de profesorado privilegia cuestiones diversas en relación con su quehacer. En este sentido se rescatan cinco elementos importantes que representan algunas de sus concepciones.

**Docente:** Para este modelo, el profesor es el encargado de transmitir conocimientos disciplinares a través del método expositivo (Pérez y Gimeno, 2008). Representa un modelo a seguir, se centra en la eficacia de sus prácticas sin cuestionarse ni hacer interpretaciones acerca de las problemáticas a las que se enfrenta. Desde esta perspectiva resulta difícil percibir la particularidad de cada una de las situaciones que se le presentan. Elliott (citado en Contreras, 2011) los denomina “expertos infalibles”.

**La enseñanza:** Se tiene una concepción conductista y mecánica del aprendizaje. El objetivo principal es el logro de la eficacia en la actuación que regula la práctica como modo de intervención tecnológica y se apoya en el conocimiento científico (Pérez y Gimeno, 2008). Este modelo de proceso-producto plantea problemas instrumentales que se centran en el rendimiento del alumno y por lo tanto evita la subjetividad en la actuación docente. Igualmente se privilegia el control de grupo, los contenidos disciplinares que el alumno tiene que aprender y hace a un lado sus habilidades e intereses. Desde esta visión, el docente requiere dominar las técnicas que se derivan del conocimiento científico sin que tenga que acceder a él precisamente (Pérez y Gimeno, 2008).

Además, se priorizan las actividades individualizadas sin que exista un sentido para los estudiantes. Empleando las palabras de Carr y Kemmis (1988), “las provisiones educativas se tratan como un conjunto de medios destinados a una finalidad definida” (p. 52).

**Aprendizaje:** Es la adquisición de conocimientos que se da a partir de la transmisión mecánica, lineal y memorística de la cultura. En este sentido, Jerez Talavera (1962), argumenta que en este

tipo de didáctica, se privilegia el aprendizaje de contenidos aislados que no establecen ningún tipo de vínculo con otras asignaturas, por consiguiente se fomenta el pensamiento fragmentado.

**Concepción sobre el estudiante:** El alumno desde esta perspectiva es un receptor pasivo que debe acumular información. En la opinión de Pérez y Gimeno (2008), se homogeneizan sus capacidades y se unifican sus procesos de aprendizaje. Debido a ello, no se consideran los diferentes ritmos, ni sus diferencias culturales y sociales.

**Concepción sobre la evaluación:** Es un recurso para conocer la adquisición de los contenidos, sólo se centra en los productos pero no en los procesos de los alumnos. La prioridad radica en alcanzar los resultados planteados inicialmente, así como la obtención de productos derivados de esta aplicación. Es decir, se privilegian las pruebas objetivas y se hace a un lado la parte cualitativa de la evaluación.

#### ***1.7.2.2 Profesional reflexivo.***

**Docente:** Desde esta perspectiva, es un facilitador que puede describir su acción y reflexionar sobre ella (Brockbank y McGill, 2008), además brinda acompañamiento y promueve el aprendizaje de los alumnos, elabora estrategias de intervención particulares atendiendo a cada situación porque considera que el aprendizaje va más allá de un conjunto de técnicas o “caja de herramientas” (Carr y Kemmis, 1988). La acción es guiada por valores más profundos que involucran un universo amplio de posibilidades, en donde la reflexión es el punto clave para su ejercicio pues, “(...) se entiende como el modo de conexión entre el conocimiento y la acción en los contextos prácticos, en vez de la derivación técnica, el diseño y la racionalización de las reglas (...)” (Contreras, 2011, p. 82).

**Enseñanza:** La base es hacer que los alumnos sean conscientes de sus propios enfoques del aprendizaje, en relación con los aprendizajes propios de las disciplinas. A través de una práctica

reflexiva, se guía a los alumnos a cuestionarse sobre su propia evolución. Desde esta visión, se respetan los ritmos y diferencias individuales de los alumnos.

**Aprendizaje:** Es la experiencia acumulada que se adquiere a través de la interacción y que se transforma en conocimiento para responder a nuevas necesidades. Pérez y Gimeno (2008), mencionan que en este proceso, se preparan los “intercambios entre los alumnos/as y el conocimiento, de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes” (p. 99).

**Concepción sobre el estudiante:** Es un ente activo en el proceso de construcción del conocimiento. El alumno aporta sus saberes disciplinares y aquellos que son derivados de sus experiencias previas para reflexionar sobre la acción, a partir de la resignificación de sus vivencias.

**Concepción sobre la evaluación:** Es un elemento indispensable que se realiza constantemente para valorar el progreso de las actividades empleadas y el grado de implicación del alumno en ellas (Pérez y Gimeno, 2008). Desde esta perspectiva, se valoran los esquemas que poseen los alumnos inicialmente y, sus expectativas sobre su proceso de aprendizaje. Además se considera una práctica reflexiva entendida como “reflexión-sobre-la-acción” (interacción entre la acción, el pensamiento y el ser) y “reflexión-en-la-acción” (pensamiento sobre la marcha). Brockbank y McGill, 2008,p. 90).

### ***1.7.2.3 Intelectual crítico.***

**Docente:** Desde esta perspectiva, es un individuo consciente de la enseñanza y del currículum, del trasfondo sociohistórico que implica la educación así como de sus implicaciones políticas, económicas y sociales. Además, requiere ser crítico de todo ello pero “no en el sentido de volverse negativos o quejumbrosos, sino en el de concentrar sus recursos intelectuales y estratégicos, enfocarlos sobre una cuestión en particular y comprometerlos a un examen crítico de la práctica

acontecida durante el proyecto” (Carr y Kemmis, 1988, p. 58). Es decir, se adopta una perspectiva crítica en función de crear oportunidades de aprendizaje a partir de las experiencias.

En opinión de Shön (citado en Contreras, 2011), posicionarse desde este modelo, significa buscar “(...) una reflexión que vaya más allá de la experiencia directa de su práctica inmediata (...) deben romper el círculo de una reflexión autolimitada, y para ello es necesario atender a aquellos elementos que normalmente se mantienen incuestionados” (Shön, 1983, p. 283).

En relación con esta perspectiva, Giroux (citado en Contreras 2011) añade que el profesor debe ser un Intelectual Crítico que trabaje en el desarrollo de la autoconciencia para crear un proceso de construcción de significados, al respecto argumenta lo siguiente:

Los docentes necesitan definirse a sí mismos como intelectuales transformadores (...) enseñar, aprender, escuchar y movilizar en el interés de un orden social más justo y equitativo. Conectando la enseñanza escolar a movimientos sociales más amplios, los docentes pueden empezar a redefinir la naturaleza e importancia de la lucha pedagógica (...). (Giroux, 1986, pp. 38-39).

**Enseñanza:** El docente proporciona elementos para la reflexión, planea con detenimiento, observa y reflexiona acerca de las consecuencias de sus acciones, limitaciones y posibilidades (Carr y Kemmis, 1988). Desde un enfoque ético se considera una práctica social en donde “los valores deben considerarse como hechos que condicionan el sentimiento, la conducta y el pensamiento de los hombres” (Carr y Kemmis, 1988, p. 105).

**Aprendizaje:** Es la toma de conciencia acerca de significados ideológicos y de acciones dirigidas a eliminar la irracionalidad (Carr y Kemmis, 1988). Es decir, a partir de la reflexión, el alumno se vuelve consciente de sus acciones y puede modificarlas.

**Concepción sobre el estudiante:** El alumno es un agente de cambio que elabora su propio conocimiento a través de un proceso de construcción subjetiva (Carr y Kemmis, 1988).

**Concepción sobre la evaluación:** Es un elemento mediante el cual se valoran los procesos de reflexión de los estudiantes. En este punto, el docente hace una valoración de su práctica para reconocer aquellos elementos que limitan su actuar, con la intención de potencializar su ejercicio y compromiso con los estudiantes (Carr y Kemmis, 1988).

Con base en esta perspectiva crítica, resulta necesario que los docentes transformen su práctica pedagógica a partir de la evaluación de su quehacer. El siguiente esquema permitirá clarificar las concepciones de cada uno de los modelos de profesorado que propone Contreras (2011), considerando cinco indicadores importantes para comprender sus prácticas.

**Tabla 1. Modelos de profesorado**

Indicadores	Experto Técnico	Profesional Reflexivo	Intelectual Crítico
<b>Docente</b>	Encargado de transmitir conocimientos disciplinares.	Facilitador que brinda acompañamiento y promueve el aprendizaje de los alumnos a través de la reflexión.	Profesional consciente de la enseñanza y del currículum, y de sus implicaciones sociohistóricas, políticas, económicas y sociales.
<b>Enseñanza</b>	Se basa en un enfoque mecánico del aprendizaje, el objetivo principal es el logro de la eficacia en la actuación.	Se basa en hacer a los alumnos conscientes de sus propios enfoques del aprendizaje en relación con los aprendizajes propios de las disciplinas.	Se basa en un enfoque ético. Se proporcionan elementos para la reflexión, se planea con detenimiento, observa y reflexiona acerca de las consecuencias de sus acciones, limitaciones y posibilidades.
<b>Aprendizaje</b>	Es la adquisición de conocimientos que se da a partir de la transmisión mecánica, lineal y memorística de la cultura.	Es la experiencia acumulada que se adquiere a través de la interacción y que se transforma en conocimiento para responder a nuevas necesidades.	Es la toma de conciencia acerca de significados ideológicos y de las acciones a partir de la reflexión.
<b>Alumno</b>	Sujeto receptor pasivo que debe acumular información.	Sujeto activo en el proceso de construcción del conocimiento que reflexiona a partir de la resignificación de experiencias.	Sujeto activo que elabora su propio conocimiento a través de un proceso de reflexión y construcción subjetiva.

<b>Evaluación</b>	Se centra en los productos y se privilegian las pruebas objetivas.	Se centra en valorar el progreso de los alumnos, la pertinencia de actividades empleadas y las prácticas docentes.	Se valoran los procesos de reflexión y el docente adquiere una concientización progresiva acerca de su actuación.
-------------------	--	--	---

**Nota:** Elaboración propia.

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, la influencia de cada modelo es muy distinta, por lo que es importante identificar cuál de ellos se privilegia en el quehacer docente. Desde luego se requiere de constantes valoraciones respecto a las propias actuaciones, pero también de la identificación de elementos diversos que impactan en la práctica, pues las responsabilidades educativas no solo pertenecen a estos actores y es necesario tenerlo claro para ampliar la visión respecto a las posibilidades de acción desde este campo.

Por otro lado, las políticas profesionalizantes han conducido a los docentes a tener una mentalidad individualista en relación con la estratificación y competencia laboral. Sin embargo, es necesario situarse desde otra perspectiva para empezar a construir un panorama formativo diferente.

En relación con esta postura, Birgin (2012), que no hace una diferencia en los diversos términos que envuelven al desarrollo profesional docente, afirma que “la mejor capacitación es aquella que propicia que el docente se forje una perspectiva respecto de los asuntos de la educación, alejándose de toda pretensión de reducir la tarea de enseñar a un asunto técnico” (p. 144). Es importante que los docentes tomen conciencia de que su quehacer gira en torno a diversos factores que van más allá del aula.

Como se mencionó anteriormente, desde el inicio de la formación normalista, se privilegió el saber técnico del “cómo” enseñar sobre el “qué” enseñar, lo que implicó que el docente privilegiara ciertas tareas encaminadas al dominio de técnicas sin que existiera una reflexión de por medio. Esta tendencia a reducir las problemáticas al espacio áulico representa una visión limitada de la



realidad educativa y deja del lado, factores que influyen en la cultura escolar. Uno de los efectos de esta perspectiva, es catalogar todas las problemáticas que ocurren en la escuela como una cuestión de disciplina. Sin embargo el tema educativo es multifactorial, por lo que es necesario poner la mirada en todos aquellos elementos que influyen en la práctica, situación que implica la toma de decisiones conscientes por parte de los profesores.

En palabras de Gimeno (1989), “Un profesor no puede hacerse competente en aquellas facetas sobre las que no tiene o no puede tomar decisiones y elaborar juicios razonados que justifiquen sus intervenciones” (p.15). De ahí que la autonomía docente, sea un punto crucial en el desarrollo de esta labor. En este sentido, a través del tiempo algunas prácticas se han modificado y en gran medida se debe a la autonomía docente. Pues los profesores también hacen una traducción de los planteamientos de los programas de estudio y de los proyectos formativos para favorecer el desarrollo de sus estudiantes.

### ***1.7.3 Autonomía docente.***

La autonomía docente requiere distintas responsabilidades y valores, pero también posicionarse desde una postura crítica, pues ello posibilita mejorar las condiciones educativas. Entenderse a sí mismo también es un aspecto fundamental para lograrlo porque ello permitirá comprender las actuaciones docentes. Por su parte, Contreras, 2011 refiere que:

(...) no podemos esperar desarrollar una práctica autónoma, comprometida con determinados valores, sin prestar atención a nuestros sentimientos (...) no podemos llegar a entendernos y, por lo tanto, a ganar en autoconocimiento y en autonomía, sin entender la forma en que nuestros sentimientos influyen en nuestras comprensiones y actuaciones (y viceversa) (p.160).

En este sentido, el autoconocimiento es una habilidad importante en la formación docente. Es necesario entender las frustraciones y temores, ya que estos elementos están presentes en todo momento e influyen en el quehacer, pues no son sujetos fraccionados. Por esta razón, replantear la identidad profesional, la comprensión del papel que desempeña la escuela como institución ideológica y del papel de los propios profesores en la sociedad es importante para visualizar sus posibilidades de intervención. En la opinión de Contreras (2011):

La autonomía no consiste ni en el abandono de centros ni en el abandono de enseñantes a su suerte (...) Parte, más bien, de concebir las relaciones entre los enseñantes y la sociedad bajo otras claves (las de constitución comunitaria), de forma que los vínculos no sean de naturaleza burocrática ni mercantil, sino política y personal.

En este punto, vale la pena detenerse a reflexionar sobre la manera en que se ha dado la formación de los profesores en distintas épocas y desde diversas instituciones y contextos. Esto dará oportunidad de replantear los elementos indispensables que deberían considerarse en los procesos de formación docente y dado que la labor de los maestros no puede reducirse al dominio de técnicas, no basta con una formación exclusiva en este ámbito. El profesor no es una máquina, no puede separarse de su dimensión personal, por lo que este es un factor crucial en la generación de vínculos que le permitan desarrollarse profesionalmente.

Para describir de manera sistemática y progresiva, las características de las situaciones que se presentaron en el contexto de la inserción del nuevo elemento curricular, también es importante conocer algunos de los documentos reglamentarios con que se rigen los maestros de educación primaria, para considerar posibilidades de acción, limitaciones y congruencia del marco normativo con la realidad educativa.

### **CAPÍTULO III. MARCO NORMATIVO INSTITUCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL NUEVO COMPONENTE**

Este capítulo tiene el objetivo de presentar el referente normativo en que se apoya esta investigación. Para ello se revisaron una serie de documentos oficiales en que se sustenta la Educación Básica en el Sistema Educativo Nacional. Se consideró conveniente estructurar el primer capítulo en dos grandes apartados, en el primero se presenta una visión general de la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, Acuerdos: 96, 592, 12/10/17, 12/05/18, 11/03/19, Programa Nacional de Convivencia Escolar, Consejos Técnicos Escolares, Programa Escolar de Mejora Continua, Consejos Escolares de Participación Social en Educación, Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEEI y Marco para la Convivencia Escolar.

En el segundo apartado, se aborda el Modelo Educativo 2017 “Aprendizajes Clave”, y se describen de manera particular los componentes que estructuran el plan de estudios 2017; enfatizando en el que se aborda la Educación Socioemocional que se encuentra directamente relacionado con este trabajo.

Ahora bien, los docentes se rigen mediante una serie de documentos que son indispensables para efectuar su práctica educativa, comenzando por el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que señala:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2020).

Con el fin de garantizar el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes, del artículo 3° constitucional, se deriva la Ley General de Educación que establece en la fracción I de su artículo 14: “Concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación” (Ley General de Educación, 2018, Art. 14). En este sentido se visualiza a la escuela como un sitio de construcción a partir de este elemento central que representa la convivencia.

De igual modo, se rescata en la fracción III de este mismo artículo, la necesidad de “Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica” (Ley General de Educación, 2018, Art. 14). Con base en este planteamiento, se vuelve necesario que los docentes generen ese espacio en el que puedan concebirse como agentes fundamentales del proceso educativo. Donde puedan interactuar y compartir saberes desde su experiencia.

## **1.8 Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias**

La organización de las escuelas primarias se constituye mediante una serie de acuerdos y elementos que permiten atender las necesidades de la comunidad escolar para su buen funcionamiento. A continuación, se mencionan los fundamentos esenciales de este proceso.

### ***1.8.1 Acuerdo 96***

Este acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación, surge en 1982 y en él se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. En el capítulo I del presente artículo se establece la necesidad de propiciar en los alumnos, el desarrollo de las capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y hábitos positivos para la convivencia. Además, se menciona específicamente en el artículo II, que los docentes de las escuelas primarias deben aplicar

el plan y programas que establece la Secretaría de Educación Pública (Acuerdo No. 96, 1982). En este sentido, el profesor juega un papel indispensable en la traducción y puesta en marcha de los programas establecidos por la SEP y este, representa uno de los elementos más importantes en la práctica docente.

Asimismo, un ambiente adecuado para la convivencia es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes, es una pieza fundamental para la gestación de nuevos proyectos educativos.

Por otra parte, la obligatoriedad de los libros de texto, las funciones del director, del personal docente y la organización de las actividades educativas, como lo es la entrega del plan de trabajo (con base en el programa vigente) se enuncian en este acuerdo. En este sentido, se exponen las siguientes funciones que tienen los docentes: “Responsabilizarse y auxiliar a los alumnos en el desarrollo de su formación integral” y “Adecuar las tareas educativas a las aptitudes, necesidades e intereses del alumno, al tiempo previsto para el desarrollo del contenido programático y a las circunstancias del medio en que se realice el proceso de enseñanza” (Acuerdo No. 96, 1982).

Este punto es importante porque se habla de una formación integral del alumno sin que se involucre la formación del docente en ejercicio, crucial para el logro de este objetivo. Además es necesario considerar las circunstancias y el contexto en donde se realiza este proceso, por lo que se vuelve indispensable analizar la práctica en relación con los acontecimientos que se suscitan en el centro educativo.

En cuanto al Consejo Técnico Consultivo, se menciona que una vez al mes los docentes deben reunirse para analizar aspectos relacionados con planes y programas de estudio, métodos de enseñanza, evaluación de los programas implementados, capacitación del personal, elaboración de auxiliares didácticos, entre otras cuestiones educativas. Sin embargo, en esta escuela los docentes

refieren utilizar mayor tiempo para labores administrativas, dejando un papel secundario a las actividades pedagógicas.

Se aborda también el tema de la disciplina y las responsabilidades del docente para mantener a los alumnos en constante actividad, conservar el orden e “Impulsar la participación activa de los alumnos en los aspectos funcionales del plantel”. Así como de “Establecer las medidas pertinentes para mantener el respeto mutuo y buena conducta entre el personal de la escuela y los alumnos” (Acuerdo No. 96, 1982). De igual forma se enfatiza nuevamente en cimentar relaciones basadas en el respeto entre el personal de la escuela. Sin embargo, no se concibe como un proceso que previamente requiere generar las condiciones necesarias para lograrlo.

### ***1.8.2 Acuerdo número 592***

El presente documento surge en 2011 y a través de él se establece la articulación de la Educación Básica. En primer lugar se menciona la organización de los niveles de preescolar, primaria y secundaria que se organizan en un plan y programas de estudio que se aplican a todo el Sistema Educativo Nacional y son establecidos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación como se muestra a continuación:

(...) El sistema educativo nacional debe organizarse para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente (Acuerdo 592, 2011, p. 3).

Por lo que se refiere a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se plantea impulsar la formación integral de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria así como favorecer el

desarrollo de competencias necesarias para la vida. De acuerdo con este documento y, en relación con la formación de los docentes se requiere lo siguiente:

- Alinear los procesos referidos a la alta especialización de los docentes en servicio; el establecimiento de un sistema de asesoría académica a la escuela, así como al desarrollo de materiales educativos y de nuevos modelos de gestión (...).
- Transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje (Acuerdo 592, 2011, p. 7).

A pesar de que se enfatiza la especialización de docentes en servicio y la transformación de la práctica, resulta ambigua la propuesta que alude a la “alta especialización” puesto que no se desarrollan estos rubros. Tampoco se especifica cómo es el sistema de asesoría y a qué actores involucra, lo que dificulta conocer hacia dónde se apunta en este sentido. Además, se requiere que en este proceso formativo se consideren también las condiciones institucionales.

Por otro lado, se apunta a la necesidad de construir ambientes de aprendizaje a través del trabajo colaborativo (Acuerdo 592, 2011, p. 14). Este punto es crucial porque se rescata la importancia de propiciar este tipo de trabajo en la escuela como elemento central para el aprendizaje. Por consiguiente, es necesario que se aborde con los profesores y demás actores educativos, el desarrollo de habilidades de comunicación para generar las condiciones que lo posibiliten. De este modo, se podrán desarrollar con mayor congruencia estas habilidades en los estudiantes porque tendrán un referente de ello.

### ***1.8.3 Acuerdo 12/10/17***

A través de este documento, se emiten los lineamientos para la autonomía curricular en las escuelas de Educación Básica. En este sentido, se enmarcan los componentes curriculares: formación académica, desarrollo personal y social, contenidos relevantes, conocimientos regionales, proyectos de impacto social y autonomía curricular (se plantea desarrollar mediante clubes).

Con base en este planteamiento, se pretende que cada ámbito que se presenta, atienda necesidades diversas con base en los intereses de los estudiantes. El componente al que se alude en esta investigación se deriva del área personal y social que resalta lo siguiente:

- **Desarrollo personal y social:** Se enfoca en el desarrollo de la creatividad de los alumnos a través de las artes para que mejoren el autoconocimiento y ello les permita establecer formas de convivencia así como el desarrollo de actitudes que les permitan construir su identidad y regular emociones. Además, se plantea la búsqueda de elementos que fomenten la participación de los estudiantes en juegos y actividades físicas.

### ***1.8.4 Acuerdo número 12/05/18***

Establece las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación en la Educación Básica. Al respecto se menciona que los programas de estudio tanto del área de Educación Socioemocional como del área de autonomía curricular (clubes), no deben considerarse como aprendizajes esperados sino como indicadores de logro. En este sentido se plantea traducir estos indicadores en niveles de desempeño del I al IV (insuficiente, básico, satisfactorio y sobresaliente).



### ***1.8.5 Acuerdo 11/03 19***

Este acuerdo abroga el anterior (12/05/18), destacando que en los clubes y en el área de Educación Socioemocional, se eliminan los niveles de desempeño planteados anteriormente y ahora se evaluarán de manera continua, realizando las observaciones correspondientes y comunicando los resultados a los estudiantes, padres de familia o tutores pero sin otorgar un valor numérico. Por lo tanto, tampoco aparecerán en las Boletas de Evaluación.

De lo anterior es posible percibir la radicalidad de estas modificaciones normativas que no respetan tiempos ni procesos para reconocer el impacto de los resultados de las implementaciones. Es decir, existe una tendencia a que los planeamientos tanto curriculares como normativos se presenten de manera ambigua, fugaz y sin considerar las necesidades sociales.

### ***1.8.6 Programa Nacional de Convivencia Escolar PNCE***

Este programa pretende fomentar la convivencia armónica, pacífica e inclusiva en las escuelas públicas de Educación Básica y Centros de Atención Múltiple, partiendo de la premisa de que la convivencia, representa un factor básico en el aprendizaje y por lo tanto, una prioridad educativa. Esta iniciativa plantea trabajar situaciones de discriminación y acoso escolar desde un enfoque preventivo, formativo y de derechos humanos, a través de la formación de habilidades socioemocionales: regulación de emociones, empatía, comunicación asertiva y solución de conflictos propios de una cultura de paz. Asimismo en este documento, se promueve la asesoría al personal educativo y el apoyo con materiales en coordinación con las Autoridad Educativa Local. Además se aborda la necesidad de fortalecer las competencias de los equipos técnicos estatales para favorecer el desarrollo personal y capacidades técnicas de los profesores y directores.

Anteriormente, este proyecto era conocido como Proyecto A favor de la Convivencia Escolar PACE y su primera etapa comenzó en el Ciclo Escolar 2014-2015, iniciando como una prueba

piloto en escuelas de tiempo completo. Posteriormente se extendió a nivel nacional. Actualmente se desarrolla en las escuelas de Educación Básica y Centros de Atención Múltiple; y son las Autoridades Educativas Locales quienes incorporan a las escuelas a este programa. Para participar, se busca que estas, de preferencia se encuentren en las regiones focalizadas en la Estrategia Nacional de Seguridad y conforme a la disponibilidad del presupuesto.

Como parte de este acuerdo, se determina impulsar la participación de las familias a través de talleres y brindar asistencia técnica a la comunidad escolar. Como objetivo principal, este programa se propone favorecer la convivencia escolar armónica, pacífica e inclusiva para prevenir situaciones de discriminación y de acoso escolar para contribuir a la formación integral de todos los grupos de la población. En este sentido es posible percibir que no se hace una distinción entre estudiantes y docentes sino que se involucra a toda la población como parte esencial para su desarrollo.

Desde esta perspectiva, aunque este programa tiene un notable vínculo con el Componente de Educación Socioemocional, se plantea como un proyecto separado del mismo y dado que se han suscitado diversas modificaciones en los acuerdos establecidos, cada vez se desdibujan los planteamientos instaurados en el Modelo Educativo 2017 relacionados con este componente.

### ***1.8.7 Consejos Técnicos Escolares***

Como parte del fortalecimiento de las escuelas públicas, la Secretaría de Educación Pública, plantea dar mayor autonomía a los Consejos Técnicos Escolares, que son reuniones de Educación Básica confirmadas por todo el personal docente del centro educativo que se realizan antes de iniciar el ciclo escolar y el último viernes de cada mes. De acuerdo con la SEP (2017):

Su función básica es la mejora continua de los resultados educativos, para lo que deben implementar una Ruta de Mejora Escolar continua que tenga como punto de

partida el diagnóstico permanente de los resultados de aprendizaje de los alumnos, y así elaborar el planteamiento de prioridades. Incluye además metas de desempeño y el diseño de estrategias y acciones educativas que les permitan alcanzarlas (p.38).

Este espacio representa una oportunidad de impulsar proyectos en beneficio de la comunidad docente, para organizarse y reflexionar en torno a su quehacer. Por consiguiente, si se brinda el espacio para que esto suceda, sin que existan requerimientos administrativos excesivos, los profesores podrían trabajar con mayor entusiasmo y responsabilidad en las problemáticas específicas de la escuela y de su propia formación.

### ***1.8.8 Programa Escolar de Mejora Continua PEMC***

Es una propuesta encaminada a la mejora de los resultados educativos, anteriormente conocida como Ruta de Mejora Escolar (SEP, 2014, p. 10). Este nuevo planteamiento del PEMC se compone de un diagnóstico, objetivos y metas, acciones; seguimiento y evaluación.

Para evaluar la situación inicial de las condiciones y problemáticas que se viven en la escuela se realiza el diagnóstico. En este punto se pretende que esta ruta, se centre en las necesidades de los estudiantes en cuanto a su aprovechamiento académico y asistencia. Posterior al diagnóstico y, con base en los indicadores detectados, se propone establecer objetivos y metas en relación con las problemáticas detectadas. Luego se propone fijar acciones que permitan alcanzarlos. Finalmente se alude a un seguimiento del proceso y a una evaluación constante de los resultados de las acciones implementadas.

En este sentido, la toma de decisiones posibilita modificar las estrategias y acciones acordadas. Desde esta perspectiva, SEP, (s.f.), alude a la importancia de considerar los “talentos y los conocimientos de cada uno de sus integrantes” (p. 12). Asimismo hace hincapié en la construcción

de procesos de desarrollo profesional y en la reflexión de la práctica docente. De ahí que sea necesario generar estos espacios de comunicación entre colegas, pues no solamente se trata de enunciarlo en un documento sino de hacerlo posible en la escuela.

### ***1.8.9 Consejos Escolares de Participación Social en Educación***

En esta organización participan las autoridades educativas, directivos escolares, maestros y padres de familia. A través de ella se pretende construir una cultura de colaboración en donde los ciudadanos puedan intervenir “en la toma de decisiones respecto al manejo de los recursos y las acciones que tienen un impacto en el desarrollo de sus comunidades” (SEP, 2015, párr. 10). En el caso de esta escuela, los Consejos Escolares de Participación Social en Educación CEPSE, colaboraron para renovar el aula de cómputo, incorporando nuevas computadoras y dando mantenimiento a equipos antiguos para su funcionamiento. A partir de ello, se destinó este espacio para las clases de TICS y los requerimientos de los profesores del plantel.

Para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, se enfatiza en la importancia del trabajo conjunto con padres de familia. Respecto a este punto SEP (2017), plantea lo siguiente:

...los CEPSE deberán conocer y participar en la elaboración e implementación de la Ruta de mejora escolar, la vigilancia de la normalidad mínima en la operación de las escuelas y la construcción de ambientes de convivencia propicios para el aprendizaje (p.38).

Con base en lo expuesto se subraya la colaboración y la creación de relaciones de confianza en la escuela. De manera que la interacción social es un factor indispensable en la creación de vínculos, por ello es indispensable que los profesores no solamente contribuyan a mejorar el ambiente con la finalidad de propiciar un mejor aprendizaje de los estudiantes, sino para fortalecer las propias relaciones entre docentes y otros actores educativos.

### ***1.8.10 Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)***

Entre los cambios que presentó la Reforma Educativa, se incluye el establecimiento de un sistema de mejora que define acciones encaminadas al logro educativo de todos los estudiantes en condiciones de calidad y equidad.

De acuerdo con el planteamiento teórico operativo de la SEP (2015), la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) es un servicio educativo especializado que, en responsabilidad compartida con docentes y directivos de las escuelas, es encargada de garantizar la atención con equidad a los estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad. A continuación, se describen los ejes de acción de la unidad planteados en SEP (2015):

1. Orienta la movilización de los recursos propios de la escuela para ofrecer una educación de calidad con equidad a la diversidad del alumnado.
2. Articula su experiencia y recursos especializados con los propósitos educativos del Plan y Programas de la Educación Básica para la atención a los alumnos y las alumnas que se encuentran en una situación educativa de mayor riesgo, en relación con el resto del alumnado, en el contexto específico de la escuela (p. 15).

Desde esta perspectiva, la UDEEI surge para responder a las necesidades de los alumnos de los niveles preescolar, primaria y secundaria y se conforma por "...un director o directora, un apoyo administrativo y 7 u 8 maestras o maestros especialistas; cada uno de ellos (SEP, 2015, p. 16). En esta escuela, el equipo de UDEEI se conforma de una Psicóloga y una Trabajadora Social que trabajan junto con los docentes y sugieren estrategias para mejorar las condiciones educativas de los alumnos. Algunos profesores plantean tener ese apoyo por parte de la unidad, mientras otros sienten que no existe tal sustento.

### ***1.8.11 Marco para la Convivencia Escolar***

Este documento tiene como base un marco legal y va dirigido hacia todas las escuelas de Educación Básica del Distrito Federal, así como a los distintos actores escolares (alumnos, padres, docentes y directivos,). Su función guiar la convivencia en las escuelas en cuanto a disciplina escolar con la intención de contribuir a la creación de un ambiente armónico basado en el respeto.

De acuerdo con la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (2011), se presentan los contenidos que se abordan en el marco para la convivencia: La carta de derechos y deberes de las alumnas y alumnos en la escuela.

Además se abordan las faltas y medidas disciplinarias para combatir algunos comportamientos inapropiados y clasificarlos de acuerdo con su impacto. Son cinco niveles que se acompañan de una consecuencia en relación con la falta cometida. Se menciona la importancia de privilegiar el diálogo como principal herramienta en la solución de conflictos, así como dar cuenta a los padres de familia sobre la situación.

Asimismo, se establecen compromisos para el alumno en corresponsabilidad con su tutor para ser firmados y respetados para una convivencia pacífica (AFSEDF, 2011). En esta escuela primaria, se fusionó este programa con el Componente Socioemocional como parte de los planteamientos de las autoridades escolares.

## **1.9 Modelo Educativo 2017**

El plan de estudios presenta un enfoque competencial basado en los planteamientos de Delors (1996), para la adquisición de herramientas para la vida que se concentran en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Desde el punto de vista de este autor que retoma la SEP, las competencias son "... el resultado de

adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, adoptar actitudes y tener valores” (SEP, 2017, p. 104).

A partir de ello, se plantea un proceso de mejora a lo largo de la Educación Básica enfocado en tres componentes: uno de ellos referente a la formación académica; el segundo en el desarrollo personal y social de los alumnos y en la dimensión socioemocional; y el tercero en la Autonomía Curricular para abordar contenidos adicionales que se requieran desarrollar (SEP, 2017, p. 15). De acuerdo con este planteamiento, se pretende lograr un sistema educativo incluyente y de calidad, involucrando entre otras, las habilidades socioemocionales, colaboración y trabajo en equipo.

Como parte de esta reforma, se propuso el planteamiento curricular de “Aprendizajes Clave” que, Cesar Coll y Elena Martin (citado en SEP, 2017) definen de la siguiente manera:

Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante. En el plan de estudios, se hace referencia a que estos aprendizajes se desarrollan en la escuela y si no se aprenden se presentan carencias que más adelante serán cruciales en la vida de los alumnos (p.107).

Además, se plantea que estos aprendizajes se insertan con la intención de ayudar a los estudiantes a enfrentar situaciones de la vida. Con base en ellos, se establecen los componentes que pretenden contribuir a esta tarea y la Secretaría de Educación Pública (2017), los desarrolla de la siguiente manera:

**Campos de Formación Académica:** se encuentra organizado en tres campos: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y; Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. Cada campo se organiza a su vez, en asignaturas.

**Áreas de Desarrollo Personal y Social:** está organizado en Artes, Educación Socioemocional y Educación Física, con la creación de este campo, se plantea impulsar el desarrollo de la creatividad, la apreciación y la expresión artística de los estudiantes. Así como fomentar el ejercicio y el cuidado de la salud.

**Ámbitos de la Autonomía Curricular:** este componente plantea la búsqueda de la construcción de una educación inclusiva y la atención a las necesidades e intereses de los alumnos.

Conviene subrayar que, los primeros dos componentes son de naturaleza obligatoria mientras que el tercer componente, está vinculado con las decisiones de gestión de cada escuela. Por lo que cada una decide qué necesidades atenderá en ese tiempo.

#### **1.10 Componente de Educación Socioemocional.**

De acuerdo con el Programa de Estudios 2017, este componente está fundamentado en los hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, específicamente en se centra en la influencia que pueden tener las emociones en el comportamiento de los seres humanos y su relación con la cognición, especialmente en el aprendizaje. Por ello se orienta a situaciones de reflexión, autoconocimiento y la autorregulación (SEP, 2017, p. 518).

Con base en lo anterior, SEP (2017), define a la Educación Socioemocional como:

un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética.



Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (p.518).

En este apartado, se concibe a los docentes como mediadores y se menciona que “La principal función del docente es contribuir con sus capacidades y su experiencia a la construcción de ambientes que propicien el logro de los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes y una convivencia armónica (...)" (SEP, 2017, p. 114). Desde esta perspectiva, aunque se resalta el rol fundamental del docente, su formación sigue quedando en segundo plano y, dado que el profesor desempeña una labor primordial en el acompañamiento de los estudiantes, es necesario que ellos mismos propicien este ambiente adecuado para la convivencia armónica que se plantea como meta.

Por lo anterior, es necesario que los profesores puedan resignificar su labor y posicionarse desde otra perspectiva en el terreno educativo, lo que implica una problematización de la práctica. En este sentido, el diagnóstico juega un papel indispensable para el diseño de cualquier propuesta de intervención. A continuación se presentan los elementos que se utilizaron para la construcción de este y los resultados arrojados a partir de él.

## **CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO DE LA POBLACIÓN PARTICIPANTE**

En el presente estudio se utilizó una metodología cualitativa, fue elegida porque estas, “aportan una mirada comprensiva, holística y profunda a las distintas manifestaciones culturales, a las conductas y comportamientos individuales y sociales en su tiempo y en su espacio” (Rodríguez y Valdeorola, 2009, p.48). Asimismo, se realizó con base en el método de estudio de caso, considerado por las ciencias sociales como aquel que hace referencia al estudio de un fenómeno que puede variar de acuerdo con los intereses y posibilidades de cada investigación.

Este método puede abordarse desde diferentes perspectivas, ya que los distingue el interés en una o varias situaciones específicas. En consecuencia, los casos son únicos y la finalidad de este tipo de estudio es justamente comprender el fenómeno y tomar decisiones en función de este. Ahora bien, Stake (1999) destaca tres grandes tipos de estudios de caso: aquel que es de interés intrínseco, el instrumental y el múltiple o colectivo. En esta ocasión, dado que la finalidad es conocer cómo fue el proceso de inserción de un nuevo componente curricular y, poder comprender de manera general este nuevo desafío en la formación de los docentes de este centro educativo, puede deducirse que se trata de un estudio instrumental de casos.

En palabras de Stake (1999), “quizá nos parezca oportuno elegir a varios profesores como objeto de estudio, y no solo a uno” (p.17). Desde esta perspectiva, también podría tratarse de un estudio colectivo de casos. Dado que no se limita a una sola persona sino a una situación singular que se desea estudiar, los objetivos pueden direccionarse hacia la comprensión de un fenómeno desde la perspectiva de las personas que lo viven. En efecto, como lo plantea el mismo autor, al hacer esta asignación de las categorías a las que pertenece un caso, no siempre es posible decidir

su ubicación, dadas las similitudes de las tipologías. Sin embargo este planteamiento representa una orientación para la selección de los instrumentos a utilizar.

### **1.11 Instrumentos para la construcción del diagnóstico**

La preparación del trabajo implicó diversos momentos y el desarrollo de diferentes acciones. Inicialmente la intención fue entrevistar a todos los profesores frente a grupo de esta escuela primaria y no se tenía un criterio específico, pues se conocía que los docentes, habían tenido alguna experiencia con la implementación del Componente Socioemocional, ya que es un elemento que forma parte del actual programa de estudios y que para entonces, ya se había puesto en marcha.

El instrumento elegido para el desarrollo del estudio, fue la entrevista semiestructurada, ya que, empleando las palabras de Kvale (2011), “representa un momento de interacción en donde hay un constante intercambio de ideas, y “(...) es un lugar donde se construye conocimiento” (p. 30). A través de las entrevistas fue posible indagar acerca de las problemáticas que rodean a los sujetos de estudio. Dado que este tipo de entrevista “no es ni una conversación cotidiana abierta ni un cuestionario cerrado” (Kvale, 2011, p. 34), se optó por elegirla porque permitió que los entrevistados pudieran expresarse de manera abierta.

Al mismo tiempo, esta entrevista es descriptiva porque a través de ella, fue posible conocer aspectos clave de las problemáticas que vivieron los docentes en el proceso de inserción del componente. Con base en estos planteamientos, se recolectó información sobre la implementación y desarrollo con el grupo de alumnos.

En un primer momento, se diseñó un guion para conocer la perspectiva de una de las profesoras de la escuela y esta, fue la primera entrevista que se realizó (anexo 1). Aunque la profesora aportó elementos importantes, no fueron suficientes para poder caracterizar el proceso formativo que se pretendía, por lo que posteriormente, este instrumento fue reformulado para poder tener un

acercamiento más preciso al proceso de implementación del componente. A partir de él, fue posible conocer que este, se dio mediante algunas fases.

El guion de entrevista reformulado (anexo 2), se conformó de diez preguntas en relación con el acercamiento al nuevo proyecto, la experiencia y la puesta en marcha de este aspecto particular del área de desarrollo personal y social. También, con sus impresiones en relación con el proceso formativo y sugerencias para mejorar un proyecto de esa naturaleza.

Conviene subrayar que de los doce profesores frente a grupo, únicamente seis se encontraron en disposición de participar en la entrevista. Varios de ellos tuvieron tiempos libres muy limitados debido a las múltiples actividades que desarrollan habitualmente. De acuerdo con la información recabada a partir de las entrevistas, se detectaron algunas dificultades de formación profesional que enfrentaron con la implementación del nuevo componente curricular.

Posteriormente se acudió de manera personal a una de las sesiones del taller de Educación Socioemocional dirigido a profesores de Educación Básica, en donde se rescataron algunas observaciones respecto a la dinámica de trabajo y el desarrollo de la sesión. Aunque se esperaba participar en las cuatro sesiones del taller, no fue posible debido a que únicamente podían registrarse docentes en servicio de este nivel educativo.

Para lograr los objetivos planteados, se realizó un trabajo documental para ubicar las principales teorías o tendencias sobre la formación docente empleando diferentes fuentes documentales. Con la intención de ubicar los principales problemas y necesidades de los profesores que participaron en esta implementación.

El análisis de datos se realizó con base en los resultados del trabajo de campo para reflexionar acerca de la experiencia y formación profesional de los docentes en relación con sus problemáticas y sus posibilidades de acción. A partir de ello se procedió a la sistematización del trabajo, la cual

se registró en esquemas que permitieran la ubicación de categorías empíricas y la construcción de categorías analíticas apoyadas en el enfoque teórico de los modelos de profesorado.

En atención a esta problemática, fue necesario considerar las cualidades del contexto ya que este, tiene un significativo impacto en la escuela y viceversa, pues las condiciones socioeconómicas y culturales influyen en la dinámica escolar.

### ***1.11.1 Contextualización***

Para tener una perspectiva general acerca de las problemáticas, las interacciones, las rutinas institucionales y oportunidades de desarrollo profesional, es importante conocer el contexto en que se ubica la escuela, ya que todos estos elementos influyen en la práctica docente.

La escuela primaria que apoyó el desarrollo de esta investigación, se ubica en la delegación Gustavo A. Madero, en la parte norte de la Ciudad de México. Se trata de una escuela pública y de organización completa porque se imparten los seis grados y se tiene un profesor por cada grupo. El tipo de jornada es ampliada ya que tiene un horario de 8:00 a 14:30 hrs.

Hasta el año 2015, esta zona estaba considerada con 1 164 477 de habitantes y con un grado de marginación medio de acuerdo con el panorama sociodemográfico de la Ciudad de México (2015), del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

En cuanto a las construcciones cercanas a la primaria, se encuentra una iglesia en donde varios de los alumnos asisten por las tardes al catecismo y que representa cierta seguridad para los habitantes de esta zona. A un costado de la institución, se encuentra una secundaria diurna que para algunos padres representa el siguiente escalón académico en la vida de sus hijos. Además, existen otras primarias aledañas y dado que los habitantes, las ubican como las “mejores” o “peores”, en cada festival se observa el esfuerzo que realizan los docentes de cada una, para brindar el mejor servicio a la comunidad; así, entre decoraciones y eventos, se busca conseguir los mejores

comentarios de los padres de familia. Esta zona también es ubicada por personas de esa misma colonia y de otras alledañas, como una zona peligrosa porque frecuentemente ocurren robos y asaltos a transeúntes.

#### ***1.11.1.1 Viviendas***

Las construcciones de la comunidad son variadas, muchas de ellas tienen paredes de tabique, ladrillo, block, piedra, cantera, cemento o concreto aunque en algunas calles hay casas construidas con partes de tabique, lámina o vigería. Los espacios de estas construcciones también varían, sin embargo, en ocasiones son pequeños para la cantidad de personas que las habitan. Esta parte de la ciudad, según el INEGI, está integrada por familias de nivel socioeconómico medio y cuentan con distintos servicios (agua entubada, drenaje, servicio sanitario y electricidad).

#### ***1.11.1.2 Sujetos y su escenario***

El equipo de trabajo de esta escuela está conformado por 21 docentes. Doce de ellos frente a grupo. Dos profesoras de Inglés y dos de Educación Física. Una asesora técnico-pedagógica, una subdirectora administrativa y el director de la escuela. Una psicóloga y una trabajadora social.

De los profesores frente a grupo, once tienen formación normalista con especialidad en educación primaria y, una profesora en Pedagogía. Las profesoras de Educación Física son normalistas y también una de las dos profesoras de Inglés que laboran en esta escuela, mientras que la otra es Licenciada en Educación Preescolar y en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Por su parte, las docentes de UDEEI tienen formación en Psicología y en Trabajo Social, respectivamente. Además, de todos los profesores de la plantilla institucional, únicamente dos de las profesoras tienen el grado de maestría.

Es posible apreciar que las trayectorias de los docentes son un poco diversas en cuanto a los años de servicio profesional, sin embargo son similares en cuanto a su formación académica como se muestra a continuación.

**Tabla 2. Plantilla institucional**

Nombre	Formación	Institución	Experiencia
Director	Licenciatura en Educación Primaria	Benemérita Escuela Nacional de Maestros CDMX	23 años
Subdirector Académico	Licenciatura en Educación Primaria	Colegio Hispano Americano: Escuela Normal CDMX	18 años
Subdirector Administrativo	Licenciatura en Educación Primaria	Benemérita Escuela Nacional de Maestros CDMX	14 años
Docente frente a grupo	Lic. En Educación Primaria	Colegio las Rosas CDMX	39 años
Docente frente a grupo	Licenciatura en Educación Primaria	Escuela Normal Particular Justo Sierra Guerrero	15 años
Docente frente a grupo	Licenciatura en Educación Primaria	Escuela Normal particular Justo Sierra Guerrero	14 años
Docente frente a grupo	Licenciatura en Educación Primaria	Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez Tlaxcala	8 años
Docente frente a grupo	Licenciatura en Educación Primaria	Escuela Normal Labastida Nuevo León	7 años
Docente Frente a grupo	Licenciatura en Educación Primaria	Benemérita Escuela Nacional de Maestros CDMX	5 años
Docente frente a grupo	Licenciatura en Educación Primaria Maestría en Desarrollo Educativo	Benemérita Escuela Nacional de Maestros Universidad de Puebla CDMX	11 años
Docente frente a grupo	Licenciatura en Educación Primaria	Escuela Normal Superior Justo Sierra Guerrero	14 años
Docente frente a grupo	Licenciatura en Pedagogía	Universidad Nacional Autónoma de México CDMX	10 años
Docente frente a grupo	Licenciatura en Educación Primaria	Benemérita Escuela Nacional de Maestros CDMX	11 años
Docente frente a grupo *preescolar *primaria	Lic. En Educación	Licenciatura en Universidad Mexicana CDMX	26 años
Docente frente a grupo	Licenciatura en Educación Primaria	Benemérita Escuela Nacional de Maestros CDMX	7 años
Docente de Educación Física	Licenciatura en Educación Física	Escuela Superior de Educación Física CDMX	6 años
Docente de Educación Física	Licenciatura en Educación Física	Escuela Superior de Educación Física CDMX	6 años
Docente de Inglés	Licenciatura en Educación secundaria Maestría Basada en competencias	Escuela Normal Superior de México Inglés Universidad del Valle de México CDMX	7 años
Docente de Inglés	Licenciatura en Educación Preescolar	CENEVAL	12 años

*ortografía y redacción	Lic. En enseñanza del español como lengua extranjera	UNAM	
UDEEI	Lic. En Psicología	Escuela Normal Superior de México	22 años
UDEEI	Lic. En Trabajo Social	Universidad Nacional Autónoma de México	16 años

**Nota:** Datos proporcionados por docentes de la escuela primaria (2020).

### 1.11.1.3 Edificio Escolar

El edificio donde laboran los profesores, fue construido exclusivamente para fines académicos. En esta escuela, los grupos se dividen en “A” y “B”, cada grupo tiene su propia aula; en total son doce. Además de ello, se cuenta también con un salón de biblioteca escolar, y un salón de usos múltiples denominado: “Sor Juana Inés de la Cruz”, lleva este nombre gracias a un concurso realizado por los docentes para nombrar este nuevo espacio. En esta aula remodelada no hace más de dos años, se congrega el Consejo Técnico Escolar cada fin de mes para tratar asuntos de diversa índole.

También se cuenta con un aula de cómputo que volvió a funcionar hace dos años gracias a la participación de los padres de familia y los CEPSE (Consejos Escolares de Participación Social para la Educación). Además, existe una bodega de material didáctico donde se adaptaron computadoras en beneficio del personal docente, destinada para realizar los cursos de formación continua en línea y para el diseño de sus planeaciones en los horarios en que sus grupos se encuentran a cargo del profesor de inglés (2 veces por semana). A pesar de ello, los profesores refieren que no siempre cuentan con el tiempo suficiente para hacer uso de los equipos de cómputo debido a las diversas actividades que desarrollan habitualmente.

Por otra parte, los datos arrojados a partir del diagnóstico, permitieron construir las categorías analíticas que se presentan a continuación. Cabe señalar que por motivos de confidencialidad, se utilizaron seudónimos para presentar los planteamientos de los docentes entrevistados y fueron acompañados del número de pregunta a la que se alude.



## 1.12 Análisis Cualitativo de las Entrevistas Realizadas a los Docentes

En este apartado se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes de la escuela primaria en la que se desarrolló el trabajo de campo. Para ello fue necesario construir o ubicar una serie de categorías e indicadores, que permitieran organizar la información que brindaron los profesores para dar paso al análisis de los datos recolectados, mismos que se presentan a partir de los cinco apartados siguientes:

- 1) Implementación del programa de formación del docente en ejercicio.
- 2) Procedimiento de trabajo
- 3) Desarrollo del Componente Socioemocional por parte del docente.
- 4) Impresiones de los docentes sobre la socialización del Componente Socioemocional.
- 5) Sugerencias del docente para la formación en ejercicio.

### *1.12.1 Implementación del programa de formación del docente en ejercicio (procesos diferenciados)*

Este apartado se refiere a aquel proceso de formación que se da en el momento en que los docentes se encuentran ejerciendo la profesión. Acorde con esta concepción se entenderá por implementación del programa de formación a la fase que dio a conocer el aspecto formativo para integrar el componente de Educación Socioemocional del Modelo Educativo 2017. De acuerdo con los planteamientos de los profesores, la formación consistió en tres tipos de acercamiento:

**Acercamiento virtual:** El primer proceso de acercamiento consistió en que los 12 profesores frente a grupo, ingresaron a una plataforma electrónica para conocer el Modelo Educativo 2017 a través de un curso de capacitación en línea denominado “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”.

**Acercamiento a través de un curso presencial:** El segundo proceso de acercamiento fue un curso dirigido a todos los profesores de la escuela primaria durante la semana intensiva del Consejo Técnico Escolar del 2018. Al respecto dos de los profesores señalan:

“Antes de que los niños ingresaran a la escuela hubo un curso el cual fue impartido por el director y las asesoras técnico-pedagógicas” (D. Estrella, p.1) ... “El director y las maestras de dirección, la subdirectora nos dio los libros de Aprendizajes Clave y nos dijo que podíamos ocupar los tiempos de inglés y Educación Física para poder leerlo y entenderlo un poco más” (D. Yali, p. 1).

**Acercamiento particular:** El tercer proceso de acercamiento, se llevó a cabo con la selección de una sola profesora para acudir al Taller presencial de “Fortalecimiento de la Educación Socioemocional (ESE) en Docentes de Preescolar y Primaria”.

A mí me tocó ir a un curso de esta materia de Educación Socioemocional y pues ahí lo que se trabajó fue lo del acoso escolar y diversas situaciones, se compartieron experiencias de varios maestros y pues de acuerdo con eso, uno se puede dar cuenta de cómo ocupar como tipo estrategias para trabajar con nuestros chicos... (D. Estrella, p. 1).

De acuerdo con el planteamiento de la profesora, cada escuela seleccionó a un docente y ellos integraron el grupo de trabajo del taller, el cual fue impartido por el Centro de Educación Socioemocional (CEMSAE) durante cuatro sesiones, de un día semanal y en horario laboral durante el mes de agosto. El curso tuvo como objetivos:

- Sensibilizar a los participantes sobre la Educación Socioemocional y el significado de las cinco dimensiones que guían el enfoque pedagógico, así como la interacción de los miembros de la comunidad educativa.

- Fortalecer en los participantes las habilidades socioemocionales y la aplicación de éstas como herramienta fundamental en la reducción del riesgo de violencia y abuso sexual infantil, acoso y maltrato escolar.

El curso estuvo integrado por tres módulos, que se impartieron en cuatro sesiones de cinco horas cada una (20 hrs). A continuación se describe brevemente en que consistió cada uno de ellos:

### ***Módulo 1: Educación Socioemocional***

En el primer módulo se hizo la presentación general del taller, para ello se retomaron en las cinco dimensiones de la Educación Socioemocional:

- Autoconocimiento
- Autorregulación
- Autonomía
- Empatía
- Colaboración

Estas se trabajaron a partir de su vínculo con la reducción de violencia, abuso sexual, acoso y maltrato escolar.

- Se realizaron actividades en relación con cada una de las dimensiones, una de ellas consistió en realizar descripciones propias (considerando cualidades y habilidades) sin escribir el nombre de los participantes con la finalidad de que otros compañeros lo adivinaran, posteriormente reflexionaron sobre: ¿por qué es importante conocerse a sí mismo?
- Se compartieron videos de conferencias para analizar iniciativas educativas en relación con el liderazgo docente. Además, se analizó un video de una dinámica de

inclusión para reflexionar en torno a los prejuicios de las personas y de los profesores hacia los alumnos.

- Con base en las actividades de cada dimensión, se discutió acerca de la prevención de la violencia y el abuso sexual así como el acoso y maltrato escolar; organizados por equipos redactaron ideas y comentaron sus conclusiones.
- Al finalizar esta sesión, comentaron colectivamente ¿Cómo fue comunicar sus ideas con tus compañeros, si se sintieron escuchados e incluidos. Cómo fue su experiencia al trabajar en equipo y si consideraron que sus aportaciones fueron valiosas.

### ***Módulo 2: Normatividad para la Integridad del Alumnado.***

En este segundo módulo se vieron las bases jurídicas y conceptos básicos que definen la violencia, el abuso sexual infantil, el acoso y el maltrato escolar, así como las consecuencias biopsicosociales.

- Se presentó el instrumento de evaluación para el Componente Socioemocional, el cual consistió en evaluar las competencias de los alumnos con base en una serie de indicadores que se califican por niveles (del 0 al 4). Además se explicó como enviar los resultados a una plataforma en Excel para su concentrado.
- Se compartieron estadísticas de acoso escolar en México y tipo de población que es más vulnerable.
- Se abordó el concepto de violencia y sus implicaciones en la escuela de acuerdo con la UNICEF.

- Se abordaron los tipos de actos violentos (físicos, psicológicos o sexuales) así como el abuso sexual y sus consecuencias cognitivas, emocionales y conductuales (a corto, a mediano y a largo plazo).
- Se habló del marco normativo nacional (Código penal de la Ciudad de México y la Guía Operativa de la SEP). Así como el marco normativo institucional de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud.
- Se presentó un video sobre abuso sexual infantil, a partir de ello se presentaron tarjetas con tipos de abuso y reunidos en equipos, pasaron a clasificarlos.
- Se abordaron definiciones de acoso escolar y sus características. Además se analizaron conductas de agresores y testigos así como las consecuencias.
- Se realizó el análisis de tratados internacionales y la Ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar del Distrito Federal.
- Se presentaron dos videos de acoso escolar, a partir de ello se abordó la definición, se identificaron características y tipos de maltrato para discutirlos en plenaria, dando algunos ejemplos.
- Con base en los videos, recordaron un momento de enojo, ira o frustración ante una situación con un alumno; las reacciones y palabras para identificar si en aquella situación existió algún tipo de maltrato.
- En equipos realizaron reflexión al respecto para identificar mejores formas de actuación en esa misma situación. También identificaron qué dimensiones de la Educación Socioemocional podrían ponerse en práctica para evitar el maltrato escolar.

### ***Módulo 3: Marco para la Convivencia Escolar.***

Antes de iniciar la operación del componente durante el ciclo escolar 2017-2018, se les hizo saber a los profesores, por decisión de las autoridades educativas a nivel nacional que era necesario vincular el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) con el Componente Socioemocional.

Este módulo consistió en analizar el PNCE y las acciones docentes que tendrían que realizarse durante el año escolar. Se realizó el análisis de la carta de derechos y deberes así como de las faltas y medidas disciplinarias y compromisos. Particularmente se acudió a una de las sesiones de este último módulo, a partir de ello fue posible rescatar algunos elementos de la operación:

- Se realizó una reflexión sobre ciertas medidas disciplinarias que de acuerdo con las participaciones de algunos docentes del curso, deberían ser más específicas.
- Se compartieron experiencias sobre situaciones de agresión y se abordaron formas de protegerse legalmente con base en el Marco para la Convivencia Escolar.
- A partir de las experiencias compartidas, se identificaron las posibles soluciones considerando los documentos normativos abordados, aunque los docentes refirieron que “hay lagunas” en tales documentos que no protegen a los docentes.
- Los docentes se agruparon para compartir sus experiencias en relación con lo aprendido en el curso.
- Posteriormente, se repartieron algunos globos de colores y marcadores, luego se solicitó a los docentes que escribieran un sueño muy importante que tuvieran y que quisieran compartir. Los organizadores del curso, hicieron papeletas con algunos conceptos (carga administrativa, padres de familia, director, supervisor, entre otros) que se pegaron en la ropa. Se solicitó a los profesores que se esparcieran por

el espacio y que cuidaran de sus globos, pues ellos (los que tenían la papeleta), intentarían romperlos con un palillo. Así transcurrió la actividad, los globos fueron rompiéndose hasta que quedaron pocos.

- Finalmente, realizaron en plenaria una reflexión sobre la importancia de defender los sueños. En este punto parecía que quedaba muy poco tiempo para cerrar el taller, pues no todos los profesores lograron participar exponiendo sus planteamientos.

Cabe señalar que una vez finalizado el taller, no existió ninguna estrategia para socializar dicha experiencia con los compañeros del centro de trabajo que no tuvieron la oportunidad de asistir. En el caso de esta escuela, la profesora Estrella comentó que una vez finalizado este proceso, no se brindó un tiempo y un espacio en el centro educativo donde labora para poder compartir su experiencia y trabajar colectivamente con sus compañeros en relación con el componente.

### ***1.12.2 Procedimiento de trabajo***

Los profesores señalaron tres formas de concebir al proceso de inducción al componente de Educación Socioemocional, los cuales pueden caracterizarse como: superficial, reproductivo y parcelado.

- **Superficial:** algunos profesores mencionaron que el Componente Socioemocional se dio a conocer “a groso modo”, en este sentido, una profesora señala que el proyecto se llevó a cabo “de manera muy general y sin retroalimentación” (D. Nelli, p.1).
- **Reproductivo:** La manera de abordarlo fue leer de manera general de qué se trataba o bien, comentar acerca del mismo sin trabajarlo a profundidad y sin una retroalimentación de por medio por parte de los responsables de impartirlo. Con base en la experiencia de un

docente: “el Componente Socioemocional no se dio a conocer nada más se leyó en el apartado que viene y se buscaron estrategias de manera personal.” (D. Yali, p1).

- **Parcelado:** Una de las profesoras refiere que para conocer el Componente, hubo una división del trabajo al repartirse el contenido para presentarlo por equipos de trabajo: “incluso entre los maestros nos dividimos el trabajo en equipos” (D. Estrella, p.1).

### ***1.12.3 Desarrollo del Componente Socioemocional por parte del docente***

#### ***(yuxtaposiciones pedagógicas)***

Se entenderá como desarrollo del Componente Socioemocional el proceso mediante el cual, los docentes pusieron en práctica con sus alumnos, lo aprendido en la fase de inserción. En este apartado, se describe el trabajo que realizaron los profesores en relación con el componente y su grupo de alumnos, dando cuenta de la forma en que participaron durante el curso escolar.

Tal como lo refieren, se hizo uso del programa y las recomendaciones del apartado de Educación Socioemocional. Asimismo, se hicieron adecuaciones con base en las características del grupo y buscaron otras maneras de abordar el componente además de las sugeridas en el programa. Algunos de los docentes buscaron involucrar a los padres de familia en las actividades realizadas.

Por razones metodológicas, se ubicaron dos perspectivas docentes en las entrevistas realizadas, mismas que no se presentan de manera excluyente en los profesores. Denominadas instrumental y valoral ya que en ambas actuaciones, se privilegia uno de los aspectos. A continuación se narran los principales elementos que permiten describir cómo es que los docentes percibieron el proceso de operación del programa.



### *1.12.3.1 Instrumental*

Durante el desarrollo del componente con los estudiantes, algunos maestros indicaron haber empleado ciertos elementos de apoyo que les permitieron operar, entre los que se encuentran el uso de frases, técnicas y recursos didácticos para trabajar con los niños como se observa a continuación:

Cuando hacemos nuestras actividades de inicio (...) “completan una frase”, por ejemplo, hoy me siento contento por..., y entonces, así con los ojos cerrados y con el instrumento, los niños tienen que ir diciendo por qué se sienten felices o hay una de hoy estoy agradecido por... (D. Ameyatzin, p7).

Esta fue una sugerencia de la maestra de UDEEI, el de “la silla vacía” por ejemplo, en medio del salón hay una silla con el letrero de “silla vacía” entonces en esa silla cuando un niño necesita decirle algo al grupo, que se siente incómodo con algo o que no le pareció algo, se sienta en la silla vacía y comenta que quiere decir algo. Yo al principio decía, esta silla nada más está estorbando aquí porque de por sí tenemos poco espacio pero sí, por lo menos hasta ahora hay como cinco niños que han pedido sentarse en la silla vacía y a veces, ha sido para decírselo al grupo y a veces es para hablar conmigo. No está como tal ahí sugerido pero es una parte que se puede trabajar en socioemocional es cómo me siento (D. Ameyatzin, p7).

Los niños hacen su antifaz de las emociones (...) entonces su antifaz lo dividen en treinta espacios porque lo trabajamos en un mes, entonces van coloreando un espacio y al final, ellos se dan cuenta qué emoción es la que predomina en ellos...

Y dicen: es que yo estuve más veces enojado (...) entonces te das cuenta qué

emoción necesitas trabajar más, por qué me enojo tan fácilmente y eso les abre a los niños como otra posibilidad o sea, descubren cosas en ellos (D. Ameyatzin, p7).

En trabajar las actitudes con ellos por sus características, por ejemplo cuando mienten, se les va poniendo una manchita o las luciérnagas cuando alguien hace algo bueno, se les pone diamantina. No son actividades que están sugeridas. Sin embargo, las trabajamos y aunque están grandes, ha funcionado. (D. Yaocíhuatl, p7).

### ***1.12.3.2 Valoral***

Se refiere al énfasis en los aspectos personales que hacen referencia a las creencias, actitudes y juicios que recupera el docente para articular su quehacer docente. A continuación se presentan algunos ejemplos de las entrevistas que permitieron ubicar estas características:

Por ejemplo este grupo está muy abandonado, ellos no tienen apoyo de papás, entonces si hacen algo es por ellos y entonces cuando ven que tú como maestro reconoces esa parte, ellos quedan satisfechos porque dicen “alguien me vio”, “me miraron” (D. Yaocíhuatl, p7).

Yo lo trabajo con base en los valores, que está bien, qué está mal, con lo que uno cree que es lo correcto, pero no despertando las emociones porque ¿cómo las cierro? (...) En parejas y con base en el programa revisamos las lecturas y adecuamos las clases a las características del grupo (D. Xóchitl, p. 6).

Otra de las profesoras comparte: “lo trabajé con los papás en el sentido de que ellos pudieran venir a ver a sus niños y poderles cantar y presentar, de alguna manera fortaleciendo su autoestima” (D. Yali, p8).

Me basé en Aprendizajes Clave, ahí viene un apartado de Educación Socioemocional y vienen algunas recomendaciones para trabajarlo con los niños...aunque estos elementos no fueron suficientes porque tú tienes que investigar estrategias de cómo dar una clase enfocada en eso. (D. Yali, p6).

#### ***1.12.4 Impresiones de los Docentes sobre la socialización del Componente***

##### ***Socioemocional (pensamiento práctico)***

Se refiere al efecto de los primeros acercamientos al componente de Educación Socioemocional por parte de los docentes, mismo que los llevó a construir un atributo, expectativa o emoción en relación con el proceso de inducción y con su experiencia en la práctica. De acuerdo con la narración de esta vivencia, se visualizan tres tendencias que se hacen más visibles en algunos profesores:

- Los profesores que experimentaron un proceso de *incertidumbre* por el escaso tiempo dedicado a la formación.
- Los docentes que lo vivieron como una práctica cotidiana de *reproducción* de su práctica docente (*No es algo nuevo*).
- Los docentes que lo vivieron como una *oportunidad para el cambio* en su práctica docente.

#### ***1.12.4.1 Incertidumbre***

Los docentes plantean haber experimentado inquietud al no tener claridad ni conocimiento de lo que se iba a trabajar realmente con el componente: “Tuve cierta inquietud por no tener la capacitación suficiente para llevarlo a cabo. Hubo poca información al respecto y el tiempo de trabajarlo fue corto” (D. Nelli, p2).

“Pienso que hay muchas carencias en todo el proceso, siento que fue de repente “ten y hazlo”, y lo vas a hacer porque esto es lo de la reforma” (D. Ameyatzin, p. 5).

“Creo que no hubo un proceso de implementación, sólo se compartieron estrategias por parte de la maestra de UDEEI y fueron generalizadas, no hubo un seguimiento” (D. Yaocíhuatl, p5).

#### ***1.12.4.2 Reproducción***

Por otra parte, se encuentran los docentes que percibieron el nuevo componente como parte de una dinámica ya conocida porque desde su postura, es algo que han trabajado desde siempre: “Para mí no es algo nuevo, yo siento que desde que yo estaba en la primaria era lo que se trabajaba respecto a valores, nada más que el enfoque era diferente” (D. Xóchitl, p5).

Lo mismo ocurre con la docente elegida para tomar el curso de Educación Socioemocional que ofrecieron a algunos docentes de primaria, quien valoro el proyecto como algo ya conocido y agradable debido a su experiencia en el curso presencial con otros colegas, como lo refiere a continuación:

Pues mi experiencia fue pues agradable pero en cuestión a esta área yo creo que lo estamos trabajando desde hace mucho, también se involucra con lo del programa de PNCE porque ahí vemos lo que son las emociones y trabajamos con ello día a día (D. Estrella, p2).

#### ***1.12.4.3 Oportunidad para el cambio***

Algunos docentes comentaron que el Componente Socioemocional les generó el interés para experimentar nuevas formas de trabajo, lo cual permitió recuperar elementos que adquirieron en otros espacios formativos como se muestra a continuación: “lo articulé con lo que es Cívica y Ética, los valores, con los que he aprendido en algunos cursos en Derechos Humanos y PNCE. No espero a que me digan sino yo lo investigo” (D. Yali, p2).

Hace poquito tuve la materia de Psicometría y entonces abordamos el tema de la resiliencia en la universidad y como teníamos que hacer como una escala y ese tipo de cosas... yo dije bueno, voy a ver si lo puedo aplicar con mis niños porque ya habíamos trabajado la resiliencia, entonces fue muy interesante ver cómo algo que los niños ya conocían como resiliencia, ver qué resultados salían y de verdad que fue súper interesante pero es desde este ámbito (D. Ameyatzin, p. 3).

#### ***1.12.5 Sugerencias del docente para la formación en ejercicio (resolución de dificultades reales)***

Este punto, comprende las propuestas que hicieron los docentes para mejorar la formación en ejercicio y poder abordar el componente de una mejor manera en futuros ciclos escolares. Para analizar las sugerencias de los docentes en relación con la formación en ejercicio se consideró conveniente hacer una nueva revisión de las entrevistas, tratando de diferenciar las propuestas planteadas desde diferentes estilos docentes, ubicando algunas coincidencias y diferencias.

Así pues, a partir de su experiencia en la implementación y en el desarrollo del Componente Socioemocional con su grupo de alumnos durante el ciclo escolar 2017 – 2018, se ubicaron tres tipos de perspectivas de cambio de acuerdo con los modelos de profesorado planteados anteriormente, tanto para la inserción del componente como para la puesta en práctica:

- Lógica tradicional
- Visión instrumental
- Perspectiva reflexiva

A continuación se describen y analizan los planteamientos de los docentes que corresponden a cada una de estas perspectivas.

#### ***1.12.5.1 Lógica tradicional***

Algunos profesores enfatizan en algunos aspectos del modelo tradicional. Este enfoque está fundamentado en un empirismo espontáneo, en donde la experiencia se convierte en la fuente del conocimiento y la teoría es visualizada como algo ajeno e inútil, porque lo que importa (desde esta óptica), es la experiencia. (Lozano, 2006, pp. 59- 60).

En este caso, se ubican dos de los profesores entrevistados. En uno de ellos, no hay intención de involucrarse en un proceso formativo que permita reflexionar sobre la práctica para poder desarrollar en colaboración con un especialista, el Componente Socioemocional de una manera más adecuada, sino que se alude a un trabajo individualizado para que sea otro quien lo desempeñe, como señala a continuación: “Que no dieran por hecho que lo sabes todo, que te acompañaran, yo por ejemplo lo adecuo a valores pero se necesitaría que las de UDEEI más que orientar, llevaran esa parte con los niños” (D. Xóchitl, p.3) ... Más adelante agrega:

Yo pienso que si hay muchas personas que están sin hacer nada, que se capacitaran a ese tipo de personas para que ellas hagan la actividad a cada uno de los grupos.

Por ejemplo (y no porque tenga nada en contra de las de UDEEI) pero ellas se jactan de decir “yo soy la maestra especialista” ...Es como cuando tú vas al psicólogo, pues el psicólogo te da la terapia, no te dice: “mi asistente le va a decir qué haga”.

Entonces yo pienso que deberían de capacitarse a esas personas (D. Xóchitl, p. 4).

En este mismo estilo, se ubica una docente que haciendo referencia a un trabajo que realiza, comparte que en un principio lo implementa tal cual se lo plantea el libro de texto, es decir, sin que exista una reflexión de por medio. Por consiguiente se prioriza el seguimiento paso a paso de lo que propone el libro. Sin embargo, después de ponerlo en práctica y percatarse de que no le funciona del todo, realiza algunas adecuaciones con base en el planteamiento del libro para el trabajo de la conducta de sus alumnos.

Desde esta óptica, queda ausente el análisis del contenido y una reflexión sobre las implicaciones para abordarlo de esa manera. Por lo que, haciendo referencia a la manera en que trabaja para mejorar la conducta de los alumnos, refiere:

Cuando mienten, se les va poniendo una manchita o las luciérnagas cuando alguien hace algo bueno, se les pone diamantina. No son actividades que están sugeridas, sin embargo las trabajamos y aunque están grandes “ha funcionado” (D. Yaocíhuatl, p. 8) ... Yo por ejemplo, ya después yo no seguí tal cual lo que decía el libro porque dependiendo de las actitudes y conductas que ellos tenían, fui modificando... por ejemplo, metí la actividad de las “mariquitas.” (D. Yaocíhuatl, p. 6).

En este sentido, la implementación de actividades se hace con base en una lógica tradicional que no considera otros factores que influyen en la educación y aunque las actividades no se encuentran sugeridas en los libros, se realizan desde esa misma perspectiva. Por consiguiente, no se ubica que esta concepción del aprendizaje es conductual y reproductiva.

De este modo la práctica gira en torno a cumplir con el aprendizaje esperado que se estipula en el programa pero se corre el riesgo de considerar su contenido como verdades absolutas e incluso asimilar el discurso oficial como se enuncia a continuación: “de verdad no hay errores, hay

horrores en los planes y programas de estudio, o sea no coinciden los temas con el aprendizaje esperado, ni viene, entonces vas a los libros de texto y otra vez es la locura” (D. Yaocíhuatl, p.9).

Un elemento importante es esta postura que se presenta a continuación de una de las profesoras que menciona que, en la escuela no puede existir un cambio si no es “desde arriba”, desde una reforma que arregle la situación del país. Lo cual significa, solicitar una interpretación de directrices que se consideran superiores (Postic, 2000).

“Considero que para empezar se necesita hacer una reforma estructural pero de México porque los planes y programas vienen con modelos de otros países, entonces (...) por más que hagamos no va a cambiar... para poder hacerlo empezamos desde arriba (...) (D. Yaocíhuatl, p.9).

Con esto se pretende reflexionar acerca del rol de los profesores como agentes de cambio, para reconocer que ellos también tienen control sobre la organización. Esto es, existe una micropolítica institucional y resulta necesario que los docentes contemplen esa capacidad de agencia que va más allá del aula. Esta cuestión también depende en gran medida del significado que se les atribuya a ciertos elementos. Por ejemplo, si se confunde poder con autoridad, los docentes pueden percibir que ellos no pueden tomar las decisiones puesto que es algo establecido e inmutable y que su tarea consiste únicamente en dar consentimiento de aquello que se propone.

En este punto es importante recordar también que los docentes tienen que hacer uso de lo que Hargreaves y Fullan (2014), denominan capital decisorio, lo que significa tomar decisiones incluso en situaciones de incertidumbre. Valorar el importante papel docente y sus posibilidades. Con base en todo lo anterior, es necesario poner atención a la organización institucional porque de esta forma se generan las condiciones para acceder a nuevas formas de trabajo que involucren un cambio de perspectiva hacia la mejora educativa.



Si bien, en algunos de los discursos de los profesores existieron ciertas contradicciones, esta toma de conciencia de los elementos que direccionan sus actuaciones y disertaciones puede lograrse mediante la reflexión de la práctica, de ahí que sea un elemento fundamental para la formación. Desde esta lógica tradicional las docentes compartieron propuestas de mejora que se enuncian a continuación:

- Hacer una reforma estructural del país
- Que el Componente Socioemocional lo trabajen los especialistas (UDEEI)
- Trabajarse no sólo en la escuela sino también en la comunidad
- Proteger a los docentes que se ponen en riesgo al conocer situaciones difíciles del contexto (narcotráfico) ya que se vuelven cómplices.

Las propuestas son diversas, por un lado, desde los planteamientos de los profesores, se tendría que esperar una reforma estructural del país que impacte en la escuela, o bien que otro actor escolar se responsabilice de trabajar el Componente Socioemocional con los alumnos. Por otra parte, son conscientes sobre el importante riesgo que implica trabajar en un contexto con alto índice de violencia. En este caso, el trabajo con la dimensión emocional destapó algunas cuestiones de los familiares de los alumnos en relación con diversas problemáticas sociales. En este sentido, los profesores enfrentaron también situaciones complicadas que los pusieron en peligro.

#### ***1.12.5.2 Visión instrumental***

Los profesores enfatizan en algunos aspectos del modelo técnico, principalmente cuando comparten la manera en que trabajaron el componente con sus alumnos. De acuerdo con Lozano (2006), el posicionamiento epistemológico de este modelo está relacionado directamente con el positivismo y “reduce el conocimiento práctico al conocimiento técnico... Esta percepción parte

del supuesto de que el conocimiento pedagógico disponible guía la práctica, proporcionando los medios para reconocer los problemas así como las soluciones a los mismos” (p. 65).

En el análisis de las entrevistas se ubicaron dos docentes que privilegiaron en su discurso el aspecto instrumental en la realización de sus sesiones de trabajo con los alumnos. Desde esta perspectiva, una profesora hace referencia a que el Componente Socioemocional lo ha trabajado desde siempre, por lo que no percibe una diferencia con lo nuevo, sino una misma línea de trabajo: yo creo que la estamos trabajando desde hace mucho, (D. Estrella, p.2). Sin embargo, también argumenta que no contaba con un instrumento de apoyo y esto representó una dificultad: “No se tenía un libro para trabajar esta asignatura” (D. Estrella, p4). De modo que con base en este planteamiento, el recurso didáctico se vuelve indispensable para el desarrollo del trabajo.

A su vez, existe una contradicción porque para la docente, el Componente Socioemocional representa un planteamiento equivalente al que se propone en PNCE; y aunque lo ha desarrollado durante mucho tiempo, más adelante plantea que su dificultad gira en torno a la ausencia de un libro exclusivo del componente.

Lo mismo ocurre con otra docente que menciona no restringirse a lo que le dicen: “no espero a que me digan sino yo lo investigo.” (D. Yali, p.2). Sin embargo, más adelante señala como sugerencia lo siguiente: “Que la planeación pudiera compactarse con lo que es PNCE, PNCE es una línea que te va dando pasos, que te va diciendo que actividades, entonces el trabajarlo así creo que es lo más recomendable” (D. Yali, p. 4).

Con lo anterior, hace referencia a cierta “autonomía” para indagar sobre el trabajo con el Componente Socioemocional. Sin embargo, hace alusión también a pautas que hay que seguir en un libro para trabajar de manera adecuada.

En consecuencia, es posible afirmar que cuando no hay un proceso formativo que favorezca la reflexión, el docente queda limitado a lo que los instrumentos de trabajo le indiquen y, difícilmente tomará consciencia de sus posibilidades desde la práctica. En este caso, el libro de texto es un elemento que brinda seguridad a los docentes para poder abordar los contenidos con el grupo. Desde esta perspectiva, las propuestas que plantearon los docentes fueron las siguientes:

- Brindar una misma información a todos los docentes
- Trabajar estos temas en las juntas de Consejo Técnico Escolar
- Contar con orientación por parte de un especialista en el ámbito socioemocional
- Ampliar el tiempo de trabajo con los niños en relación con el Componente Socioemocional (de 30 a 60 minutos).

A diferencia de los docentes que se ubicaron en la lógica tradicional, las profesoras que se ubicaron en esta visión instrumental, hacen propuestas de los elementos que consideran deberían tomarse en cuenta para operar el Componente Socioemocional y añaden tintes de trabajo colectivo, percibiéndose como parte del proceso de desarrollo de los estudiantes.

#### ***1.12.5.3 Perspectiva Reflexiva***

Es posible distinguir aspectos para promover la reflexión en donde se amplía el panorama de acción más allá de la técnica, sin embargo es evidente sólo en algunas de las experiencias relatadas. De acuerdo con Lozano (2006), el posicionamiento epistemológico de este modelo reflexivo, asocia tanto posicionamientos hermenéuticos como fenomenológicos y desde esta postura, lo más importante es el sentido que los docentes otorguen a sus prácticas.

En esta dirección pero en otro nivel, se encuentra un nuevo enfoque, los autores lo llaman de diversas maneras, para algunos representa el enfoque emancipatorio, para otros el Intelectual

Crítico y ello implica involucrarse en asuntos económicos, políticos, sociales propios de la educación con el compromiso de la reflexión continua sobre su quehacer hacia la mejora educativa.

En este sentido, el fundamento epistemológico del modelo crítico o emancipatorio, según Lozano (2006), se centra en la crítica a la racionalidad técnica y “está fundamentada en los principios de acción crítica, critica lo que es restrictivo, opresor y a la vez fomenta la acción para resolver los problemas a favor del bienestar colectivo” (p. 91).

Es decir, se promueve la eliminación del dogmatismo y por consiguiente, la emancipación desde este modelo requiere que los docentes sean concientes de las intenciones implícitas en los planteamientos políticos del Estado y del currículum “en términos de su propia existencia, cuando las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de dominación)” (Lozano, 2006, p.91).

Aunque en las entrevistas realizadas a los docentes comparten fundamentos desde esta perspectiva, son muy limitados pues hace falta una reflexión continua sobre la práctica. Sin embargo, pueden ubicarse en sus planteamientos algunos elementos que apuntan hacia una visión crítica. Entre ellos, se encuentra una profesora que aunque asume que la Política Educativa atraviesa la práctica docente e impacta en la implementación de proyectos educativos, sabe que el profesor toma posición ante ello y por lo tanto decide qué elementos de lo que se propone en el Modelo Educativo de la SEP, llevará a cabo con sus alumnos y de qué manera tal como lo refiere a continuación:

Aunque tenemos que aplicar el Componente Socioemocional y no hay opción pues el docente hace una reflexión cuando hay estos espacios de para qué me va a servir, cómo lo voy a implementar en mi salón, cómo lo voy a manejar y ahí es donde se da la reflexión. (D. Ameyatzin, p5).

En este sentido hace referencia a la reflexión de la práctica docente y al respecto, Simon y Schön (citados en Pérez y Gimeno,1988), plantean que la actividad profesional de los docentes es una conversación reflexiva y, en este sentido requiere que se conciban como artistas y se involucren como actores y receptores del medio. Agrega que el docente:

Debe ser un investigador que indaga y experimenta tanto sobre el conocimiento que ofrece y la actuación que realiza, como sobre las construcciones que desarrollan los alumnos sumidos en el intercambio de mensajes dentro del ecosistema del aula, afectados por la estructura de tareas académicas y por el clima psicosocial del medio escolar (p.50).

En este sentido, la interacción entre profesores y el ambiente que se construya, representa un elemento determinante para el desarrollo de un trabajo cooperativo como el que se requiere para enfrentar un nuevo desafío de la profesión y por ello propone:

“si no va a haber un acompañamiento socioemocional con el maestro, si quiera que haya un ambiente... que se propicie un ambiente de cordialidad en la escuela (...) que haya como momentos en los que podamos interactuar como personas” (D. Ameyatzin, p.4)

Todo ello, parece que hace referencia tanto al exceso de carga laboral, como a la carencia de un espacio adecuado para relacionarse entre compañeros. Como señala Postic (2000) “la calidad de relación de los alumnos con los profesores depende de la que los enseñantes mantienen entre sí” (p. 34). Por lo cual, establecer un ambiente favorable para el desarrollo profesional será necesario para la construcción de proyectos pertinentes que contribuyan a mejorar las condiciones particulares del contexto social.

Asimismo, otra de las profesoras involucra elementos críticos que apuntan a la construcción colectiva de un proyecto para desarrollar el Componente Socioemocional y rechaza toda

imposición como nos comparte a continuación: “Que la capacitación sea una construcción colectiva, que se trabaje en colegiado, no como una imposición sino para resolver las dificultades que realmente tenemos.” (D. Nelli, p. 4). Por ende, hace alusión al desarrollo apropiado de un proyecto y, añade algunos elementos que considera fundamentales como lo es un trabajo colegiado orientado al análisis de las dificultades particulares que se viven en la escuela.

También, comparte una situación difícil a la que tuvo que enfrentarse con una de sus alumnas. Ante ello, la profesora muestra una apertura a las sugerencias de una especialista en Psicología e implementa las estrategias sugeridas. Sin embargo, al ver que no le funcionan, continúa indagando para encontrar la forma de apoyar a su alumna. Por esta razón plantea un trabajo colaborativo orientado hacia la reflexión del quehacer docente a partir de la interacción con sus compañeros, donde exista una responsabilidad compartida hacia un mejor modo de actuación en la práctica, como comparte a continuación:

Se masturbaba con una silla cada cierto tiempo. Hablé con la mamá y con la psicóloga de la escuela. Sin embargo, esta última me sugirió realizar actividades de relajación para todo el grupo pues su diagnóstico fue que la niña solamente era muy activa y que se necesitaba una valoración del psicólogo clínico pues ella, sólo daba orientaciones pero no hacía ese tipo de valoraciones (...) Comencé a investigar y realicé diversas actividades para trabajar esa situación y la alumna disminuyó un poco esta práctica. Pero no hubo un acompañamiento tampoco de parte de los especialistas (D. Nelli, p7).

A partir de estos elementos puede retomarse la idea que señalan Pérez y Gimeno (1988), cuando refieren que “tanto el profesor como los alumnos son personas en construcción con diferentes esquemas de interpretación” (p.50). Siendo la reflexión la que posibilita esta permanente

construcción y reconstrucción de la práctica. Es importante rescatar que una perspectiva amplia permite concebirse también como investigadores. Es así como los docentes que incorporan elementos desde este enfoque, realizaron algunas propuestas:

- Que exista un ambiente de trabajo adecuado en donde los docentes puedan conocerse para desarrollar un trabajo en colectivo.
- Que haya un seguimiento de los alumnos y de sus avances.
- Se requiere de un tiempo específico para trabajar el Componente Socioemocional.
- Que los docentes tengan salud emocional antes de abordar el componente.
- Que la capacitación sea una construcción colectiva y no una imposición.
- Que se trabaje para resolver las dificultades reales.

Así pues, es posible considerar que el proceso de formación docente durante la fase de implementación, se caracterizó por la carencia de una estrategia general de trabajo para impulsar el nuevo componente curricular; privilegiándose las formas de trabajo de tipo superficial, reproductivo y parcelado. En consecuencia, los profesores consideraron no haber obtenido un conocimiento suficiente del Componente Socioemocional ni tampoco un manejo básico de elementos técnicos que les permitieran emplearlos en su práctica.

Todo ello nos habla además, de la premura con que se implementó el componente y por ende, de la dificultad que tuvieron los profesores para poder trabajarlo durante el Ciclo Escolar 2018 – 2019. Estas razones nos llevan a plantear que en un proceso de intervención pedagógica, es necesario que la formación docente se planifique y diseñe considerando algunos criterios básicos, entre los que podrían tomarse en cuenta:

- La importancia del curso en el proceso de formación de los docentes y los estudiantes.

- La complejidad para abordar los contenidos que se consideren en su desarrollo.
- Las dificultades que puede implicar la puesta en práctica de un programa en donde el docente no cuenta con la formación y experiencia previa relacionada con problemas derivados del tipo de curso o programa en cuestión.
- La trayectoria de los docentes involucrados y sus principales dificultades.
- Las condiciones de tiempo y espacio para su implementación.

Tomando en cuenta los modelos de profesorado y las referencias de los docentes que vivieron este desafío con el proceso de inserción de este componente, es posible pensar que por la manera en que se consideró la formación de los docentes en ejercicio, no se cumplió con las características de ninguno de los modelos que los autores han teorizado porque:

- El *Modelo de Experto Técnico* implica la transmisión de conocimientos disciplinares así como saber enfocar los esfuerzos en la eficacia de las prácticas sin cuestionarse sobre las problemáticas que ocurren alrededor. Desde esta perspectiva, un conjunto de técnicas puede resolver cualquier problema. En el caso de la implementación del componente se aborda de manera superficial el contenido y los elementos técnicos para la práctica están ausentes.
- El *Modelo Reflexivo* involucra el acompañamiento y promueve el aprendizaje a través de la reflexión, e implica ser consciente de los propios enfoques del aprendizaje en relación con los propios de las disciplinas. En el caso de este curso, únicamente se leyó el programa, adquiriendo un carácter reproductivo.
- El *Modelo Crítico* implica que el docente sea consciente del proceso de enseñanza y su relación con el currículum así como del trasfondo sociohistórico en que se



enmarca el programa educativo para lo que se hace indispensable considerar los elementos políticos, económicos y sociales que se ven implicados en este proceso.

A partir de estas observaciones es posible inferir que los acercamientos que se tuvieron a este componente no permitieron a los docentes tener un manejo amplio y profundo del Componente Socioemocional, esto se puede notar en la manera en que fue abordado ya que los elementos fueron divididos y trabajados aisladamente.

Asimismo, los tres acercamientos diferenciados que se tuvieron, representaron una limitante en el proceso formativo de los docentes en ejercicio, pues solamente una profesora tuvo la oportunidad de acceder a los tres acercamientos. Recordemos las dificultades que vivieron los docentes para ingresar a la plataforma virtual (primer acercamiento), la forma de trabajo fraccionado (segundo acercamiento) y en por último, de manera particular (tercer acercamiento), al prescindir de los demás docentes para integrarse al curso, privilegiando sólo a uno de cada escuela.

En cuanto a las formas de abordar el Componente Socioemocional, los docentes utilizaron diferentes maneras de trabajarlo con sus alumnos; algunos profesores privilegiaron el factor instrumental al momento de impartir una clase, haciendo énfasis en el uso de materiales y técnicas específicas como es el caso de la técnica “la silla vacía” que se emplea en la Terapia Gestalt para iniciar un diálogo entre las partes opuestas de la personalidad.

Esta terapia se caracteriza por su eficacia en la solución de duelos, con la intención de crear conciencia de las emociones reprimidas con la finalidad de pasar de ser dependiente a ser independiente (Castanedo, 2002). Sin embargo, en este caso, la docente comentó que esta técnica, fue realizada por recomendación de una psicóloga, sin que esta última le diera a conocer las finalidades e importancia de emplear este tipo de técnicas. Por consiguiente, la

profesora dio un sentido diferente a su uso: “Yo al principio decía, esta silla nada más está estorbando aquí”. (D. Ameyatzin, p7).

De acuerdo con Salama (2012), también se utiliza como técnica integrativa y expresiva (para manifestar algo que está siendo suprimido) porque:

“sirve para que la persona en sesión tome asiento en una de las sillas (silla caliente) y realice un trabajo de confrontación con alguna persona fantaseada a la que [pone] en la otra silla frente a él (silla vacía). Aquí lo importante es rescatar lo proyectado por el paciente” (p.31).

La Terapia Gestalt tiene un enfoque existencial, por lo que se “considera la experimentación, el hacer, el vivir y el sentir como eje primario del proceso terapéutico” (Castanedo, 2002, p. 35). Además, se requiere de ciertos elementos específicos para adecuar el lugar donde se lleva a cabo la sesión. De ahí que podamos inferir que se desconocen los principios de la Terapia Gestalt y los fines para los que se utiliza.

Esto se puede notar cuando se menciona que al principio no se logra comprender el sentido de poner en práctica esa técnica y, que con el tiempo se perciben resultados positivos respecto a la confianza que los alumnos adquirieron para expresarse. Sin embargo, el uso de esta técnica como muchas otras, supone un tipo de concepción del alumno y de aprendizaje, así como elementos implícitos que hay que reflexionar.

Lo anterior nos llevaría a preguntarnos sobre ¿cuáles son las diferentes formas que en la práctica se asume la perspectiva instrumental del docente?, en el caso de esta investigación se puede observar que algunos maestros aunque trabajan aparentemente desde una concepción instrumental, su práctica pareciese ser más de tipo artesanal Lozano (2006).

De ahí que se ubicaran categorías para definir algunos aspectos en donde el docente atribuye un significado especial a ciertos factores; por un lado se encuentra el factor valoral, como ciertos juicios de valor respecto a las cualidades de los alumnos o bien, en relación con las propias creencias, es así como una profesora señala: “yo lo trabajo con base en los valores, que está bien, qué está mal, con lo que uno cree que es lo correcto” (D. Xóchitl, p. 6). En este sentido, la profesora ejerce su labor desde las teorías implícitas que posee sobre la enseñanza. Como lo menciona Clandinin y Conelly (citados por Pérez y Gimeno, 1988):

El conocimiento práctico-profesional del profesor... se compone de filosofías personales, ritos, imágenes, unidades narrativas y ritmos, es normalmente un conocimiento tácito, poco articulado y organizado con una lógica peculiar, que responde más a las prioridades afectivas establecidas en la historia personal-profesional que a los requerimientos de las teorías científicas. (p. 55).

Desde esta perspectiva, hay ciertas normas de actuación que direccionan el quehacer docente ya sea de manera consciente o inconsciente pero que están latentes. Sin embargo, para desenredar y comprender esos factores ideológicos que condicionan la práctica, es necesario reflexionar sobre ellos.

Por otra parte, en relación con la experiencia en la implementación del Componente Socioemocional, puede resumirse que los docentes tuvieron diversas impresiones, mismas que los llevaron a encaminarse hacia diferentes posturas, ubicándose en esta investigación tres: incertidumbre, reproducción y oportunidad para el cambio. Ante la inserción del nuevo componente cada uno de los profesores priorizó diferentes elementos en su práctica; es así como en algunos de ellos esta situación causó mayor confusión por el desconocimiento de los elementos

particulares del Componente Socioemocional; mientras que otros docentes, no reconocieron ningún aporte significativo del nuevo planteamiento.

Finalmente, encontramos a aquellos profesores que ante esta situación, visualizaron lo nuevo como un espacio de oportunidad para mejorar su práctica educativa y comenzaron a indagar al respecto. Es posible observar que el primer grupo de opiniones (incertidumbre), expresaron su impresión de verse imposibilitados para poder incidir en el proceso. A partir de lo que comentan podríamos pensar que no se sienten tomados en cuenta ante un mandato superior, esto puede notarse cuando una docente afirma: “Pienso que hay muchas carencias en todo el proceso, siento que fue de repente “ten y hazlo”, y lo vas a hacer porque esto es lo de la reforma” (D. Ameyatzin, p. 5).

Esta impresión deja al docente con una sensación de inseguridad para el desarrollo de sus prácticas, lo que conlleva a que se continúe ejerciendo de la misma forma. Es decir, “retorne a su espacio de seguridad de su práctica tradicional” (Lozano, 2006, p.59). O bien, “inicie un proceso de reflexión sobre lo que está haciendo y lo que podría hacerse” (Lozano, 2006, p. 74).

En el segundo grupo de respuestas que se pudieron analizar, se encuentran los profesores que se ubicaron en la categoría empírica (reproducción), lo que puede llevarnos a pensar que el docente se posiciona desde una perspectiva tradicional de la enseñanza. Posiblemente poniendo en práctica elementos conocidos en su experiencia como estudiante en una línea de continuidad, sin que medie la reflexión sobre su propio proceso de formación como profesor. En concreto, se presenta el caso de la siguiente profesora que señala: “Para mí no es algo nuevo, yo siento que desde que yo estaba en la primaria era lo que se trabajaba respecto a valores, nada más que el enfoque era diferente” (D. Xóchitl, p5).

El tercer grupo de respuestas (oportunidad para el cambio), puede ubicarse dentro de la perspectiva reflexiva, pues la docente en lugar de enfocarse en las debilidades del curso de formación y sus dificultades para realizar su práctica, encuentra un vacío que le da posibilidad de moverse de lugar y tratar de adquirir los elementos que le hacen falta. Así como recuperar aquellos que ha adquirido en otros espacios y momentos para ponerlos en juego. En uno de los comentarios de la entrevista nos afirma; “lo articulé con lo que es Cívica y Ética, los valores, con lo que he aprendido en algunos cursos en Derechos Humanos y PNCE. No espero a que me digan sino yo lo investigo” (D. Ameyatzin, p2).

Estas expresiones dan cuenta de la perspectiva de la reflexión docente que sostiene que “el conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco sobre las situaciones en las que se ve envuelto en sus centros y aulas escolares y según el resultado de las decisiones que aportan” (Lozano, 2006, p.76).

Por todo lo anterior, se puede concluir que en términos generales, los docentes son conscientes de la dificultad que implica trabajar con un nuevo desafío como lo es el Componente Socioemocional. Desde las tres perspectivas de la docencia trabajadas, se puede observar que todos realizan propuestas en distintos niveles.

De modo que, los que ejercen desde un estilo tradicional proponen que alguien más se haga cargo de trabajar el Componente Socioemocional con los alumnos y haya mayor protección hacia los docentes por los peligros que consideran pueden generarse durante el trabajo con esta dimensión. Los profesores que enfatizan en la perspectiva instrumental, se enfocan más en otros fundamentos relacionados con el tiempo de trabajo con el componente, las estrategias a utilizar en la puesta en práctica y la asesoría para poder mejorar el trabajo con este componente.

Al mismo tiempo, también plantean la importancia de involucrar a todo el personal docente, y de abordar en las juntas de Consejo Técnico Escolar, los temas que surgen en la escuela a partir del trabajo con el Componente Socioemocional. Esto último, coincide con lo que proponen los docentes que se posicionan desde una perspectiva reflexiva y agregan que la formación debe concebirse como una construcción colectiva y no impositiva. Por ello, argumentan que también debe existir un ambiente adecuado para el trabajo.

En definitiva, los docentes son conscientes de que un proyecto enfocado a trabajar la dimensión socioemocional, requiere crear vínculos con otros compañeros y compartir responsabilidades. Asimismo, tener una salud emocional consistente derivada de esa construcción colectiva para poder desarrollar un buen trabajo con sus colegas y con los estudiantes. Por lo tanto, cada una de las sugerencias expuestas por los docentes, reflejan en gran medida, las dificultades que enfrentan habitualmente.

Si bien, las tipologías ayudaron a identificar los diferentes tipos de saberes, resultan ser reducidos a la complejidad de la realidad, ya que la docencia implica diferentes tipos de acción de acuerdo con las circunstancias que se enfrentan en determinado momento, por lo que un docente podría enfatizar algún elemento en su quehacer en un momento dado. Conviene subrayar que este estudio no pretende enjuiciar a los docentes sino encontrar aquellos rasgos significativos que permitan una construcción más precisa de la propuesta de intervención, que favorezca la práctica de los docentes en ejercicio para el trabajo con un nuevo componente, en este caso, el Componente Socioemocional.

También, es necesario señalar que no hay modelos acabados puesto que la mejora de la práctica depende de un constante análisis y reflexión de la acción. Sin embargo, estas concepciones tienen relación con un contexto histórico determinado con diferentes influencias de por medio. Por lo

tanto lo que se pretende con esta categorización, es hacer conscientes los distintos elementos inmersos en la práctica y que tienen relación con alguna de estas perspectivas pedagógicas.

En relación con ello, y derivado de este diagnóstico, se rescatan los siguientes elementos que servirán como punto de partida para la construcción de la propuesta de intervención:

- ✓ Contar con un tiempo específico para trabajar entre los docentes
- ✓ Asesoría de otros profesionales
- ✓ Trabajo colaborativo
- ✓ Espacios para la interacción y reflexión de situaciones particulares de la escuela
- ✓ Construcción colectiva de una propuesta de trabajo

## Capítulo V.

### Propuesta de intervención.

Taller: “Reconstruyendo mi práctica docente a partir del relato”

*Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven.*

*Y es duro construir historias en las que vivir. Sólo podemos vivir en las historias*

*que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos.*

*Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas.*

*Heilbrun Gold*



## **CAPÍTULO V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: RELATOS DE EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EJERCICIO**

Este capítulo tiene el objetivo de presentar la propuesta de intervención para los docentes en ejercicio, esta gira en torno a la elaboración de un taller de relatos de experiencias pedagógicas que posibilita el trabajo con la dimensión personal de los profesores, permite la búsqueda de sentido de la práctica y la reflexión sobre la misma, pues “tener en cuenta los problemas y las necesidades de los docentes es un proceso previo a la implementación de cualquier dispositivo de formación continua” (Birgin, 2012, p. 152). Partiendo de este planteamiento es elaborado con la intención de atender las principales problemáticas de falta de interacción, trabajo colaborativo y reflexión de situaciones particulares de la escuela que viven los profesores de este centro educativo.

Dentro de este apartado, se definen las necesidades que atenderá la propuesta de intervención, el enfoque Teórico – Metodológico, las estrategias y modalidad de intervención. Así como los objetivos, recursos, modalidad de operación, periodo de implementación y evaluación.

### **1.13 Definición de las necesidades a las que atenderá la propuesta de intervención, a partir del diagnóstico realizado**

El diagnóstico realizado a los profesores de esta escuela, permitió conocer algunos elementos importantes de la implementación, impresiones, procedimientos de trabajo, desarrollo y algunas posturas docentes frente a un nuevo desafío: la inserción del Componente Socioemocional en la educación primaria. A través de entrevistas, fue posible identificar diferentes modos de actuación de los profesores frente a una problemática, así como características de distintas perspectivas tipificadas anteriormente con base en los planteamientos teóricos de Contreras (2011).

A partir del diagnóstico, se detectaron algunas necesidades que los docentes logran identificar en las distintas etapas del trabajo con el Componente Socioemocional. Éstas se encaminan a involucrar de manera más estrecha a los especialistas de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y a la comunidad en general:

- Se demanda protección para los docentes que se ponen en riesgo al trabajarlo porque de acuerdo con sus planteamientos, se vuelven cómplices de situaciones difíciles en relación con problemáticas de narcotráfico.
- Se alude a la necesidad de trabajar las problemáticas reales que ocurren en la escuela para tratarlas en las juntas de Consejo Técnico.
- Se enfatiza en la importancia de contar con orientación y seguimiento en la práctica y establecer un ambiente de trabajo adecuado en donde los docentes puedan conocerse para desarrollar un trabajo en colectivo.
- Se hace hincapié en que exista un seguimiento de los alumnos y de sus avances, una buena salud emocional por parte de los docentes;
- y que la capacitación sea una construcción colectiva y no una imposición.

En relación con lo anterior, se rescatan los siguientes elementos fundamentales para el diseño de la propuesta de intervención. Dado que estas necesidades se concentran en la falta de interacción y trabajo colaborativo entre docentes, se rescatan las siguientes necesidades como punto de partida en la propuesta de intervención:

- ✓ Trabajo colaborativo
- ✓ Espacios para la interacción
- ✓ Reflexión de situaciones particulares de la escuela

Se considera que estas son primordiales de atender puesto que, las que se mencionaron anteriormente podrían superarse con la implementación de un proyecto enfocado en atender estos indicadores esenciales. En este sentido, las condiciones que se generen en la institución son indispensables al momento de poner en marcha un proyecto. Por lo que “cuando se trata de cambiar las prácticas es ineludible plantearse el problema de la organización porque en ella radica la generación de condiciones para buscar nuevas formas de trabajo” (Ezpeleta, 2004, p. 419).

#### **1.14 Enfoque Teórico – Metodológico**

Esta propuesta se enfoca en aportar elementos que permitan la reflexión sobre la práctica docente y poder contribuir a la cohesión del grupo a través de la lectura y escritura de relatos de experiencias pedagógicas. De acuerdo con Ferry (1997), “La formación profesional se organiza en función de las posiciones profesionales. No se trata de adquirir conocimientos para cambiar su nivel de conocimientos, se trata de asimilar conocimientos para adquirir capacidades para ejercer ...” (p.60). Es por ello, que más que centrarme en contenidos específicos de una disciplina, se pretende trabajar desde las experiencias de los profesores. Además, como lo plantea Ferry (1997):

La formación profesional concierne sobre todo a los aspectos institucionales y sociales del rol del docente y el aspecto personal tiene que ver con la imagen que el docente tiene de su rol, con los aspectos relacionales que lo vinculan a los alumnos, a los colegas y con la relación consigo mismo (p. 52).

En este sentido, los relatos de experiencia constituyen la vía para repensar el quehacer docente. Por esta razón, es importante que los docentes también se conciban como profesionales y asuman su rol como sujetos sociales, parte crucial de la mejora educativa. Lo que supone un proceso dinámico que requiere la participación de todos los profesores de la institución. De modo que, las

situaciones de riesgo que plantean y aquellas que se relacionan con su salud emocional, podrían tener un mejor panorama a partir de esta configuración que se pretende impulsar.

Dado que esta propuesta se apoya en elementos de un modelo educacional constructivista de intervención psicopedagógica, es necesario considerar las características particulares del contexto como un elemento primordial que influye en la práctica. La intervención representa un recurso para que se produzcan modificaciones hacia la mejora educativa y esta idea de cambio, “remite a conceptos como revisión, reformulación, integración de nuevos aspectos en estructuras ya existentes que permiten interpretaciones y actuaciones más adecuadas y complejas”, 2010, p. 63).

Desde esta perspectiva, la intervención implica también un proceso de construcción en conjunto, en el que cada integrante pueda participar, exponer sus puntos de vista y compartir sus vivencias e inquietudes hacia un objetivo en común. Se pretende que, a partir de diversos elementos mediadores, los profesores puedan llegar a la reflexión de su práctica.

Este modelo abarca diferentes aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, con los agentes, la institución, entre otros factores. Posibilita el análisis de situaciones educativas. En este caso, encaminadas a la reflexión de la práctica docente, en la cual, se ponen en juego factores cognitivos y emocionales que convergen para crear posturas sobre esa realidad (solé, 2002).

### **1.15 Descripción y justificación de estrategias de intervención**

Se opta por trabajar con relatos de experiencias pedagógicas porque es congruente que en una formación se inicie partiendo de los saberes que poseen los profesores y no desde una concepción de déficit. Además porque esta estrategia implica un trabajo entre colegas, con la intención de compartir, debatir y proponer alternativas de mejora junto con otros compañeros, a través de diversos mediadores que posibiliten su desarrollo.

Desde esta perspectiva, la presente propuesta pretende, potenciar un desarrollo profesional docente que no se limite a una única perspectiva, sino que se permitan mirar de otras maneras las situaciones que ocurren en el día a día “pues no se trata de ignorar lo interpersonal sino de explorarlo como una producción social y cultural...” (McWilliam, citado por Abramowski 2010, p.53).

Desde la postura de Birgin (2012), si los relatos docentes son registrados y reescritos, es posible producir diálogos para articular la experiencia con el saber, ya que a través de ellos es posible analizar y actuar de una mejor manera ante situaciones que se presentan cotidianamente. En este sentido, los relatos de experiencias pedagógicas permiten conocer cómo piensan, sienten y actúan los profesores. De acuerdo con (Hidalgo, 2014):

La narración permite poner de manifiesto las decisiones, saberes y supuestos que un docente toma en su quehacer profesional; posibilita la socialización y la significación colectiva de lo narrado; constituye una fuente válida de información sobre aquello que efectivamente se hace, se enseña y se aprende en las instituciones formadoras de docentes y en las escuelas y es una vía para la comprensión de lo que les sucede a los actores educativos cuando lo hacen (p. 88).

Además, los relatos de experiencia ayudan a reconstruir la experiencia y en palabras de Contreras (2008):

Escribir desde sí, explorarse, entenderse en lo que a uno le pasa en las situaciones educativas, está en el núcleo de la tarea docente. La enseñanza es un oficio muy delicado, no sólo porque tratamos con otras personas, sino también porque tratamos con nosotros mismos (pp. 13-14).

Es así como la estrategia de documentación de experiencias pedagógicas, permite la búsqueda de sentido en la práctica para comprender de qué manera el pensamiento se encuentra moldeado por las experiencias y cómo es que los docentes las significan. Entonces, la narración es una pausa para distanciarse de la experiencia para poder analizarla, compartirla y comprenderla. De acuerdo con Daniel Suarez (2012). Existen algunos puntos importantes para documentar narrativamente:

- ✓ Generar condiciones institucionales para que los docentes puedan trabajar. Incluyendo relaciones de confianza, solidaridad y empatía.
- ✓ Identificar y seleccionar las experiencias pedagógicas que se quieren relatar.
- ✓ Escribir y reescribir el relato (para tomar distancia de la experiencia).
- ✓ Editar el relato: lecturas propias y de otros, lecturas de teorías que dialoguen con el relato y lo enriquezcan.
- ✓ Hacer disponible el relato, transformar la narración en un “documento pedagógico”.
- ✓ Circular el relato para que se utilice posteriormente como material pedagógico.

Para este autor, la narrativa tiene que ver con una experiencia humana en el tiempo y dar cuenta de los sentidos experimentados, al compartirla se descubren sentidos pedagógicos que podrían estar ocultos o pasar desapercibidos. Asimismo, en palabras de Daniel Suárez (2017), “se reconocen prejuicios (...) reconfiguran el mundo de la experiencia escolar y vuelven a nombrarla y a leerla, a re-interpretarla” (p. 199). Además, argumenta que los relatos de experiencia son una manera de recuperar la memoria de los docentes y valorar los saberes que poseen.

Entonces, a partir de la revisión constante de las prácticas, también es posible que los profesores logren reconfigurar el sentido de su identidad profesional y puedan concebirse desde una perspectiva de productores de saberes.

### **1.16 Modalidad de intervención**

Con base en las necesidades detectadas, se diseñó la propuesta de intervención, misma que consiste en un taller de relatos de experiencias pedagógicas que pretende atender las necesidades específicas que surgen del diagnóstico. De acuerdo con Ander-Egg (1991), el taller “es un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado... se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de [algo] que se lleva a cabo conjuntamente” (p.10). Esta modalidad de trabajo, privilegia el aprendizaje y la participación, por lo que, además, la actuación en grupo permite la reflexión colectiva en torno a la solución de diversas problemáticas.

Además, como lo menciona Abalos (2013), dentro de él taller, pueden utilizarse herramientas de distintos tipos como gráficas, lúdicas, audiovisuales, psicodramáticas, con la intención de incitar a la reflexión, y como afirma más adelante, “La reflexión en un taller no está considerada solamente como una cualidad del pensamiento, sino que alude a lo que se refleja a través de los cuerpos, de las vivencias, de los recuerdos, del contexto.” (p. 2). Por ello parece necesario brindar elementos que favorezcan la discusión y análisis de problemáticas partiendo de la experiencia de los propios docentes.

### **1.17 Objetivos de la intervención**

La comunicación juega un papel determinante para el desarrollo profesional de los docentes y para el de cualquier proyecto educativo que se construya desde este sitio. Por lo que “si, previo a la innovación, la escuela ha construido un buen clima de trabajo, es posible que los entusiastas involucren al conjunto” (Ezpeleta, 2004, p. 419). De ahí que los objetivos sean los siguientes:

### ***1.17.1 Objetivo general***

- Los docentes reflexionan sobre su práctica a través de relatos de experiencias pedagógicas con el fin de afrontar nuevas problemáticas de su labor.

### ***1.17.2 Objetivos específicos***

- Generar el desarrollo de habilidades de comunicación y trabajo colaborativo que les permita reflexionar sobre su práctica docente y la importancia de su labor.
- Fomentar el trabajo reflexivo a partir de la escritura de relatos de experiencias pedagógicas para que los docentes logren comprender la complejidad de su práctica e involucrarse en sus propios procesos de aprendizaje.

## **1.18 Operación de la propuesta de Intervención**

Para poner en marcha esta intervención existen algunos puntos necesarios que hay que considerar para hacerlo viable: 1) comunicación, 2) papel del asesor, 3) organización, y 4) formación anímica.

### ***1.18.1 Comunicación.***

La comunicación juega un papel fundamental porque permite la interacción y el entendimiento. De acuerdo con Paul Watzlawick (citado por Birkenbihl, 2008) “Toda relación interhumana se desarrolla simultáneamente en dos niveles: a nivel racional (...) y a nivel emocional (...)” (p. 55). Sin embargo el nivel de las emociones condiciona el primer nivel planteado, ya que inicialmente se requiere establecer relaciones adecuadas para poder desarrollar el contenido.

Asimismo dado que las personas no captan los mensajes tal cual fueron emitidos (aunque éste sea expresado con gran claridad), resulta importante considerar que la identificación de los participantes con el mediador del taller, posibilita que éstos presenten mayor disposición para su desarrollo, por esta razón es primordial considerar las características de su intervención.



### ***1.18.2 Papel del asesor.***

La función del responsable del proyecto es apoyar a los docentes a construir un espacio que propicie una organización adecuada a través de diversos mediadores como lecturas, relatos y dinámicas que posibilite la reflexión de las situaciones contenidas en cada uno. Para que se logre generar una nueva dinámica que permita fomentar las relaciones interpersonales entre los profesores y para que esta configuración permita la construcción de nuevas formas de trabajo, así como una mejor implicación en sus procesos formativos.

El asesor, entonces representa una ayuda para los profesores pues colabora con ellos para que “ciertas tareas que no podían realizarse de forma totalmente autónoma, o independiente, puedan llevarse a cabo con esa contribución” (Solé, 2010, p. 69). Es decir, para que exista un andamio que contribuya a crear autonomía y confianza en los profesores. De manera que logren conservar esa seguridad que les permita impulsar nuevos proyectos a futuro sin depender de alguien externo para su configuración.

### ***1.18.3 Organización.***

Es importante considerar la organización, desde el espacio donde se pretende desarrollar la intervención como las estrategias de interacción que se pretenden utilizar. En este caso se requiere que los docentes desarrollen habilidades colaborativas (escuchar, tomar turnos, establecer acuerdos, retroalimentar). De acuerdo con Eggen (2008), existen diversas formas de trabajar en grupo: compartir las ideas, revisión, combinación y consulta entre compañeros de equipo. Cada una de ellas promueve la participación y el aprendizaje, ofrece oportunidad de compartir posturas ideológicas y considerar diversas perspectivas.

Además la organización de equipos precede al trabajo cooperativo y este a su vez ofrece posibilidades de lograr metas comunes. De ahí que esta forma de organización se considere para el desarrollo de esta intervención.

#### ***1.18.4 Formación anímica***

La afectividad juega un importante papel en la formación docente, ya que ésta influye en el desarrollo de diversos procesos. De acuerdo con Alonso, E., Cases, I., Collen, T., CPR de Salamanca, CRA de Forfoleda, Flor, I., . . . Villarubias, P. (2001), “Si el aprendizaje anímico del docente fuese incorporado dentro de los planes de formación (...) se desarrollarían más estrategias personales y grupales para hacer frente al alud de presiones indefinidas que irrumpen dentro de los centros educativos (...)” (p. 90). Por tanto, es un elemento crucial en el desarrollo de cualquier propuesta de intervención, trabajar esta dimensión permitirá que los docentes comprendan la realidad educativa en la que se encuentran inmersos y hacer frente de manera reflexiva.

En este sentido la motivación es un elemento indispensable, de acuerdo con Woolfolk, (1999) es un “estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta” (p. 372). Mientras la motivación intrínseca surge del propio interés y curiosidad de una persona, la extrínseca se debe a factores externos. En un sentido humanista, la motivación se relaciona con necesidades de autorrealización. Con este planteamiento cabe mencionar que se trabajarán dinámicas de sensibilización que involucren el trabajo emocional para despertar el interés de los participantes. Asimismo técnicas de escritura creativa que posibiliten la construcción de los relatos.

### **1.19 Periodo de implementación**

Las secuencias están diseñadas para poder aplicarse en trece sesiones (una por semana), con un tiempo establecido de una hora. El espacio en que se propone desarrollar las actividades es en

el aula de usos múltiples y patio de la escuela ya que son lugares amplios. A continuación, se presenta el cronograma que plantea el desarrollo de actividades del taller.

**1.19.1 Cronograma sobre el taller: “Reconstruyendo mi práctica docente a través del relato”.**

Cronograma		Semanas												
		Meses												
Fases	Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Presentación del proyecto	Presentación del taller													
Presentación de participantes	Exposición de expectativas y contribuciones de los integrantes													
Preparación y motivación	Dinámicas y actividades de motivación y trabajo en equipo.													
Recorrido formativo	Descripción de itinerario formativo													
¿De qué formas fomentamos la injusticia?	Revisión de casos de la práctica docente													
Nuevas miradas en el aula	Confrontación de experiencias de la práctica (docentes y alumnos)													
Tertulia literaria	Identificar expectativas, relaciones de poder y rutinas institucionales en la práctica.													
Huellas de la docencia.	Identificar la influencia de las acciones docentes en la práctica.													
Resignificando la labor docente	Explicar la influencia de elementos implicados en la práctica docente													
Problemáticas sociales y la docencia	Dramatizar situaciones educativas a partir de notas periodísticas													
Historias de vida	Construir autobiografía.													
Lectura guiada	Identificar cómo influyen los elementos de la cultura institucional en su práctica.													
Inquietudes de la práctica docente	Sistematizar relato de la de la práctica.													
Conversando sobre la historia y construyendo la trama	Planificar la escritura de un relato													



el conocimiento y entender la precariedad relativa de sus certezas” (Ezpeleta, 2004, p. 413). Por lo que se propone mediante este taller, recuperar las experiencias de los maestros a través de relatos que constituyen el material de análisis para la reflexión sobre la práctica docente. Partiendo así de su saber pedagógico.

De modo que, este taller está planteado para desarrollarse en dos ejes temáticos: nuevas miradas en el aula y relatar la experiencia. Ambos se organizan en distintas modalidades: individual, grupal y en plenaria. La primera parte tiene la intención de crear las condiciones adecuadas que permitan la generación de vínculos entre los participantes. Potenciar el desarrollo de un ambiente de confianza y seguridad para los docentes al mismo tiempo en que se detona la reflexión sobre la práctica con temáticas diversas. La segunda parte se plantea con la intención de centrarse en los aspectos específicos de construcción del relato pedagógico.

Los relatos de experiencia de los profesores constituyen el material de análisis para la reflexión sobre la práctica. A partir de este eje rector, se plantean algunos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se presentan a continuación.

#### **Contenidos conceptuales:**

- Institución Educativa
- Relaciones de poder
- Reconstrucción crítica de la experiencia
- Construcción de relatos de la práctica

#### **Contenidos procedimentales:**

- Escritura de experiencias pedagógicas
- Discusión en torno a la enseñanza, la institución educativa y las rutinas pedagógicas
- Análisis de casos de la práctica docente

- Construcción de “nuevas miradas” en torno a la práctica docente

### Contenidos actitudinales:

- Reflexión respecto al quehacer docente
- Respeto a la diversidad de posiciones de los miembros del equipo docente
- Participación en las actividades y discusiones suscitadas en torno a los relatos
- Disposición para el trabajo en equipo

Con base en lo anterior, se organizó la dosificación de los contenidos que se proponen para el desarrollo de este taller, a continuación se ejemplifican en la siguiente tabla.

#### 1.20.1 Dosificación de los contenidos del taller.

Eje temático	Contenido	Tema	Recursos	Objetivos de Enseñanza	Actividades
Nuevas miradas en el aula	Itinerario de formación	Recorrido formativo	Tarjetas, lápices, bolígrafos y hojas blancas.	Motivar a los docentes a compartir relatos de experiencia acerca de su quehacer para identificar elementos comunes de la experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir relato sobre recorrido formativo.</li> <li>• Describir situaciones de la trayectoria.</li> </ul>
	Casos de la práctica docente	¿De qué formas fomentamos la injusticia?	Libro “Relatos de escuela” Compilación Pablo Pineau. Hojas blancas bolígrafos	Reconocer el impacto de las acciones docentes en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar similitudes y diferencias en casos de la práctica</li> <li>• Clasificar elementos de la práctica con base en la lectura de relatos.</li> </ul>
	Confrontación de experiencias	Nuevas miradas en el aula	Textos de los alumnos caja de cartón (o cualquier material) tarjetas con frases, lápices de colores, hojas blancas, tijeras, pegamento, revistas, papel Kraft y bolígrafos.	Analizar los planteamientos de los estudiantes acerca de sus percepciones frente a las acciones docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrastar planteamientos de los estudiantes con los de docentes.</li> <li>• Construir nuevas formas de actuación.</li> </ul>
	Los afanes cotidianos	Tertulia Literaria	Texto “los afanes cotidianos”. En Jackson, P. (2001). La vida en las aulas (pp. 43-51). Madrid: Morata. La vida, Papel Kraft, pegamento, revistas, marcadores, rompecabezas.	Reconocer y vincular elementos inmersos en la práctica docente con situaciones cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, rutinas, expectativas institucionales y relaciones de poder en situaciones de la escuela a partir de la lectura de un texto.</li> </ul>
	Impacto de la labor docente	Huellas de la docencia.	Texto: “los afanes cotidianos”. Jackson, P. (2001). La vida en las aulas (pp. 43-51). Papel Kraft, pegamento, revistas, marcadores, rompecabezas. Hojas blancas, lápices de colores, tijeras, pegamento, revistas, papel Kraft y bolígrafos.	Que los participantes puedan reconocer la importancia del trabajo colaborativo y reconozcan nuevas formas de actuación docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre las huellas de la educación.</li> </ul>

	Elementos que influyen en la práctica docente	Resignificando la labor docente	Objeto preciado hojas blancas bolígrafos.	Que los docentes resignifiquen su labor a partir de evocar situaciones que los guiaron a ejercer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar la influencia de elementos implicados en la práctica docente a partir de objetos.</li> </ul>
	Comunidad de diálogo	Problemáticas sociales y la docencia	Nota periodística rotuladores hojas blancas	Vinculan acciones de su labor con problemáticas cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dramatizar situaciones educativas a partir de notas periodísticas</li> </ul>
<b>Relatar la experiencia</b>	Historias de vida	Mi trayectoria docente	Texto: los afanes cotidianos. Philip Jackson tarjetas rotafolio rotuladores imágenes tijeras pegamento	Identifica la historia de vida como un elemento influyente en la práctica docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir autobiografía.</li> </ul>
	La cultura institucional	Lectura guiada	Texto: Remedi, E. (2004). Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades. México: Plaza y Valdés. Tarjetas con los conceptos revisados., hojas blancas, lápices, plumones y bolígrafos.	Que los docentes reconozcan el contexto institucional como elemento esencial para el desarrollo personal y profesional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar un espacio de reflexión sobre las instituciones educativas.</li> </ul>
	Relato escrito: confrontación de experiencias y conocimientos	Inquietudes de la práctica docente	Tarjetas con frases, hojas blancas, lápices y bolígrafos.	Comparten situaciones inquietantes de su práctica y sistematicen en un relato escrito.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematizar relato de la de la práctica.</li> <li>• Contrastar relatos</li> <li>• Reflexionar sobre elementos implicados que atraviesan la práctica docente.</li> <li>•</li> </ul>
	Estructurar los relatos	Conversando sobre la historia y construyendo la trama	Hojas blancas, lápices y bolígrafos.	Trabajan colaborativamente y organizan el relato escrito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar la escritura de un relato en parejas</li> <li>• Estructurar el relato escrito</li> <li>• Reflexionar en torno a los planteamientos del relato en parejas para reestructurar el propio relato.</li> </ul>
	Desplegar la historia	Desarrollando mi relato	Hojas blancas, lápices y bolígrafos.	Desarrollar el relato pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisar problema y estrategias de intervención.</li> <li>• Identificar y definir los elementos de contexto de la experiencia.</li> <li>• Reflexión en torno a los relatos.</li> <li>• Reescribir el borrador.</li> </ul>
	Compartir el relato	Lectura colectiva de relatos	Relatos de experiencias pedagógicas, papel Kraft, marcadores, hojas blancas, lápices, bolígrafos, vasos y jugo o agua.	Propiciar un espacio donde los docentes escuchen sus relatos finales y reflexionen acerca del impacto de su labor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de relatos.</li> <li>• Reflexión en torno a los relatos y formas de construir conocimiento.</li> <li>• Autoevaluación.</li> </ul>

### ***1.20.2 Recursos***

Los proyectos requieren de ciertos medios que permitan que puedan llevarse a cabo.

Ander-Egg e Idáñez (2005) señalan cuatro tipos de recursos necesarios para su desarrollo:

- ✓ **Humanos:** se refiere a las personas capacitadas para realizar las tareas previstas. En este punto se especifican las funciones que cada uno llevará a cabo.
- ✓ **Materiales:** se refiere al equipo, infraestructura e instrumentos que se utilizarán.
- ✓ **Técnicos:** son las herramientas e instrumentos que favorecen la coordinación de otros recursos.
- ✓ **Financieros:** Presupuesto necesario para la puesta en marcha del proyecto.

Los materiales para la elaboración fueron seleccionados con base en las sugerencias de Quesada, L., Grundmann, G., Valdez, L., y Expósito, M. (2001) quienes plantean que los materiales didácticos son recursos que nos ayudan a facilitar el proceso de aprendizaje. En este sentido y vinculando con la modalidad de operación de este taller, se utilizaron relatos de experiencias pedagógicas, casos comunes de la práctica docente con la intención de detonar la reflexión sobre cuestiones cotidianas que enfrentan los profesores y las problemáticas sociales.

Asimismo, se consideran las representaciones de los profesores y esta, es una de las condiciones que plantea Ferry (1997) en la formación. Autores que abordan esta temática, refieren que: “la representación no nos ofrece una imagen de la sociedad sino lo que una sociedad considera que es una imagen, incluida una posible de ella misma. No produce su realidad, sino la forma como esa sociedad la trata” (Ceballos y Alba, 2003, p.17).

Dado que las personas construyen imágenes del mundo, no siempre de manera consciente, es necesario expresarlas y explicarlas, desde esta perspectiva se consideraron materiales, actividades



y dinámicas que permitieran reflexionar en torno a ellas. Considerando lo anterior, se establecieron los recursos necesarios para el desarrollo de esta intervención.

Recursos			
Humanos	Materiales	Técnicos	Financieros
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Un docente responsable de guiar el proyecto. Su función es contribuir con los otros profesores para crear un ambiente de autonomía y confianza para que el taller se desarrolle adecuadamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tarjetas</li> <li>➤ Lápices</li> <li>➤ Marcadores</li> <li>➤ Bolígrafos</li> <li>➤ Hojas blancas</li> <li>➤ Objetos (preciados)</li> <li>➤ Tarjetas blancas</li> <li>➤ Rompecabezas</li> <li>➤ Tarjetas con frases</li> <li>➤ Rotafolio</li> <li>➤ Tijeras</li> <li>➤ Pegamento</li> <li>➤ Lápices de colores</li> <li>➤ Caja de cartón (o cualquier material)</li> <li>➤ Papel Kraft</li> <li>➤ Revistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Texto: “los afanes cotidianos”. En Jackson, P. La vida en las aulas (pp. 43-51).</li> <li>➤ Texto: Remedi, E. (2004). Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades . México: Plaza y Valdés.</li> <li>➤ Relatos de experiencias.</li> <li>➤ Libro “Relatos de escuela” compilación Pablo Pineau.</li> <li>➤ Objetos (preciados)</li> <li>➤ Notas periodísticas</li> <li>➤ Dinámicas grupales</li> <li>➤ Dispositivo electrónico para grabar audio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Para este proyecto se utilizarán materiales de papelería con los que cuenta la escuela. Los textos que se abordarán, se obtendrán con financiamiento propio.</li> </ul>

### ***1.20.3 Evaluación de la propuesta.***

Para valorar los alcances de la intervención es necesario realizar la evaluación global de la propuesta. De acuerdo con Alonso et al (2001), la evaluación “no es sino una forma de conocimiento que va a permitir describir, comprender y/o valorar las distintas actuaciones emprendidas a los efectos de aunar el desarrollo profesional e institucional” (p. 142). En este sentido, se trata de conocer el impacto del taller, luego de haberlo desarrollado.

Con base en estos planteamientos, el tipo de evaluación que se plantea, además de ser formativa, corresponde a una perspectiva mixta de tipo tradicional y participante porque recae en los sujetos con los que se desarrolló el taller, sin embargo, también considera el trabajo realizado por el facilitador.

En este sentido, Ander-Egg (1991), plantea criterios para una buena medición de los resultados del proyecto, para ello menciona que se requiere:

- ✓ Interdependencia: cada instrumento debe utilizar diferentes indicadores para medir metas y objetivos.
- ✓ Verificabilidad: Debe comprobar de forma empírica los cambios producidos por el proyecto.
- ✓ Validez: Los indicadores deben medir lo que realmente pretenden medir, y no otra cosa, pues los indicadores deben reflejar la totalidad de los efectos perseguidos con el proyecto.
- ✓ Accesibilidad: implica el establecimiento de indicadores cuya información necesaria (datos) se pueda obtener fácilmente. No tiene mucho sentido emplear indicadores para los cuales hay que utilizar mucho tiempo y esfuerzo.

Para ello, se utilizará el diario de experiencias escrito por los participantes durante el taller, recuperando los criterios establecidos en él respecto a los aprendizajes, emociones y reflexiones que detonó cada una de las sesiones que, servirán para contrastar con el cuestionario final que propone desarrollar con base en las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué te pareció el taller?
- ✓ ¿Consideras que el número de sesiones y su duración fueron pertinentes para desarrollarlo?
- ✓ ¿Se cubrieron tus expectativas respecto al taller?, ¿de qué manera?
- ✓ ¿Qué opinas sobre las dinámicas y actividades realizadas?

- ✓ ¿Consideras que los recursos utilizados fueron pertinentes?, ¿por qué?
- ✓ ¿Cuál de las dinámicas y/o actividades te resultó más significativa?, ¿por qué?
- ✓ ¿De qué manera crees que contribuyó el taller en tu formación?
- ✓ ¿Cuáles fueron tus principales dificultades en el desarrollo del taller?
- ✓ ¿Qué elementos consideras que fueron significativos para el desarrollo de tu práctica?
- ✓ ¿Qué opinas de la actitud del formador durante el taller?
- ✓ ¿Qué elementos agregarías para mejorar el taller?

Dado que “la evaluación sólo cobra su más pleno sentido cuando el conocimiento que nos proporciona es aprovechado para ir modificando los cursos de acción emprendidos” (Alonso et al, 2001, p.145), estos elementos ayudarán a conocer el impacto del taller y a modificar acciones que permitan su reestructuración hacia la mejora de la intervención.

### **1.21 Taller: “Reconstruyendo mi práctica docente a través del relato”**

#### **Presentación.**

Las sesiones del taller fueron realizadas con una estructura que contiene actividades para generar las condiciones pertinentes para el desarrollo de dinámicas iniciales, la integración del grupo y la creación de situaciones de confianza que posibiliten el desarrollo adecuado. Organizadas en momentos de inicio desarrollo y cierre, considerando que “habilitar y experimentar estrategias que recurren a otros textos y otros lenguajes constituye una nueva apuesta por la formación docente” (Birgin, 2012, p. 254).

En cada secuencia se establece el número de sesión, el propósito que se encuentra vinculado a un tipo de contenido, la duración aproximada en que plantea el desarrollo de las actividades y los recursos necesarios para su aplicación. En este sentido, se pretende que los docentes puedan

vincular sus conocimientos de experiencias previas, con los elementos abordados en el taller, generando un espacio de reflexión y comunicación entre los participantes. Aunado al diseño del taller, se encuentran anexados materiales que permitirán el desarrollo de cada sesión.

En cuanto a la evaluación, se considera que es una actividad formativa que permite el desarrollo profesional de los docentes. Según Calatayud (2004) “es un proceso valioso que ayuda a adquirir una conciencia de nuestra práctica, de nuestras acciones, suposiciones, creencias, principios de actuación (...) con el claro objeto de tomar decisiones sobre la práctica docente y de mejorarnos a nosotros mismos.” (p. 18). Esta reflexión que se suscita en esta forma de valoración, permite que los profesores reconozcan su capacidad para mejorar sus procesos de aprendizaje.

Con base en el planteamiento de Calatayud (2004), existen diversas estrategias que pueden utilizarse en este proceso. Las propuestas para el desarrollo de esta intervención son las siguientes:

**Herramientas de autorreflexión:** son aquellas actividades que el docente diseña con la intención de comprender. Puede llevarse a cabo a partir de cuestionarios, listas de control o escalas de estimación. Se comienza detonando la reflexión sobre distintos aspectos como: ¿qué han hecho realmente los alumnos en el proceso de aprendizaje?, ¿qué han aprendido?, ¿qué hice yo para lograrlo?, ¿qué aprendí de todo ello?, ¿qué pienso hacer ahora para mejorar?

**Diario del profesor:** a través del relato escrito de acontecimientos cotidianos, es posible detectar problemas, explicitar concepciones, analizar y comprender la dinámica en el aula. A partir del escrito puede existir una mejora de la práctica educativa.

Según Porlán y Martín (1999), al escribir el diario es importante no centrarse en aspectos superficiales y anecdóticos sino en “el desarrollo de un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos

y situaciones cotidianas” (p.26). Es decir, cuestionar de alguna manera las diversas formas de actuación frente a situaciones específicas, al tiempo en que se reflexiona sobre ellas y se busca alternativas de solución.

**Actividades de retroalimentación:** se realiza a través de cuestiones concretas como realizar cuestionamientos a los alumnos acerca de lo que aprendieron en las diferentes sesiones, para identificar el tipo de tareas que son más significativas en su aprendizaje. Conocer cuáles son las dificultades que experimentan y saber si el docente es claro con sus explicaciones, si el tiempo destinado a realizar las actividades es suficiente, entre otras cuestiones similares.

**Autoevaluaciones interactivas:** se hacen con apoyo de otros compañeros, que permita otras percepciones de la propia labor. Al momento de elaboración de los relatos y de confrontación de opiniones respecto a las actividades planteadas.

En esta propuesta, se plantea que los docentes escriban un diario grupal de experiencias sobre cada sesión, como herramienta de autorreflexión, el cual se elige de manera aleatoria y, se desarrolla con base en las actividades del taller. En él que se rescaten aquellas situaciones que impliquen la escritura de un relato sistémico en torno a las preguntas: ¿qué hicimos en la sesión?, ¿qué aprendí en ella?, ¿cómo me sentí al principio?, ¿cómo me sentí al final?, ¿Cuál es mi reflexión sobre esta sesión?

Igualmente, durante las sesiones programadas se plantea el uso de escritos de los estudiantes como parte de las acciones de investigación que realizan los profesores. A partir de ello se procede a su análisis y reflexión. En cuanto a las evaluaciones interactivas, se propone realizarlas entre pares para retroalimentarse recíprocamente en torno a las experiencias expuestas, de este modo, las aportaciones podrán ayudar a mejorar los relatos escritos.

A continuación, se presenta la organización de las secuencias didácticas, cabe mencionar la importancia de la flexibilidad en su desarrollo, pues representan una guía para mediar la intervención. Los materiales planeados para la implementación del taller, pueden consultarse en los anexos.

### ***1.21.1 Secuencias didácticas***

#### **Sesión 1. Recorrido formativo**

**Propósito:** Motivar a los docentes a compartir relatos de experiencia acerca de su quehacer para identificar elementos comunes de la experiencia.

#### **Creando las condiciones para comenzar...**

- Presentar objetivos y propósitos que se abordarán en el taller.
- Invitar a los participantes a organizar parejas para realizar una presentación creativa del compañero elegido.
- Entregar una tarjeta a cada uno de los participantes en la que tendrán que escribir sus expectativas y contribuciones sobre el taller.
- Colocar en plenaria cada una de las tarjetas vinculando con planteamientos de todos los participantes.

#### **A escribir...**

- Solicitar que realicen por escrito, un relato sobre su recorrido de formación. A partir de ello será posible conocer sus concepciones al respecto.
- Invitar a los participantes a que se organicen en parejas para intercambiar el relato que escribieron con un compañero y leerlos de manera individual en silencio.
- Conversar y hacer preguntas en torno a lo que dice el relato de su compañero, a partir de ello será posible que cada uno realice anotaciones para incorporarlas más adelante.
- Motivar a los participantes a compartir sus relatos.

#### **Cierre...**

- Detonar una reflexión en torno a cuál ha sido el recorrido personal de cada participante más allá de lo institucional, a través de preguntas como: ¿qué es la formación?, ¿cómo se da la formación?, ¿en qué lugares?, ¿por qué es importante?

**Recursos:** Tarjetas, lápices, bolígrafos y hojas blancas.

## Sesión 2. ¿De qué maneras se fomenta la injusticia en el aula?

**Propósito:** Que los docentes reconozcan el impacto de sus acciones en el aula a partir de la lectura de un relato.

### Creando las condiciones para comenzar...

- Realizar la dinámica “palomitas de maíz”. Ésta ayuda a que los participantes logren percibir la importancia del trabajo en equipo, la comunicación y la atención. Al mismo tiempo en que vinculan la noción de espacio con diferentes modos de vivirlo, habitarlo y configurarlo. En la realización de la actividad será posible detectar cómo se organizan los docentes para cumplir el objetivo que se plantea.

### A leer...

- Realizar la lectura grupal del texto de Montes, Graciela. “Confíé, eso sí, en que la Señorita Betti fuera justa”. En: *Relatos de escuela*. Compilación Pablo Pineau. Paidós, Buenos Aires, 2006.
- Comentar de qué se habla en el texto y qué ocurre en ese espacio. Conversar al respecto mediante preguntas como las siguientes: ¿de qué manera se fomentan las injusticias en el aula y en la escuela?, ¿ocurre en nuestra escuela?, ¿de qué maneras?, ¿qué tipo de repercusiones tienen ese tipo de acciones en los estudiantes?, ¿se hace siempre de manera consciente?...
- Solicitar a los participantes escribir una breve experiencia en donde hayan percibido una situación escolar como la de Inés ya sea propia o de alguien más.
- Compartir el caso escrito en voz alta.

### Cierre...

- Entregar tarjetas con casos cotidianos de la práctica.
- Organizar equipos para clasificar acciones en aquellas que *fomentan* y *no fomentan* las injusticias, explicitando en plenaria sus argumentos.

**\*Actividad para la siguiente sesión:** Solicitar a sus alumnos que escriban (anónimamente), de qué manera han sentido injusticias por parte de su profesor o de algún otro docente, leer y seleccionar cinco de ellos.

**Recursos:** Texto de Montes, Graciela. “Confíé, eso sí, en que la Señorita Betti fuera justa”. En: *Relatos de escuela*. Compilación Pablo Pineau. Paidós, Buenos Aires, 2006.

Lápices, bolígrafos, hojas blancas y tarjetas con casos de la práctica.

### Sesión 3. Nuevas miradas en el aula

**Propósito:** Que los profesores analicen los planteamientos de los estudiantes acerca de sus percepciones frente a las acciones docentes.

#### Creando las condiciones para comenzar...

- Invitar a los participantes a realizar un círculo y escribir en media hoja de papel una frase que sea significativa para ellos.
- Organizar equipos para que compartan sus frases y escriban una nueva involucrando los textos de todos de manera coherente.
- Unir dos equipos para compartir frases realizadas y construir una nueva que represente al equipo, retomando los planteamientos de ambos.
- Formar un solo grupo con todos los integrantes de los equipos y elaboran un escrito de uno o dos párrafos incorporando las producciones iniciales para reflejar los valores del grupo.
- Comentar finalmente si lograron integrar todas las frases, cómo se organizaron y si el texto final incluye todos los planteamientos.

#### Comencemos...

- Organizar un círculo con los integrantes del taller. Poner al centro, una caja de cartón (o cualquier material) para colocar los textos recabados sobre las impresiones de los estudiantes respecto a las injusticias.
- Los participantes, voluntariamente seleccionan y leen en voz alta, uno de los textos escritos por los estudiantes como parte de la recopilación que hicieron en la semana.
- Identificar los problemas percibidos en los textos, e identificar causas.

#### Cierre...

- Escribir posibles soluciones en relación con qué acciones podrían emprender a partir de conocer lo que piensan sus alumnos.

**\*Actividad para la siguiente sesión:** Leer texto “los afanes cotidianos”. En Jackson, P. (2001). La vida en las aulas (pp. 43-51). Subrayar ideas principales para realizar tertulia.

**Recursos:** Textos de los alumnos (solicitados la sesión anterior), caja de cartón (o cualquier material), tarjetas con frases, lápices de colores, hojas blancas, tijeras, pegamento, revistas y bolígrafos.



#### **Sesión 4. Tertulia Literaria.**

**Propósito:** Que los docentes identifiquen rutinas, expectativas institucionales y relaciones de poder en la escuela a partir de la lectura de un texto.

#### **Creando las condiciones para comenzar...**

- Invitar a los participantes a realizar la revisión del texto (previamente revisado) “los afanes cotidianos”. En Jackson, P. (2001). La vida en las aulas (pp. 43-51). Madrid: Morata.
- Comentar colectivamente los elementos que fueron significativos de la lectura y conversar al respecto.

#### **Comencemos...**

- Organizar equipos y entregar rompecabezas con elementos clave de la lectura realizada.
- Identificar conceptos: rutinas, tiempo, expectativas institucionales y relaciones de poder.
- Compartir situaciones de la práctica en donde puedan identificarse algunos de los conceptos abordados en la lectura.

#### **Cierre...**

- Realizar un collage donde se muestren cómo los elementos abordados en la lectura, se encuentran en las experiencias cotidianas de su práctica.
- En plenaria compartir sus observaciones para reflexionar acerca de las situaciones expuestas.

**Recursos:** Texto “los afanes cotidianos”. En Jackson, P. (2001). La vida en las aulas (pp. 43-51). Madrid: Morata. La vida, Papel Kraft, pegamento, revistas, marcadores, rompecabezas.

## Sesión 5. Huellas de la docencia.

**Propósito:** Que los participantes puedan reconocer la importancia del trabajo colaborativo y nuevas formas de actuación docente.

### Creando las condiciones para comenzar...

- Realizar la dinámica “el museo de las esculturas” con la finalidad es favorecer el trabajo en equipo para facilitar el desarrollo de la siguiente actividad.

### Comencemos...

- Solicitar a los docentes que piensen en algunas frases que sus profesores les decían cuando eran alumnos y que a ellos no les gustaban.
- Pedir a los participantes que escriban las frases en tarjetas.
- Invitar a los participantes a formar equipos para comentar sus frases.
- Organizar una escenificación utilizando diversos materiales, en donde expongan las frases que se quedaron marcadas de algún modo y presentar nuevas formas de actuación frente a esas mismas experiencias.
- Realizar por equipos, la presentación de las nuevas formas de actuación.

### Cierre...

- Reflexionar sobre las experiencias compartidas mediante preguntas como: ¿qué tipo de huellas dejaron mis profesores?, ¿de qué manera influyen en mi práctica?, ¿qué tipo de rutinas en el aula logras identificar a partir de las situaciones planteadas?, ¿estas experiencias tienen relación con la desigualdad de poder, por qué?, ¿qué impacto tendrán estas nuevas maneras de actuar con nuestros estudiantes?
- Expresar cómo esas influencias se ven reflejadas en su quehacer cotidiano e identificar cuáles son las experiencias que favorecen o limitan a los estudiantes.

**\*Actividad para la siguiente sesión:** llevar un objeto preciado que les recuerde por qué eligieron la docencia como profesión.

**Recursos:** Hojas blancas, lápices de colores, tijeras, pegamento, revistas, papel Kraft y bolígrafos.

## Sesión 6. Resignificando la labor docente

**Propósito:** Que los docentes resignifiquen su labor a partir de evocar situaciones que los guiaron a ejercer.

### Creando las condiciones para comenzar...

- Presentar una melodía que pueda inspirar a escribir una historia. Solicitar a los participantes que cierren los ojos e imaginen una trama para comenzar a escribir. Después de la reproducción, solicitar que plasmen sus ideas en hojas blancas. Para ayudar a desarrollar esta actividad, podrán mostrarse algunos objetos que puedan facilitar la escritura del relato.

### Comencemos a escribir...

- Comentar a los participantes que se realizará una galería de objetos preciados (solicitados previamente).
- Realizar la descripción del objeto preciado en una hoja de papel doblada a la mitad, de un lado colocan la descripción objetiva, definiendo características y detalles del objeto. Del otro lado escriben la parte subjetiva, es decir, aquello que ese objeto representa para ellos.
- Colocar todos los objetos con sus respectivas descripciones, al centro del espacio en donde se realice la actividad.
- Realizar (en silencio), el recorrido por la galería de objetos preciados.

### Cierre...

- Compartir la descripción de su objeto preciado, mencionando por qué lo eligieron, cuál es el vínculo que los une a él y qué significa hoy en día.
- Mencionar si alguna de las experiencias de sus compañeros les impactó o les pareció familiar y qué tan sencillo o difícil fue elegir el objeto y poder compartirlo con los demás.
- Realizar una reflexión escrita en torno a lo que detonó esta actividad respecto a su labor educativa, qué rescatan y qué de ello sigue vigente para motivarlos a seguir ejerciendo.

**\*Actividad para la siguiente sesión:** llevar el recorte de una nota periodística (actual o anterior) que les parezca importante rescatar.

**Recursos:** Objeto preciado, hojas blancas, lápices y bolígrafos.

## **Sesión 7. Problemáticas sociales y docencia.**

**Propósito:** Que los docentes vinculen acciones de su quehacer con problemáticas sociales para reconocer el impacto que tiene su labor.

### **Creando las condiciones para comenzar...**

- Invitar a los participantes a realizar la dinámica de simulación de acciones con la intención de generar un clima de confianza para ayudar a que se desenvuelvan fácilmente en la siguiente actividad de escenificación.

### **Comencemos...**

- Organizar equipos para compartir la nota periodística que buscaron previamente para esta sesión y conversar al respecto con base en las siguientes preguntas: ¿de qué habla?, ¿cuándo sucedió?, ¿por qué les pareció importante?
- Elegir una de las notas que les pareció más relevante y organizar una escenificación para representar la noticia.
- Acordar en el equipo si habrá un guion o si se actuará de manera espontánea, quiénes serán los personajes, la forma en que se presentará, etc.
- Representar la noticia elegida. Al terminar, cada representación, los espectadores tendrán que interpretar de qué trata la noticia.

### **Cierre...**

- Conversar en torno a qué les hizo sentir esa noticia, cómo lo vivieron, si les pareció que es un tema sustancial y por qué lo consideran de esa manera, etc.
- Escribir una reflexión en torno a las problemáticas sociales y el vínculo con la educación con base en las siguientes preguntas: ¿de qué manera se contribuye a mejorar las condiciones sociales desde la educación?, ¿cómo se ve implicado el docente en esta transformación?, ¿cuál es su papel frente a este desafío?, ¿cuáles son sus posibilidades de acción y sus limitaciones?

**Recursos:** Nota periodística, hojas blancas, lápices y bolígrafos.

## Sesión 8. Historias de vida.

**Propósito:** Que los docentes construyan una autobiografía e identifiquen la historia de vida como un elemento influyente en la práctica docente.

### Creando las condiciones para comenzar...

- Invitar a los participantes a formar un círculo para realizar la dinámica “identidades” con la intención de crear un ambiente de confianza donde los docentes puedan conocer más de cada uno y trabajar en equipo.

### Comencemos...

- Solicitar a los docentes que escriban su autobiografía, rescatando los elementos que les parezcan más relevantes de su historia.
- Involucrar datos familiares, elementos sobre escolaridad, anécdotas que les gustaría compartir, entre otros.
- Compartir en voz alta su autobiografía.

### Cierre...

- Reflexión sobre el texto escrito con base en las siguientes preguntas detonadoras: ¿cómo se sintieron al escuchar a sus compañeros y al contar su propia historia de vida?, ¿qué fue lo que más se les dificultó al escribir?, ¿consideran que la historia personal influye en el quehacer docente, por qué?, ¿de qué manera el factor personal influye en la práctica docente?

**\*Actividad para la siguiente sesión:** Leer texto “La institución: un entrecruzamiento de textos” y subrayar ideas principales para realizar tertulia. Texto: Remedi, E. (2004). Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades. México: Plaza y Valdés.

**Recursos:** Caja de cartón (o cualquier material), hojas blancas, lápices y bolígrafos.

## **Sesión 9. Lectura guiada.**

**Propósito:** Propiciar un espacio de reflexión sobre la institución educativa.

### **Creando las condiciones para comenzar...**

- Organizar un círculo para conversar entorno a la lectura “La institución: un entrecruzamiento de textos” (realizada previamente) y rescatar elementos subrayados que se consideran significativos. Los participantes recuperan información que les pareció relevante durante el transcurso de la lectura.

### **Comencemos...**

- Organizan equipos y eligen un subtítulo de la lectura: el lugar de un encuentro, la marca del pasado, la búsqueda de la indiferencia, la revuelta íntima.
- Cada equipo realiza un esquema para dar significado a los conceptos implicados.
- Después, comparten sus esquemas en plenaria.

### **Cierre...**

- Para finalizar, los participantes escriben en un cuarto de hoja, una situación de la práctica que se encuentre vinculada con alguno de los conceptos revisados en la lectura, por ejemplo: rituales institucionales, la novela institucional como pantalla fantasma, la institución como sistema cultural, valores que dan sentido a la institución.
- Luego se colocan sobre el pizarrón tarjetas con los indicadores de los conceptos revisados en la lectura.
- Los docentes leen sus planteamientos escritos y los colocan debajo del indicador al que corresponde mientras se comparte en plenaria por qué lo vincularon de esa forma.

### **Recursos y materiales:**

- Texto de Remedi, Eduardo (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En Remedi, E. (2004). Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades (pp. 25-55).
- Tarjetas, hojas blancas, lápices, plumones y bolígrafos.

## Sesión 10. Inquietudes de la práctica docente

**Propósito:** Que los docentes compartan situaciones inquietantes de su práctica y sistematicen en un relato escrito.

### Creando las condiciones para comenzar...

- Entregar tarjetas con frases como: Mi peor experiencia en la escuela fue cuando..., mi mejor experiencia fue cuando..., me hace sentir incómodo que alguien, me siento muy bien cuando alguien..., etc.

### A escribir...

- Invitar a los participantes a recordar una experiencia de la práctica ya sea reciente o lejana, que por algún motivo les haya resultado significativa.
- Elegir una y anotar algunas palabras clave que les permita identificarla.
- Solicitar que escriban un título que represente a esa experiencia.
- Organizar equipos para intercambiar las orientaciones y toma de nota de las revisiones para reformular el propio texto.
- Elegir a un miembro del grupo para coordinar el encuentro, para intervenir en la recuperación del recuerdo de la experiencia. Es decir, para cuestionar a los participantes acerca de su relato. El responsable será el encargado de esta tarea, sin embargo, todos los participantes realizarán cuestionamientos para enriquecer el trabajo.
- Construir un relato oral y compartir con un compañero sus observaciones para reflexionar acerca de algunos de los elementos que atraviesan la práctica docente a través de preguntas detonadoras como: ¿Cuál fue el problema que identificaron?, ¿Cuál fue la situación detonó el problema?, ¿Qué tipo de rituales institucionales logran identificar en aquel contexto?, ¿cómo se sintieron ante esta situación?, ¿cómo lo hubieran resuelto de manera distinta? ¿Qué aprendieron ustedes de aquella experiencia?

### Cierre:

- Solicitar a los participantes que escriban en una hoja blanca, por qué eligieron esa experiencia, qué fue lo que les resultó significativo de ella en relación con otras.
- Para la próxima sesión: llevar los borradores que han escrito durante las sesiones. Asimismo elegir 3 imágenes donde haya personas en una situación que les parezca interesante.

**Recursos:** Tarjetas con frases, hojas blancas, lápices y bolígrafos.

## **Sesión 11. Conversando sobre la historia y construyendo la trama.**

**Propósito:** Que los docentes estructuren el relato.

### **Creando las condiciones para comenzar...**

- Tomar las imágenes que eligieron previamente. A partir de ellas construirán una breve historia. La primera imagen será la escena de inicio, la segunda servirá para construir el nudo de la historia y la tercera ayudará a escribir el final de esta. Tendrán que insertar algunos detalles y elementos para describir el lugar, los olores y el clima.
- Posteriormente, compartirán de manera voluntaria, la historia que construyeron.

### **A Conversar...**

- Retomar el borrador de la experiencia desarrollada la sesión anterior.
- Explicar que los relatos deberán tener la estructura del cuento, es decir deberán organizarse con un inicio, un nudo y un desenlace, escritos de manera coherente. Donde cada participante podrá poner su propio estilo.
- Escribir la experiencia seleccionada (considerando la estructura del cuento) y problematizar involucrando elementos de las concepciones que se pusieron en juego, así como valores y expectativas de la institución educativa en donde se desarrollaron.
- Organizar equipos para conversar en torno a la experiencia y hacer aportaciones que ayuden a reformular el propio texto.
- Hacer las anotaciones correspondientes para incorporarlas en el relato final.

### **Cierre:**

- Compartir voluntariamente algunos de los relatos escritos.
- Conversar en plenaria sobre las situaciones que se plantean en cada uno de los casos y reflexionar en torno a las experiencias de los compañeros. Realizar aportaciones al respecto compartiendo si les ha ocurrido una situación similar, cómo la resolvieron, cómo se sintieron, etc.
- Dar sugerencias para mejorar el relato, recordando que el escrito debe ser atractivo para invitar al lector a conocerlo.

**Recursos:** Hojas blancas, lápices y bolígrafos.



## Sesión 12. Desarrollando mi relato.

**Propósito:** Que los docentes construyan colectivamente una historia que les permita desarrollar su propio relato.

### Creando las condiciones para comenzar...

- Organizar un círculo entre los participantes para construir un pequeño cuento compartido, con las aportaciones cada uno. Utilizarán un dispositivo electrónico para grabar el audio y poder escucharlo al final.

### Comencemos...

- Explicitar puntualmente cómo es el contexto donde se desarrolla la experiencia que relatan, definir el problema y las estrategias de intervención que utilizaron para buscar soluciones.
- Invitar a los participantes a que realicen cuestionamientos acerca del relato, es decir, que reflexionen sobre lo acontecido con preguntas como: ¿qué contenidos se replantearon?, ¿se renovaron las maneras de enseñar?, ¿cómo incidieron estas acciones en los alumnos, padres o docentes?, ¿Qué nuevas alternativas se plantearon a partir de lo ocurrido?
- Solicitar que plasmen sus reflexiones por escrito. Explicar que en los relatos están en relación con el tiempo en que escribimos. Por ello se recomienda escribir en pretérito y en presente.
- Mencionar que se podrá acomodar el escrito en orden cronológico o dando énfasis a algún elemento.
- Invitar a reescribir el borrador, agregando elementos en la trama y de los textos revisados en las sesiones anteriores. Escribir en el pizarrón el siguiente ejemplo para que tengan alguna idea de cómo comenzar: “Una tarde de invierno... estaba sentado en... todo iba tranquilo “hasta que un día ocurrió algo... y me percaté de que...” “Desde entonces ya nada fue lo mismo, porque ahora...”.
- Organizar equipos para conversar en torno al relato y hagan cuestionamientos al respecto para poder analizar la experiencia desde diferentes perspectivas.

### Cierre...

- Reflexionar sobre las actividades realizadas en esta sesión con base en las siguientes preguntas: ¿Qué fue lo que se me dificultó más? ¿cómo me sentí al compartir mi relato con los compañeros? ¿aportaron elementos que fueron significativos para mejorar mi escrito?

**\*Para la siguiente sesión:** Escribir el relato final para compartir con el colectivo docente.

**\*Especificaciones del texto:** extensión máximo 3 cuartillas, letra arial 12, interlineado 1.5

**Recursos:** Hojas blancas, lápices, bolígrafos y dispositivo electrónico para grabar audio.

### **Sesión 13. Lectura colectiva de relatos.**

**Propósito:** Propiciar un espacio donde los docentes escuchen sus relatos finales y reflexionen acerca del impacto de su labor.

#### **Creando las condiciones para comenzar...**

- Realizar la actividad de “cadáver exquisito” sobre la importancia de la labor docente para reconstruir el tejido social.
- Dar lectura en voz alta por turnos.

#### **Comencemos...**

- Invitar a los docentes a leer su relato final de manera voluntaria.
- Comentar en plenaria y realizar aportaciones sobre el relato.
- Reflexionar en torno a este proceso formativo que vivieron en el taller.
- Comentar si se modificaron algunas perspectivas respecto a sus compañeros, su práctica y sobre las formas de construir conocimiento.

#### **Cierre...**

- Solicitar a los integrantes que de manera individual reflexionen sobre ¿me resultó atractivo el taller?, ¿qué aprendí durante su desarrollo?, ¿Qué expectativas se cumplieron y cuáles no?, ¿Qué aprendí de mis compañeros?, ¿Qué elementos abordados en el taller consideras que fueron significativos para el desarrollo de tu práctica?.
- Deberán escribir sus respuestas en una hoja y compartirlas.
- Invitar a que los participantes enuncien algún momento que les haya resultado significativo para su formación, durante el taller.
- Solicitar que contesten de manera individual el cuestionario final sugerido como evaluación de la propuesta.

**Recursos:** Relatos de experiencias pedagógicas, papel Kraft, marcadores, hojas blancas, lápices, bolígrafos.

## Conclusiones

Con base en el diagnóstico realizado para el desarrollo de esta investigación, la revisión de otros estudios y diversos planteamientos teóricos, fue posible identificar la importancia de atender la formación de los docentes en ejercicio, partiendo de sus experiencias y representaciones, así como la necesidad de abordar situaciones que viven a diario con los estudiantes, la estructura organizativa y las relaciones que se establecen, ya que de esta forma, se generan las condiciones necesarias para un cambio de perspectiva.

Si bien esta propuesta se construyó con base en las necesidades de los docentes de esta institución, es posible desarrollarla también en otros contextos, realizando las adecuaciones pertinentes, ya que las problemáticas tienen relación con situaciones que se viven en otros centros de este mismo nivel educativo, comenzando por las modificaciones e implementaciones apresuradas y fugaces. Además en cada escuela hay diversas experiencias que no han sido compartidas ni analizadas, por lo tanto, será necesario rescatarlas para dar paso a una nueva reflexión.

Los nuevos proyectos enfocados en la formación de docentes, requieren partir desde una perspectiva más humana, que contemple los saberes que poseen. Para ello, es necesario comenzar por generar las condiciones adecuadas de manera previa a su implementación, involucrando a los profesores en todo el proceso. En este caso, los acercamientos diferenciados sobre el conocimiento de un nuevo elemento curricular, representaron una limitante en el proceso formativo de los docentes en ejercicio al no existir un ambiente de trabajo adecuado para su desarrollo.

A partir de esto, se invita a que los profesores realicen una cavilación más profunda sobre su quehacer para que con ello, sean conscientes de que existen posibilidades de mejora y transformación de la práctica desde la escuela, entre profesores y no solamente “desde arriba”.

Que la toma de decisiones es un proceso político y por lo tanto, cada determinación repercute en la organización escolar porque en la escuela también se hace política. Tener presente que estas estructuras de organización, condicionan en gran medida la posibilidad de cambio y, que este proceso de mejora no puede lograrse con profesores aislados en las aulas. Reconocer que hay factores que están presentes y que guían las acciones. Además de recordar que la reflexión de la práctica docente no debe quedar en la individualidad. Sino que se debe concebir como una práctica compartida para construir nuevas formas de actuación frente a problemáticas cotidianas.

Si bien, la formación docente cada vez enfrenta nuevas exigencias y parámetros de actuación, no tiene que ser un proceso rígido. Por lo que es necesario abandonar esa perspectiva de concebir a los docentes como sujetos a los que hay que dotar de conocimientos de todo tipo y, comenzar a edificar otras formas de construcción de este. Comenzando por compartir experiencias, pues las interacciones entre profesores y estos espacios de reflexión, representan un elemento determinante para el desarrollo personal y profesional al invitar a pensar juntos sobre las posibles respuestas a problemáticas cotidianas.

De este modo, la incertidumbre que puedan representar los nuevos desafíos de la profesión, tendrá soluciones más conscientes y pertinentes para enfrentarlos. Aunado a ello, la experiencia generada a partir de la realización de este proyecto, posibilitó dimensionar el gran impacto que tiene el quehacer docente y aquellas formas tan sutiles en que se puede contribuir a reproducir desigualdades o a hacer grandes cambios a partir de reflexionar sobre aquellos elementos desde donde se ejerce la práctica.

Aunque existen diversas formas de asumir la docencia y perspectivas en torno a ella, los docentes pueden acceder siempre a una nueva posición sobre la misma, que resulte más amplia y

oportuna para enfrentarse a la realidad educativa. Pues se trata de un constante trabajo de análisis y reflexión.

Así, esta investigación permitió comprender que la práctica docente es muy compleja y no se reduce a un espacio áulico ni a ser “expertos infalibles” de aquellos planteamientos educativos oficiales, pero que tampoco hay una única forma de actuación, ni un modelo terminado de docencia, puesto que el profesor se reconstruye a partir de generar las condiciones para pensar sobre sí mismo en relación con los otros y, al comprender que la formación es un proceso propio, de búsqueda y desarrollo personal. En definitiva, convergen diversos elementos biográficos, histórico-políticos, pedagógicos, didácticos, entre otros que influyen en la práctica y es importante tenerlo siempre presente pues las problemáticas no conciernen solamente a los profesores.

Desde el ámbito educativo, hay diferentes maneras de incidir positivamente en los procesos de transformación educativa, que involucran contemplar la consciencia de las propias cualidades como parte de la reconstrucción de la identidad profesional. Por lo tanto, también es necesario asumirse como sujetos colectivos, tener presente que esta creación de vínculos es necesaria, sobre todo en estos tiempos en que el distanciamiento social ha estado presente en diferentes aspectos.

Replantear la manera en que los docentes se posicionan en el mundo respecto a diversas problemáticas, resulta vital y a medida que esté latente la voluntad de tomar decisiones y asumir responsablemente el rol como agentes de cambio e involucrarse en esta ardua tarea educativa, será posible favorecer los propios procesos de mejora en el quehacer, los cuales tendrán repercusiones directas en la educación. Además de empezar a promover redes de apoyo con otros colegas y para que sus alumnos comiencen a construir sus propios proyectos de vida con mayores aspiraciones y consciencia de la responsabilidad social que como ciudadanos, se tiene.

## Referencias Bibliográficas

- Ábalos, C. (2013). *El taller: un dispositivo para el encuentro y la reflexión*. Buenos Aires: la cruzía.
- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Acuerdo 12/10/17. (11 de octubre de 2017). Diario Oficial de la Federación. México, México: Secretaría de Gobernación.
- Acuerdo 592. (19 de agosto de 2011). Diario Oficial de la Federación. México, México: Secretaría de Gobernación.
- Acuerdo 96. (07 de diciembre de 1982). Diario Oficial de la Federación. México, México: Secretaría de Gobernación.
- AFSEDF. (2011). Lineamientos generales por los que se establece un marco para la convivencia escolar en las escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal. México, México: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.
- Alonso, E., Cases, I., Collen, T., CPR de Salamanca, CRA de Forfoleda, Flor, I., . . . Villarubias, P. (2001). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller, una alternativa para la renovación Pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del río de la plata.
- Ander-Egg, E., e Idáñez, M. (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para elaborar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- Arnaut, A. (1993). *Historia de una Profesión: maestros de primaria en México (tesis de maestría)*. Colegio de México, México.
- Ball, S. J. (1987) *La micropolítica de la escuela*. España: Paidós, pp. 19-43. Recuperado de: [http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Ball\\_Unidad4.pdf](http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Ball_Unidad4.pdf)
- Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Birkenbihl, M. (2008). *Formación de formadores. Manual práctico para educadores y profesores con 21 juegos de rol y estudio de casos*. Madrid: Paraninfo.
- Brockbank, A., y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Castanedo, C. (2002). *Terapia Gestalt. Enfoque centrado en el aquí y el ahora*. Barcelona: Herder.

- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Calatayud, M. A. (2004). *La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 151-170.
- Cea, L. M. (2013). *Inteligencia Emocional en la relación pedagógica (tesis de maestría)*. Universidad Pedagógica Nacional, Honduras.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (08 de mayo de 2020). *Diario Oficial de la Federación*. México, México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Contreras, J. (2008). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. Conferencia pronunciada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires – 26, 27 y 28 de noviembre de 2008.
- Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gutiérrez, R. C., Morera Vargas, A., y Rojas Alvarado, G. (2018). *La educación emocional del personal docente: una estrategia de formación permanente*. Costa Rica: San José.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). Capital profesional. Madrid: Morata, pp. 106-137.
- Hernández, I. C. (2007). *La educación emocional del profesorado*. Buenos Aires: Magisterio del río de la plata.
- Hidalgo, M. (2014). *La documentación de experiencias de clase: Aproximación a una herramienta alternativa para la formación docente (tesis de maestría)*. Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires.
- Jackson, P. (2001). Los afanes cotidianos. En *La vida en las aulas*. (pp. 43-51). Madrid: Morata.
- Jerez Talavera, H. (1962). *Los nuevos programas de Educación Primaria, organización de la materia de enseñanza*. México: Tabasco.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ley General de Educación. (30 de Septiembre de 2019). *Diario Oficial de la Federación*. México, México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Lozano Andrade, Inés. (2006). *Normalistas vs. Universitarios o técnicos vs. Rudos. La formación y práctica del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.

- McCarthy, T. (1987). *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- Pineau P. (2006). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Buenos Aires: Paidós
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 37-63.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Porlán, R. y Martín, J. (1999). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. España: Diada.
- Postic, M. (2000). Las condiciones sociológicas del funcionamiento de la relación educativa. En *La relación educativa*. Madrid: Narcea, pp.29-51.
- Quesada, L., Grundmann, G., Valdez, L., y Expósito, M. (2001). *Preparación y ejecución de talleres de capacitación: una guía práctica*. República Dominicana: Flacso.
- Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Salama, H. (2012) *Gestalt 2.0. Actualización en Psicoterapia Gestalt*. México: Alfaomega.
- SEP. (2014). *Orientaciones para Establecer la Ruta de Mejora Escolar*. México: SEP.
- SEP. (2015). *Unidad De Educación Especial y Educación Inclusiva*. México.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Solé, I. (2010). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Horsori.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suárez, D. (2003). *Manual de capacitación sobre registro y capacitación de experiencias pedagógicas. La documentación narrativa de experiencias escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Suárez, D. (2007). *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Suárez, D. (2017). *Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar*. *Teias*, 193-209.
- Vaillant y Marcelo (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea



Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

### Referencias Electrónicas

- Acuerdo 12/05/18 (7 de julio de 2018). Diario Oficial de la Federación. México, México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018)
- Acuerdo 11/03/19 (29 de marzo de 2019). Diario Oficial de la Federación. México, México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019)
- Acuerdo 28/12/19 (29 de diciembre de 2019). Diario Oficial de la Federación. México, México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5551596&fecha=28/02/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551596&fecha=28/02/2019)
- Barba, Á. V., y Macazaga López, A. M. (2018). Formación del profesorado, prácticas corporales y experiencia emocional. *Profesorado. Currículum y formación del profesorado*, 235-255. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63643>
- Barraza, V. H. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en psicología*, 79-92. Obtenido de <https://www.alternativas.me/attachments/article/147/06%20-%20Las%20competencias%20emocionales%20del%20docente.pdf>
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. *Profesorado. currículum y formación del profesorado*, 215-233. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63642>
- Ceballos, M., y Alba, G. (2003). Viaje por el concepto de la representación. *Signo y pensamiento*, 11-21. Obtenido de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3651>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., y Latorre, J. M. (2015). La Formación en Educación Emocional de los Docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 45-62. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338245392003>
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX(21), 403-422. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/853>
- Fincias, P. T., Martín Izard, J. F., y Rodríguez Conde, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado. Revista y currículum y formación del profesorado*, 579-597. Obtenido de [https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63662/pdf\\_87](https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63662/pdf_87)

- Gimeno, J. (1989). Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica. *Investigación en la escuela*(7), 3-21. Obtenido de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59173/Profesionalidad%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gutiérrez Moret, M., e Ibañez Martínez, R. (2017). Las diferencias en Inteligencia Emocional en futuros docentes a partir de su especialidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 337-340. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853220032>
- INEGI, (2015). *Panorama sociodemográfico de Ciudad de México. Encuesta intercensal*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Obtenido de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/inter\\_censal/panorama/702825082178.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082178.pdf)
- Macia, M. B. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista colombiana de sociología*, 111-131. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/viewFile/12705/13316>
- Moreno, B. M. (2012). Pertinencia de un programa de Inteligencia Emocional dirigido a docentes de la segunda. *Revista de Investigación*, 113-131. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140391006>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación Emocional En La Formación Docente: Clave para la mejora. *Ciencia y Sociedad*, 104-110. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87050902008>
- Ramón, B. -M., Arredondo - Chávez, J. M., y Quistian, M. A. (2016). Formación docente, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *Ra Ximhai*, 487-505. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194032>
- Rodríguez, D.; Valldeorola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Editorial Universidad Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, España. Obtenido de <http://paginas.facmed.unam.mx/deptos/ss/wp-content/uploads/2018/10/21.pdf>

## Anexos

### Anexo 1. Guion de entrevista inicial

*-Buen día, estoy realizando un trabajo sobre la inserción del Componente Socioemocional. Me gustaría que me ayudara a responder las siguientes preguntas:*

1. ¿Cómo se dio a conocer la inserción del componente Educación Socioemocional?
2. ¿Cuál fue su experiencia al tomar el curso sobre este componente?
3. ¿Cómo trabajó con sus alumnos los contenidos de esta área?
4. ¿Cuáles fueron sus principales dificultades?
5. ¿En caso de que haya existido un acompañamiento en este sentido, considera usted que algunos elementos trabajados fueron útiles para mejorar sus prácticas en esta área, cuáles?
6. ¿Qué sugiere para mejorar el trabajo en relación con el área socioemocional?
7. ¿Qué considera que se requiere modificar para que más adelante exista un resultado favorable en el aprendizaje de los alumnos?
8. ¿Cómo es posible percibir que los alumnos realmente aprendieron algo en relación con este componente?
9. ¿Qué considera usted que es un buen profesor?
10. ¿De qué manera se involucra a los padres de familia en el aprendizaje de sus alumnos al trabajar esta área formativa?

## **Anexo 2. Guion de entrevista reformulado**

*-Buen día, estoy realizando un trabajo sobre la inserción del Componente Socioemocional derivado del programa de estudios 2017 en la educación primaria. Me gustaría que pudiera contestar de manera amplia cómo fue su experiencia en este proceso.*

1. ¿Cómo y quién le dio a conocer el Componente Socioemocional en su escuela?
2. ¿Cuál fue su experiencia en relación con la implementación de este componente?
3. ¿Qué considera que hizo falta desarrollar o trabajar en su proceso de apropiación de este componente?
4. ¿Sugiere algún otro elemento para mejorar el proceso de formación de los docentes en relación con esta área?
5. ¿Cómo evalúa el proceso de implementación del componente de Educación Socioemocional?
6. ¿De qué manera abordó este componente con su grupo?
7. ¿Cómo ha sido su experiencia al momento de llevarlo a cabo con los estudiantes?
8. ¿En qué consistió el trabajo que usted realizó con los alumnos?
9. ¿Qué sugiere para mejorar un programa de esta naturaleza?
10. ¿Le gustaría agregar algo más?

### Anexo 3. Categorías analíticas

Implementación del programa de formación de formación del docente en ejercicio (procesos diferenciados)

Categoría	Tema	Preguntas 1 y 5	Docente Estrella	Docente Ameyatzin	Docente Yali	Docente Xóchitl	Docente Yaocihuatl	Docente Nelli
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Virtual</li> <li>➤ Presencial</li> <li>➤ Particular</li> </ul>	<p>Forma en que se dio a conocer el Componente de Educación Socioemocional</p>	<p>1. ¿Quién le dio a conocer el Componente Socioemocional en su escuela?</p>	<p>“Antes de que los niños ingresaran a la escuela hubo un curso impartido por el director y las asesoras técnico-pedagógicas... A mí me tocó ir a otro curso de esta materia de Educación Socioemocional y lo que se trabajó fue lo del acoso escolar y diversas situaciones... Cómo ocupar tipo estrategias para trabajar para darnos cuenta si existe un acoso escolar.”</p>	<p>“El director y las maestras de dirección (...) a groso modo”.</p>	<p>“El director y las maestras de dirección. La subdirectora nos dio los libros de Aprendizajes Clave y nos dijo que podíamos ocupar los tiempos de Inglés y Educación Física para poder leerlo y entenderlo un poco más, para buscar estrategias tuvimos la facilidad de las computadoras”.</p>	<p>“El director y las asesoras administrativa y técnico-pedagógica. En la Junta de Consejo Técnico antes del inicio de Ciclo. Se dio a conocer de manera general”.</p>	<p>“Se dio a conocer por el director y las maestras de dirección. En una junta de Consejo Técnico pero no se trabajó de manera formal”.</p>	<p>“El director de la escuela y las maestras de dirección en la junta de Consejo Técnico”.</p>

## Procedimiento de trabajo

Categoría	Tema	Pregunta 1	Docente Estrella	Docente Ameyatzin	Docente Yali	Docente Xóchitl	Docente Yaocfhuatl	Docente Nelli
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Superficial</li> <li>➤ Reproductivo</li> <li>➤ Parcelado</li> </ul>	<p>Forma en que se socializó el Componente Socioemocional.</p>	<p>1. ¿Cómo se dio a conocer la inserción del componente Educación Socioemocional?</p>	<p>“Nos dieron a conocer como... bueno que se dividía en dimensiones y cómo se iba a trabajar, incluso entre los maestros nos dividimos el trabajo en equipos en el cual estuvimos analizando el nuevo programa y cómo es que se dividían en dimensiones los contenidos que iba abarcando”.</p>	<p>“No se profundizó si no hasta que (bueno no tan a profundidad), la maestra Carmen en otro Consejo Técnico nos dio a conocer como algunos componentes y fuimos analizando. Aunque como tal este componente no fue abordado como tal”.</p>	<p>“No se dio a conocer nada más se leyó en el apartado que viene y se buscaron estrategias de manera personal”.</p>	<p>“Se dio a conocer de manera general pero no se abordó a profundidad”.</p>	<p>“Se dio a conocer por el director y las maestras de dirección. en una junta de Consejo Técnico pero no se trabajó de manera formal”</p>	<p>“De manera muy general y sin retroalimentación”.</p>

### Desarrollo del Componente Socioemocional por parte del docente (yuxtaposiciones pedagógicas)

Categoría	Tema	Preguntas 6, 7 y 8	Docente Estrella	Docente Ameyatzin	Docente Yali	Docente Xóchitl	Docente Yaocfhuatl	Docente Nelli
➤ Instrumental ➤ Valoral	Forma en que se abordó el componente con el grupo de alumnos	6.- ¿De qué manera abordó este componente con su grupo?  7.- ¿Cómo ha sido su experiencia al momento de llevarlo a cabo con los estudiantes?  8.- ¿En qué consistió el trabajo que usted realizó con los alumnos?	“lo trabajé con lo del PNCE (...) Pero se trabajaba con planeaciones y se hacían actividades de acuerdo con lo que se iba a abordar con base a cada dimensión”	“Los niños hacen su antifaz de las emociones (...) entonces su antifaz lo dividen en treinta espacios porque lo trabajamos en un mes, entonces van coloreando un espacio y al final, ellos se dan cuenta qué emoción es la que predomina en ellos... Y dicen: es que yo estuve más veces enojado (...) entonces te das cuenta qué emoción necesitas trabajar más, por qué me enoja tan fácilmente y eso les abre a los niños como otra posibilidad o sea, descubren cosas en ellos”.	“Me basé en Aprendizajes Clave, ahí viene un apartado de Educación Socioemocional y vienen algunas recomendaciones para trabajarlos con los niños...aunque estos elementos no fueron suficientes porque tú tienes que investigar de estrategias de cómo dar una clase enfocada en eso”	“yo lo trabajo con base en los valores, que está bien, qué está mal, con lo que uno cree que es lo correcto, pero no despertando las emociones porque ¿cómo las cierro? (...) En parejas y con base en el programa revisamos las lecturas y adecuamos las clases a las características del grupo”.	“En trabajar las actitudes con ellos por sus características, por ejemplo cuando mienten, se les va poniendo una manchita o las luciérnagas cuando alguien hace algo bueno, se les pone diamantina. No son actividades que están sugeridas. Sin embargo, las trabajamos y aunque están grandes, ha funcionado”.	“Con base en las fichas de orientación, el PNCE y sobre todo las características del grupo”.

## Impresiones de los docentes sobre la socialización sobre el Componente Socioemocional

Categoría	Tema	Pregunta 2	Docente Estrella	Docente Ameyatzin	Docente Yali	Docente Xóchitl	Docente Yaocfhuatl	Docente Nelli
<b>Pensamiento práctico</b> ➤ Incertidumbre ➤ Reproductivo ➤ Oportunidad para el cambio	Experiencia de conocimiento del Componente Socioemocional	2. ¿Cuál fue su experiencia en relación con la implementación de este componente ?	<p>“Pues mi experiencia fue agradable pero en cuestión a esta área yo creo que lo estamos bajando desde hace mucho”.</p> <p>Hace poquito tuve la materia de Psicometría y entonces abordamos el tema de la resiliencia en la universidad y como teníamos que hacer como una escala y ese tipo de cosas... yo dije bueno, voy a ver si lo puedo aplicar con mis niños... fue muy interesante ver... qué resultados salían”.</p>	<p>“Pienso que hubo muchas carencias en todo el proceso, siento que fue de repente porque hazlo... porque esto es lo de la reforma...”</p> <p>Hace poquito tuve la materia de Psicometría y entonces abordamos el tema de la resiliencia en la universidad y como teníamos que hacer como una escala y ese tipo de cosas... yo dije bueno, voy a ver si lo puedo aplicar con mis niños... fue muy interesante ver... qué resultados salían”.</p>	<p>“Fue buena porque lo articulé con lo que es Cívica y Ética, los valores, con los que he aprendido en algunos cursos en Derechos Humanos y PNCE.</p> <p>No espero a que me digan sino yo lo investigo”.</p>	<p>“Para mí no es algo nuevo, yo siento desde que yo estaba en la primaria era lo que se trabajaba respecto a valores, nada más que el enfoque era diferente”.</p>	<p>“Creo que no hubo un proceso de implementación, sólo se compartieron estrategias por parte de la maestra de UDEEI y fueron generalizadas, no hubo un seguimiento”.</p>	<p>“Tuve cierta inquietud por no tener la capacitación suficiente para llevarlo a cabo. Hubo poca información al respecto y el tiempo de trabajarlo fue corto”.</p>



Sugerencias del docente para la formación en ejercicio ( resolución de dificultades reales)

Categoría	Tema	Preguntas 3, 4 y 9	Docente Estrella	Docente Ameyatzin	Docente Yali	Docente Xóchitl	Docente Yaocihuatl	Docente Nelli
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lógica tradicional</li> <li>➤ Visión instrumental</li> <li>➤ Perspectiva reflexiva</li> </ul>	Evaluación y sugerencias para trabajar la implementación de un nuevo componente.	<p>3.-¿Qué considera que falta o desarrollar en su proceso de apropiación de este componente?</p> <p>4.-¿Sugiere algún otro elemento para mejorar el proceso de formación de los docentes en esta relación con esta área?</p> <p>9.-¿Qué sugiere para mejorar un programa de esta naturaleza?</p>	<p>“Brindarle la misma información a todo el personal docente... A mí me tocó ir solamente al curso, me eligieron pero es importante que involucren a todo el personal... En las juntas de consejo no se trabajan las situaciones que ocurren en la escuela, se trabaja nada más con las actividades que vienen en las guías...”</p>	<p>“Que nos guiaran de alguna forma... Si no va a haber un acompañamiento socioemocional con el maestro, si quiera que haya un ambiente que se propicie un ambiente de cordialidad en la escuela (...) que haya como momentos en los que podamos interactuar como personas... Salud emocional... pues consistente, porque no es como olvidarte de quién eres, de lo que vives afuera”.</p>	<p>“Tiempo, en media hora no veo nada y ese fue el único problema que tuve, diseñar una planeación que fuera de acuerdo con la dosificación de mi tiempo”.</p>	<p>“Que no dieran por hecho que lo sabes todo, que te acompañaran... Que las de UDDEI más que orientar, llevaran esa parte con los niños”.</p>	<p>“Que fuera una persona especializada la que lo diera, o que te ayudaran... que en alguna sesión con base en las características del alumno te orientara a lo que hay que trabajar porque está generalizado”. “se necesita hacer una reforma estructural pero de México... para empezar se necesita hacer una reforma estructural pero de México... para poder hacerlo empezamos desde arriba”.</p>	<p>“Información y capacitación previa a los docentes para abordar esta área así como tiempo para desarrollarlo... Que la capacitación sea una construcción colectiva, que se trabaje en colegiado, no como una imposición sino para resolver las dificultades que realmente tenemos”.</p>

## Anexos del taller

### Anexo. Sesión 1

#### *Actividad 1*

#### **Presentación creativa**

##### **¿En qué consiste?**

Esta técnica consiste en que cada persona debe presentar a un compañero y ésta debe ser lo más creativa posible. En esta actuación, los participantes deben dar detalles poco usuales de la vida del compañero que van a presentar, los cuales pueden tener relación con su trabajo, su personalidad, sus habilidades y experiencias.

**Materiales:** No se requieren materiales para desarrollarla. Sin embargo, si se prefiere, pueden utilizarse vestimentas, cartulinas o materiales diversos que detonen la creatividad.

**Recomendaciones:** Realizar esta técnica con grupos que se conozcan previamente.

---

#### *Actividad 2*

#### **Tarjetas de expectativas**

##### **¿En qué consiste?**

Consiste en tomar una ficha blanca de tamaño grande y dividirla a la mitad. De un lado escriben sus expectativas sobre el taller y del otro, las contribuciones que harán para apoyar el desarrollo del este. Al terminar, los participantes se reúnen en un círculo para compartirlas.

**Materiales:** Hojas tamaño oficio de diferentes colores y papel para apoyarse en el suelo, o bien, cualquier material que se tenga al alcance para realizar dicha función.

**Recomendaciones:** Es importante que al final de la dinámica, se enfatice la importancia de las contribuciones de los participantes como elemento sustancial en las expectativas.

## Anexo. Sesión 2

### *Actividad 1*

#### **Palomitas de maíz**

##### **¿En qué consiste?**

Los participantes se organizan en un círculo para realizar la dinámica “palomitas de maíz”. Esta actividad ayuda a que los participantes logren percibir la importancia del trabajo en equipo, la comunicación y la atención. Al mismo tiempo en que vinculan la noción de espacio con diferentes modos de vivirlo, habitarlo y configurarlo.

A continuación, se les explica que todos van a imaginar que son maíz palomero a punto de explotar. Cuando eso suceda, el participante deberá dar un brinco y un aplauso hacia el centro del círculo, mientras menciona en número uno. El siguiente compañero que salte, deberá continuar con el número dos siguiendo esta misma dinámica, el que sigue el número tres y así sucesivamente hasta llegar al número veinte. Todos lo harán a su propio ritmo, pero no pueden explotar dos palomitas al mismo tiempo. Si eso sucede, todos deberán volver a comenzar desde el número uno.

La dinámica termina (en este caso) cuando se haya cumplido el reto de llegar a veinte. Sin embargo el reto puede variar de acuerdo con el número de participantes y la disposición del grupo de trabajo.

**Materiales:** No se requieren materiales.

**Recomendaciones:** Es recomendable apoyar a los participantes a cumplir el reto e involucrarse en la dinámica para motivarlos. En caso de que se presenten dificultades para llegar a la numeración, se puede disminuir el número al que se pretende llegar, con la finalidad de que no se pierda el entusiasmo.

## Actividad 2

### **Texto: “Confíé, eso sí, en que la Señorita Betti fuera justa”.**

Montes, Graciela. En: *Relatos de escuela*. Compilación Pablo Pineau. Paidós, Buenos Aires, 2006.

Hacía como una semana que veníamos preparando el acto del 25 de mayo porque nos tocaba armarlo a los de sexto. Entre Federico y yo inventamos una obrita de teatro que por suerte no nos salió demasiado tonta, y yo estaba contenta porque iba a hacer de Gerónima, que era una criolla valiente, que no le tenía miedo a nadie. Ese papel me encantaba porque no tenía mucho que decir, pero lo que decía era importante y, además, yo estaba de acuerdo con Gerónima. Yo pensaba igual que ella, Gerónima entraba de golpe y decía: ¡Yo también quiero ser libre!

La abuela Julia me prestó una blusita con volados, de esas que se usaban antes (estaba un poco amarilla, pero la pusimos en lavandina y quedó bastante bien), y mamá me estuvo cosiendo una pollera de una cortina vieja. Además, tenía una mañanita de lana blanca que hacía de pañoleta. No estaba nada mal, porque Gerónima era una mujer del pueblo, una vendedora de velas. Además, Gerónima era un invento nuestro así que nosotros la hacíamos como queríamos.

Pero tenía que ser ese lunes nomás, y yo, con mi pollera amarilla y mi montón de bronca, tuve que oír la voz chillona de Verónica que le decía a la señorita Betty que, en una de éstas, era mejor que ella (que Verónica) hiciese de Gerónima porque había conseguido un peinetón maravilloso, una mantilla y ¡un traje verdadero de disfraz!

¡Pero Gerónima es una vendedora callejera! No tenía traje de señora. Ni peinetón. Y además... ¡Gerónima soy yo!, quise decir yo, pero no dije nada (ya les expliqué que a mí las palabras me salen mejor dibujadas que habladas). Confíé, eso sí, en que la señorita Betty fuera justa.

Verónica sacó de su mochila un peinetón maravilloso y una mantilla negra y explicó que el traje, que no había traído porque era demasiado delicado, era celeste y ¡con encaje!

Pero todavía me quedaba una última esperanza: la señorita Betty. Es una verdadera lástima, pero últimamente los grandes me están fallando. No se dan cuenta. Casi no se dan cuenta.

- ¡Qué maravilla, Verónica! - dijo la señorita Betty-. Sería una lástima no aprovechar todo esto. Mi alma rodaba por entre las patas de los bancos.

- Inés (Inés soy yo, por si no lo adivinan), ¿qué te parece si Verónica hace de Gerónima y vos buscás otro papel o te inventás algo...? Además, como sos muy tímida, en una de éstas no te animás a hablar en voz bien alta, y ya sabes que no tenemos micrófono... lo que dice Gerónima lo tiene que oír todos, hasta los de la última fila... Además, vos figurás como autora principal de la obra, y Verónica no tiene ningún papel. Tenemos que ser justos, ¿no te parece, Inesita?

Era la primera vez que la señorita Betty me decía “Inesita” y por eso la odié para toda la vida.

Mi alma seguía en el suelo y todos los que iban a ver el peinetón y a tocar la mantilla me la pisoteaban que daba gusto. Yo no dije nada, pero para mí que la señorita Betty se dio cuenta de que algo malo pasaba porque ella me miró y yo no la miré, ella me sonrió y yo volví a no mirarla.

### *Actividad 3*

#### **Casos de la práctica**

##### **Caso 1:**

La profesora de una escuela primaria, constantemente se queja de Gabriel, un niño de bajos recursos económicos que tiene seis hermanos y frecuentemente se presenta desaliñado y sin útiles escolares.

Cada día en el grupo, los niños toman sus lugares conforme van llegando a clase. Sin embargo, a Gabriel, siempre lo sienta en la parte trasera del salón. En el recreo no lleva nada de comer y difícilmente se involucra en las clases.

##### **Caso 2:**

La profesora Rosaura tiene la comisión de organizar las ceremonias más importantes de cada mes. A ella le gusta que sus ceremonias estén muy bien organizadas y los padres de familia están satisfechos con su trabajo. Por lo que es usual que elija siempre a los niños que, desde su perspectiva visten mejor, leen con mayor claridad y entonación, la profesora siempre dice que estos niños hacen lucir la ceremonia. Sin embargo, cuando un alumno diferente a los que suele seleccionar, le dice que quiere participar, la profesora les asigna la comisión de apuntar a los niños que no ponen atención a la ceremonia.

##### **Caso 3:**

El profesor Fernando está a cargo del grupo de primer grado, los últimos días se ha dado cuenta de que sus alumnos no piden permiso para ir al baño porque les da pena. Entonces el profesor optó por preguntarles cada cierto tiempo si alguien quiere ir al sanitario y recordarles que es algo natural por lo que no deben sentirse avergonzados por ello.

##### **Caso 4:**

El profesor Ulises realizó un concurso de caligrafía con sus estudiantes de quinto grado. Estela es una de sus alumnas y estuvo preparándose para tener la mejor letra y poder ganar el concurso. El día del evento de premiación, llegó la supervisora escolar que es madre de Ana, la niña que compite con Estela por ganar el premio. El profesor se percata de que Estela ha puesto mayor empeño y ha mejorado bastante su letra, sin embargo, le da el premio a Ana porque su mamá es la supervisora de la zona escolar.

**Caso 5:**

El profesor Alfonso pide constantemente a los padres de sus alumnos que apoyen a sus hijos con sus tareas. Sin embargo, pocos de ellos lo hacen. Al percatarse de que la problemática continúa, el profesor organiza una junta para solicitar nuevamente la atención de los padres hacia las tareas de sus hijos y para conocer sus motivos ante esta situación. La respuesta del 80% de los padres fue que ellos no podían ayudar a sus hijos porque no tenían muchos conocimientos puesto que ellos no cursaron la primaria completa. Entonces el profesor voluntariamente, organiza un taller para padres donde les enseña contenidos que sus alumnos están trabajando con la finalidad de que puedan apoyarlos.

**Caso 6:**

José Luis es un estudiante de quinto grado muy aplicado, siempre cumple con tareas y es muy respetuoso. Es candidato para ser el abanderado de la escolta. Sin embargo, al seleccionar a los niños que formarán parte, el director menciona que mejor hay que cambiarlo por otro niño puesto que José Luis es el alumno más bajito de su grupo y no va a dar un buen aspecto.

**Caso 7:**

Sofía es una alumna de quinto grado de primaria que diariamente asiste a clase. Ella intenta siempre cumplir con sus trabajos utilizando los equipos de cómputo de la escuela pues su estado socioeconómico es vulnerable y por lo tanto no cuenta con servicio de internet ni computadora, a veces tampoco tiene luz. En vacaciones Sofía tiene dificultades para cumplir con los trabajos que le solicitan sus profesores debido a que el centro educativo permanece cerrado. A consecuencia de ello, está a punto de abandonar la escuela.

**Caso 8:**

El profesor Antonio que es promotor de lectura, trabajó con los alumnos de sexto grado el tema de prevención de las violencias. Para ello, seleccionó un texto periodístico en relación con la situación que viven niños albinos en África. Al desarrollarlo, los estudiantes se mostraron muy participativos y reflexivos frente a la situación leída, argumentaron sobre la importancia de respetar los derechos de las personas y plantearon soluciones para contribuir a erradicar la violencia. Sin embargo, la profesora Lilia titular del grupo, manifestó su inconformidad al maestro Antonio por haber presentado ese texto, añadiendo que es un tema “muy fuerte” para los estudiantes y que generaría quejas de los padres de

## Anexo. Sesión 4

Actividad 1. Jackson, P. (2001). Los afanes cotidianos. En *La vida en las aulas*. (pp. 43-51). Madrid: Morata

### Los afanes cotidianos

---

El «orden», las trivialidades de la institución, es en términos humanos un desorden y como tal debe ser contrarrestado.

Constituye verdaderamente un signo de salud psíquica el hecho de que el pequeño sea ya consciente de esto.

Theodore ROETHKE, *On the Poet and His Craft*

Cada mañana de los días laborables entre septiembre y junio, unos 35 millones de norteamericanos se despiden con un beso de sus seres queridos, recogen la bolsa con el almuerzo y los libros y parten a pasar el día en esa serie de recintos (que suman aproximadamente un millón) conocidos como aulas de la escuela primaria. Este éxodo masivo del hogar a la escuela se realiza con un mínimo de alboroto y fastidio. Son escasas las lágrimas (excepto quizá de los muy pequeños) y pocos los gritos de júbilo. La asistencia de los niños a la escuela es, en nuestra sociedad, una experiencia tan corriente que pocos de nosotros nos detenemos apenas a considerar lo que sucede cuando están allí. Desde luego, nuestra indiferencia desaparece ocasionalmente. Cuando algo va mal o se nos informa de un logro importante, podemos reflexionar, por un instante al menos, sobre el significado de la experiencia para el niño en cuestión. Pero la mayor parte del tiempo simplemente advertimos que nuestro Johnny se dirige a la escuela y que ha llegado el momento para una segunda taza de café.

Desde luego, los padres se interesan por *lo bien* que Johnny realice todo allí. Cuando regrese al hogar, es posible que le pregunten cómo le fueron hoy las cosas o, en términos más generales, cómo va. Pero tanto las preguntas como las respuestas se centran en los hitos de la experiencia escolar —sus aspectos infrecuentes— más que en los hechos vanos y aparentemente triviales que constituyeron el conjunto de sus horas escolares. En otras palabras, los padres se preocupan por el condimento de la vida escolar más que por su propia naturaleza.



También los profesores se interesan sólo por un aspecto muy limitado de la experiencia escolar de un pequeño. Es probable además que se concentren en actos específicos de mala conducta o de logros como representación de lo que un determinado alumno hizo ese día en la escuela, aunque los actos en cuestión supusieran tan sólo una pequeña fracción del tiempo del estudiante. Como los padres, los profesores rara vez reflexionan sobre el significado de los millares de acontecimientos fugaces que se combinan para formar la rutina del aula.

El propio alumno no se muestra menos selectivo. Incluso si alguien se molestara en preguntarle por los detalles de su día escolar, probablemente sería incapaz de formular una relación completa de lo que hizo. También para él se ha reducido el día en la memoria a un pequeño número de acontecimientos señalados («Saqué una buena nota en el examen de ortografía»; «Llegó un chico nuevo y se sentó a mi lado») o a actividades recurrentes («Fuimos a gimnasia», «Hemos tenido música»). Su recuerdo espontáneo de los detalles no es muy superior a lo exigido para responder a nuestras preguntas convencionales.

Desde el punto de vista del interés humano resulta comprensible la concentración en los hitos de la vida escolar. Se opera un proceso similar de selección cuando investigamos otros tipos de actividad cotidiana o hacemos una relación de ellos. Cuando se nos pregunta sobre nuestro viaje al centro de la ciudad o nuestra jornada en la oficina, rara vez nos molestamos en describir el desplazamiento en autobús o el tiempo que pasamos frente a la máquina del café. Desde luego resulta más probable que digamos que nada sucedió en vez de contar los hechos rutinarios que se desarrollaron desde que salimos de casa hasta que regresamos. A no ser que hubiera ocurrido algo interesante, no tiene sentido hablar de nuestra experiencia.

Sin embargo, desde el punto de vista de dar forma y significado a nuestras vidas, estos hechos sobre los que rara vez hablamos pueden ser tan importantes como los que retienen la atención de quien nos escucha. Ciertamente representan una porción de nuestra experiencia mucho más grande que la de aquellos que nos sirven como tema de conversación. La rutina cotidiana, la «carrera de las ratas» y los tediosos «afanes cotidianos» pueden quedar iluminados de vez en cuando por acontecimientos que proporcionan color a una existencia por lo demás gris; pero esa monotonía de nuestra vida cotidiana tiene un poder abrasivo peculiar. Los antropólogos lo entienden así mejor que la mayoría de los restantes científicos sociales y sus estudios de campo nos han enseñado a apreciar el significado cultural de los elementos monótonos de la existencia humana. Esta es la lección que debemos tener en cuenta cuando tratamos de comprender la vida en las aulas de primaria.



**I**

La escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En la escuela hallamos amigos y enemigos; allí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos. Pero es también un sitio en donde se ahogan bostezos y se graban iniciales en las superficies de las mesas, en donde se recoge el dinero para algunos artículos necesarios y se forman filas para el recreo. Ambos aspectos de la vida escolar, los celebrados y los inadvertidos, resultan familiares a todos nosotros pero estos últimos, aunque sólo sea por el característico desdén de que son objeto, parecen merecer más atención que la obtenida hasta la fecha por parte de los interesados en la educación.

Para apreciar el significado de los hechos triviales del aula es necesario considerar la frecuencia de su aparición, la uniformidad del entorno escolar y la obligatoriedad de la asistencia diaria. Hemos de reconocer, en otras palabras, que los niños permanecen en la escuela largo tiempo, que el ambiente en que operan es muy uniforme y que están allí tanto si les gusta como si no. Cada uno de estos tres hechos, aunque aparentemente obvio, merece una cierta reflexión porque contribuye a que comprendamos la forma en que los alumnos sienten su experiencia escolar y la abordan.

La cantidad de tiempo que los niños pasan en la escuela puede ser señalada con una precisión considerable, aunque el significado psicológico de los números en cuestión sea materia enteramente distinta. En la mayoría de los Estados de la Unión el año escolar comprende legalmente ciento ochenta días. Una jornada completa de cada uno de esos días supone unas 6 horas (con un descanso para el almuerzo), que comienza hacia las 9 de la mañana y concluye hacia las 3 de la tarde. De este modo, si un alumno no falta un sólo día del año, pasará poco más de mil horas bajo la asistencia y tutela de los profesores. Si ha asistido a la escuela infantil y también lo ha hecho regularmente durante la enseñanza primaria, totalizará poco más de 7.000 horas de clase cuando ingrese en la escuela secundaria.

Es difícil captar la magnitud de esas 7.000 horas a lo largo de 6 ó 7 años de la vida de un niño. Por un lado, no resulta muy grande en comparación con el número total de horas vividas por el niño durante esos años; ligeramente poco más de una décima parte de su vida (cerca de un tercio de las horas en que ha permanecido durmiendo en ese tiempo). Por otro lado, al margen del sueño y quizá del juego, no existe otra actividad que ocupe tanto tiempo del niño como la que supone su asistencia a la escuela. Aparte del dormitorio (en donde tiene los ojos cerrados durante la mayor parte del tiempo) no existe un recinto en que pase tanto

tiempo como en el aula. Desde los 6 años, la visión del profesor le resultará más familiar que la de su padre y posiblemente incluso que la de su madre.

Otro modo de estimar lo que significan todas esas horas en clase consiste en preguntar cuánto costaría acumularlas en otra actividad familiar y recurrente. La asistencia a la iglesia permite una comparación interesante. Para sumar tanto tiempo en la iglesia como el que ha pasado un chico de sexto curso en las aulas, deberíamos permanecer en el templo los domingos completos durante más de veinticuatro años. O, si preferimos nuestra devoción en dosis más pequeñas, tendríamos que dedicar los domingos una hora a la iglesia durante ciento cincuenta años antes de que el interior de un templo se nos hiciera tan familiar como es la escuela para un chico de 12 años.

La comparación con la iglesia es espectacular y quizá excesiva. Pero nos permite detenernos a reflexionar sobre el posible significado de unas cifras que, de otra manera, nada nos dirían. Además, al margen del hogar y la escuela, no existe otro entorno físico en el que se congreguen personas de todas las edades con tanta regularidad como en la iglesia.

La traducción de la permanencia del niño en clase a los términos de la asistencia al templo sirve para un propósito posterior. Dispone la escena para considerar una semejanza importante entre las dos instituciones: escuela e iglesia. Quienes visitan ambas se hallan en un entorno estable y muy convencional. El hecho de una exposición prolongada en uno y otro ambiente incrementa su significado cuando empezamos a reflexionar sobre los elementos de repetición, redundancia y acción ritualista que se experimentan allí.

Rara vez se ve un aula, o una nave de un templo más que como lo que es. Nadie que entrase en uno u otro de tales lugares pensaría que se trataba de un cuarto de estar, una tienda de ultramarinos o una estación ferroviaria. Aunque entrase a medianoche o en cualquier momento en que las actividades desarrolladas no revelasen su función, no tendría dificultad alguna en *suponer* lo que se hacía allí. Incluso desprovistas de gente, una iglesia es una iglesia y un aula es un aula.

Desde luego eso no quiere decir que todas las aulas sean idénticas, como tampoco lo son todos los templos. Existen claras diferencias, y a veces extremas, entre ejemplos de los dos tipos de recintos. Basta pensar en los bancos de madera y en el piso de tarima de las primitivas aulas norteamericanas en comparación con las sillas y losetas de material plástico de las actuales escuelas del extrarradio. Pero subsiste el parecido pese a las diferencias y, lo que es más importante, la diversidad no es tan grande dentro de cualquier período histórico específico. Además, tanto si el alumno va del primero al sexto curso sobre suelos de losetas o de madera, como si pasa el día frente a una pizarra negra o verde, eso no es tan importante como el hecho de que sea muy estable el entorno en donde transcurren para él seis o siete años.



En sus esfuerzos por hacer más hogareñas las aulas, los profesores de primaria dedican un tiempo considerable a su decoración. Se cambian los tableros de anuncios, se cuelgan nuevos grabados y la disposición de los puestos pasa de círculos a filas o viceversa. Pero, en el mejor de los casos, estas modificaciones son superficiales y se asemejan al trabajo de una animosa ama de casa que reordena los muebles del cuarto de estar y cambia el color de las cortinas para que la habitación parezca más «interesante». Es posible que se reestructuren los tableros de anuncios pero nunca se eliminarán; se dispondrán de otro modo los asientos pero tendrán que seguir siendo treinta; es posible que la mesa del profesor tenga una nueva forma pero allí seguirá, tan permanente como los mapas enrollables, la papelera y el sacapuntas en el borde de la ventana.

Incluso los olores de la clase suelen parecerse bastante. Puede que las escuelas utilicen marcas distintas de cera y detergentes, pero todas contienen al parecer ingredientes similares, una especie de olor universal, creador de un ambiente que impregna todo el edificio. Añádase a esto que en cada clase se percibe el rastro ligeramente irritante del polvo de la tiza y el tenue olor a madera fresca de los lápices tras pasar por el sacapuntas. En algunas clases, sobre todo a la hora del almuerzo, existe el olor familiar de las naranjas y de los bocadillos, que se mezclan por la tarde (tras el recreo) con el ligero olor a transpiración de los niños. A una persona que entrase en un aula con los ojos vendados, le bastaría olfatear cuidadosamente para averiguar dónde estaba.

Todas estas imágenes y olores se hacen tan familiares a alumnos y profesores que para ellos apenas existen en su consciencia. Sólo cuando el aula se somete a algunas circunstancias un tanto infrecuentes, parece por un momento un lugar extraño ocupado por objetos que reclaman nuestra atención. Así ocurre cuando los alumnos vuelven a la escuela a última hora de la tarde o cuando en el verano resuenan en las salas las herramientas de los obreros. En estas raras ocasiones muchos rasgos del entorno escolar, inmersos en un fondo indiferenciado para sus ocupantes cotidianos, cobran de repente un brusco relieve. Esta experiencia, que obviamente sucede también en otros contextos, sólo puede tener lugar en recintos a los que el observador se ha habituado extraordinariamente.

Pero la clase no es sólo un entorno físico relativamente estable; proporciona además un contexto social bastante constante. Tras las mismas mesas se sientan los mismos alumnos, frente a la pizarra familiar junto a la que se halla el no menos familiar profesor. Hay desde luego cambios; vienen y se van algunos alumnos durante el año y, ciertas mañanas, los niños encuentran en la puerta a un adulto desconocido. Pero, en la mayoría de los casos estos acontecimientos son tan infrecuentes que originan un revoloteo de excitación. Además, en la mayoría de las aulas de primaria, la composición social no sólo es estable, sino que está dispuesta físicamente con una considerable regularidad. Cada alumno tiene un sitio asignado y, en circunstancias normales, allí es donde se le encontrará.

La práctica de asignar sitios permite al docente o a un alumno comprobar la asistencia con una mirada. Generalmente un rápido vistazo es suficiente para determinar quien está y quien falta. La facilidad con que se realiza este proceso revela, con mayor elocuencia que cualquier palabra, lo acostumbrado que está cada miembro del aula a la presencia de otro miembro.

Una característica adicional de la atmósfera social de las clases de primaria merece, al menos, un ligero comentario. Existe en las escuelas una intimidad social que no guarda parangón con cualquier otro lugar en nuestra sociedad. Puede que en autobuses y cines haya más hacinamiento que en las aulas, pero las personas rara vez permanecen en sitios tan masificados durante largos períodos de tiempo y, mientras se encuentran allí, no suelen trabajar o interactuar entre ellas. Ni siquiera los obreros de una fábrica están tan juntos como los alumnos de una clase corriente. Imagínense además lo que sucedería si en una fábrica de las dimensiones de una escuela primaria típica hubiese 300 ó 400 obreros. Con toda seguridad, los sindicatos no lo permitirían. Sólo en las escuelas pasan varias horas 30 o más personas, literalmente codo con codo. Cuando abandonemos la clase, rara vez se nos exigirá tener de nuevo contacto con tanta gente durante tanto tiempo. Este hecho se subrayará especialmente en el último capítulo cuando abordemos las demandas sociales de la vida en la escuela.

Un aspecto final de la estabilidad experimentada por los jóvenes alumnos es la calidad ritualista y cíclica de las actividades realizadas en el aula. El horario cotidiano, por ejemplo, se divide en secciones definidas durante las cuales es preciso estudiar materias específicas o realizar actividades concretas. El contenido del trabajo cambia con seguridad de un día a otro y de una semana a la siguiente y, en este sentido, existe una variedad considerable dentro de la estabilidad. Pero la ortografía sigue a la aritmética en la mañana del martes y cuando el profesor dice: «muy bien, ahora vamos con la ortografía», no surge sorpresa alguna entre los alumnos. Además, mientras buscan sus cuadernos de ortografía, puede que los niños no sepan qué nuevas palabras se incluirán en la tarea del día, pero tienen una idea bastante clara de lo que sucederá en los veinte minutos siguientes:

Pese a la diversidad de contenido de las materias, las formas identificables de actividad en clase no son muy numerosas. Las denominaciones: «trabajo individual», «debate en grupo», «explicación del profesor» y «preguntas y respuestas» (en donde se incluirá el trabajo «en la pizarra») bastan para clasificar la mayor parte de lo que sucede durante la jornada escolar. Es posible añadir a la lista «presentación audiovisual», «exámenes» y «juegos» pero en la mayoría de las escuelas primarias esto rara vez tiene lugar.

Cada una de estas actividades principales se ejecuta conforme a unas normas que suelen ser muy precisas y que supuestamente entenderán y obedecerán los alumnos. Por ejemplo, no hablar en voz alta durante el



trabajo individual, no interrumpir a alguien durante los debates, atender al propio papel durante los exámenes, alzar la mano cuando se quiere formular una pregunta. Incluso en los primeros cursos, estas reglas son tan bien comprendidas por los alumnos (aunque no hayan sido completamente interiorizadas) que el profesor sólo tiene que formular unas indicaciones abreviadas («esas voces», «la mano, por favor») cuando percibe una transgresión. En muchas aulas se coloca permanentemente un calendario semanal para que un simple vistazo permita conocer a cualquiera lo que sucederá a continuación.

Así, cuando nuestro joven alumno acude a la escuela por la mañana, se introduce en un ambiente con el que está excepcionalmente familiarizado gracias a una larga permanencia. Más aún, se trata de un entorno bastante estable, en donde los objetos físicos, las relaciones sociales y las actividades principales siguen siendo los mismos día tras día, semana tras semana e incluso, en ciertos aspectos, año tras año. La vida aquí se parece a la vida en otros contextos, en algunos aspectos pero no en todos. En otras palabras, existe una singularidad en el mundo del alumno. La escuela, como la iglesia y el hogar, es un tanto especial. Mírese por donde se mire, no hallará otro sitio semejante. En relación con la vida del alumno, existe un hecho importante que, a menudo, prefieren no citar profesores y padres, al menos no delante de los estudiantes. Es el hecho de que los pequeños deben estar en la escuela, tanto si quieren como si no. A este respecto los estudiantes poseen algo en común con los miembros de otras dos de nuestras instituciones sociales con asistencia obligatoria: las prisiones y los hospitales mentales. La analogía, aunque dramática, no pretende ser chocante y, desde luego, no existe comparación entre la desazón de la vida para los reclusos en nuestras prisiones e instituciones mentales y los afanes cotidianos de un chico de primero o segundo curso. Sin embargo, el escolar, como el adulto encerrado, es en cierto sentido un prisionero. Debe aceptar el carácter inevitable de su experiencia. Ha de desarrollar también estrategias para abordar el conflicto que frecuentemente surge entre sus deseos e intereses naturales, por un lado, y las expectativas institucionales, por otro. En los capítulos siguientes nos referimos a varias de estas estrategias. Baste con señalar aquí que las miles de horas pasadas en el entorno altamente convencional de las aulas de primaria no son, en definitiva, una cuestión de elección, aunque algunos chicos puedan preferir la escuela al juego. Son muchos los niños de 7 años que acuden contentos a la escuela y, como padres y profesores, nos alegramos de que así sea, pero estamos preparados para imponer la asistencia a aquellos que muestren mayor aversión. Y nuestra vigilancia no pasa desapercibida a los niños.

En suma, las aulas son lugares especiales. Lo que allí sucede y la forma en que acontece se combinan para hacer estos recintos diferentes de todos los demás. Eso no quiere decir, naturalmente, que no exista semejanza entre lo que pasa en la escuela y la experiencia de los alum-

nos en otros lugares. Desde luego, las aulas son, en muchos aspectos, como los hogares, las iglesias y las salas de los hospitales. Pero no en todos.

Lo que hace diferente a las escuelas de otros lugares no es solamente la «parafernalia» de la enseñanza y el aprendizaje y el contenido educativo de los diálogos que allí se producen, aunque éstas sean características que habitualmente se destacan cuando se trata de representar lo que es realmente la vida en la escuela. Es cierto que en ninguna otra parte hallamos con tanta abundancia pizarras, profesores y libros de texto y que en ningún otro sitio se dedica tanto tiempo a la lectura, la escritura y la aritmética. Pero estas características obvias no constituyen todo lo que es único en este entorno. Existen otros rasgos mucho menos evidentes, aunque igualmente omnipresentes, que contribuyen a constituir una «realidad vital», por así decirlo, a la que deben adaptarse los alumnos. Para comprender el impacto de la vida escolar en el estudiante, algunos aspectos de la clase que no resultan visibles de inmediato son realmente tan importantes como los que se perciben.

Las características de la vida escolar, a las que ahora consagraremos nuestra atención, no son mencionadas frecuentemente por los alumnos, al menos de un modo directo, ni resultan evidentes al observador casual. Sin embargo, en cierto sentido son tan reales como el inacabado retrato de Washington que cuelga sobre la puerta del guardarropa. Comprenden tres hechos vitales que hasta el más pequeño debe aprender a abordar y a los que cabe presentar con las palabras clave *masa*, *elogio* y *poder*.

Aprender a vivir en un aula supone, entre otras cosas, aprender a vivir en el seno de una masa. Ya se ha mencionado esta verdad tan simple, pero requiere una explicación más amplia. La mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros o, al menos, en presencia de otros y esto tiene profundas consecuencias para la determinación de la calidad de vida de un alumno.

De igual importancia es el hecho de que las escuelas sean básicamente recintos evaluativos. El niño muy pequeño puede ser temporalmente engañado por tests que se le presentan como juegos, pero no pasará mucho tiempo hasta que comience a ver a través del subterfugio y comprenda que, después de todo, la escuela es un asunto serio. Lo importante no es sólo lo que hacemos, sino lo que otros piensan que realizamos. La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros.

La escuela es también un lugar en donde la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada. Puede que parezca que ésta es una manera muy cruda de describir la separación entre profesores y alumnos pero sirve para destacar que, a menudo, ésta se pasa por alto o, en el mejor de los casos, apenas se menciona. Los profesores son, desde luego, más poderosos que los alumnos, en el sentido de poseer una mayor responsabilidad en la conformación de los acontecimientos del aula y esta



clara diferencia en autoridad es otro rasgo de la vida escolar que deben aprender a considerar los estudiantes.

Así pues, los alumnos se enfrentan, principalmente, de tres maneras (como miembros de una masa, como receptores potenciales de elogios o reproches y como peones de las autoridades institucionales) a unos aspectos de la realidad que, al menos durante los años de su niñez, están relativamente limitados a las horas transcurridas en las clases. Es cierto que en otros entornos se encuentran condiciones semejantes. Cuando no actúan como tales, los estudiantes se hallan inmersos a menudo en grupos más grandes, sirven como blanco de elogios o de reproches y son gobernados o guiados por personas que ocupan posiciones de una mayor autoridad. Pero estos tipos de experiencias resultan particularmente frecuentes mientras se halla abierta la escuela y es probable que durante ese tiempo se desarrollen estrategias de adaptación que tengan relevancia para otros contextos y otros períodos de la vida.

En los siguientes apartados de este capítulo se describirán, de una manera más detallada, cada una de las tres cualidades que se han mencionado brevemente. Se prestará una atención especial a la forma en que los alumnos abordan estos aspectos de su vida cotidiana. El objetivo de este debate, como en otros capítulos, es profundizar nuestro conocimiento de la impronta específica que deja en todos nosotros la vida escolar.

## II

Cualquiera que haya enseñado alguna vez sabe que el aula es un lugar activo aunque no siempre parezca así al visitante casual. Desde luego, datos recientes han demostrado ser sorprendentes incluso para profesores experimentados. Por ejemplo, en un estudio sobre las aulas de primaria hemos descubierto que el profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias<sup>1</sup>. Un intento de catalogar los intercambios entre alumnos o los movimientos físicos de los miembros de la clase contribuiría, sin duda, a la impresión general de que la mayoría de las aulas, aunque aparentemente plácidas al contemplarlas a través de una ventana del pasillo, son más semejantes por su actividad a la proverbial colmena. Una forma de comprender el significado de esta actividad para quienes la experimentan consiste en centrarse en el profesor cuando procede a canalizar el tráfico social de la clase.

Consideremos, en primer lugar, la rapidez de las actuaciones del profesor. ¿Qué le hace pasar, en el espacio de unos segundos, de Jane a Billy y a Sam y vuelta a empezar? Está claro que gran parte de esta acti-

---

<sup>1</sup> Philip W. JACKSON, «Teacher-pupil communication in the elementary classroom: an observational study». Ponencia leída en la reunión de la *American Educational Research Association*, Chicago, febrero de 1965.

## Anexo. Sesión 5

### *Actividad 1*

#### **Museo de las esculturas**

##### **¿En qué consiste?**

Es una dinámica que consiste en dividir al grupo en dos equipos. En un primer momento se explica a los participantes que serán escultores en un museo, para ello tendrán que elaborar esculturas con sus compañeros. De manera delicada y sin hablar con ellas, tendrán que proponerles posturas para que ellos puedan ir accediendo hasta que se logre lo propuesto. Al finalizar, los escultores podrán dar un recorrido para observar las esculturas realizadas.

Posteriormente, se explica a los participantes que todos los escultores tendrán que reunirse para juntar a sus compañeros y poder hacer una gran escultura con las que ya hicieron.

Al terminar, se intercambiarán los papeles y ahora los participantes que fueron esculturas, tendrán que esculpir a sus compañeros, realizando el mismo procedimiento.

**Materiales:** No se requieren materiales para realizar la actividad.

**Recomendaciones:** Se sugiere realizar esta dinámica para el inicio de una sesión porque ayuda a generar un ambiente de confianza y disposición. Además permite desarrollar el trabajo en equipo.



## Anexo. Sesión 7

### Simulación de acciones

#### *Actividad 1*

#### **¿En qué consiste?**

Consiste en formar un círculo con todos los participantes, posteriormente pasa al frente una persona para simular una actividad por ejemplo saltar la cuerda. Otra persona del equipo le pregunta iniciando con su nombre ¿... estás saltando la cuerda? Y, la persona que está realizando la acción le tiene que responder con otra actividad distinta a la que hace, por ejemplo: “no, me estoy lavando los dientes”, al mismo tiempo en que realiza esa nueva acción (lavarse los dientes). Luego pasa otra persona y se repite la misma dinámica con diferentes acciones.

**Materiales:** No se requieren materiales para realizar la actividad.

**Recomendaciones:** Se sugiere realizar esta dinámica para el inicio de una sesión ya que es importante para generar un clima de confianza entre los participantes y contribuir a que se desenvuelvan con mayor facilidad.

## Anexo. Sesión 8

### Identidades

#### *Actividad 1*

#### **¿En qué consiste?**

Consiste en dividir al grupo a la mitad y entregar a cada uno, una hoja con cinta adhesiva. En esta, los participantes escriben una cualidad especial, una habilidad, o una experiencia que los del otro grupo no conozca. Cuando cada integrante tiene su escrito, se los intercambia con el otro equipo. Cada grupo tiene que ponerse de acuerdo para pensar a qué persona puede corresponder cada habilidad o experiencia y pegárselos. Posteriormente, los participantes tendrán que verificar si el equipo logró colocar correctamente las hojas con pegamento de acuerdo con las cualidades y experiencias de cada participante.

**Materiales:** Hojas con cinta adhesiva y bolígrafos.

**Recomendaciones:** Se sugiere realizar esta dinámica para el inicio de una sesión para que los participantes puedan conocer más de cada uno y generar un clima de confianza entre los participantes.

## Anexo. Sesión 9

Actividad 1. Texto: Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.

### La institución: un entrecruzamiento de textos

Eduardo Remedi Allione\*

#### El lugar de un encuentro

El abordaje que realizamos de lo institucional está entrecruzado por nuestras trayectorias de intervención e investigación y el encuentro, por diferentes vías, con prácticas de desarrollo curricular, formación docente, procesos de evaluación, propuestas didácticas, etc. La preocupación por lo institucional como objeto de indagación está mediado en nuestro abordaje por una *imposibilidad* que se centra en el currículo como expresión de prácticas: la relación compleja en que se articula con la historia institucional y su concreción en una propuesta explícita de un plan; los mecanismos por los cuales los sujetos, de acuerdo con la cultura institucional, lo reciben y lo reflexionan, cruzados por sus trayectorias académicas y personales, y en última instancia el deslizamiento concreto de estas prácticas en un espacio que reestructura y muestra en un conjunto de interacciones la enunciación de un proyecto.<sup>1</sup> Estos procesos, no necesariamente secuenciales, señalan que las prácticas que se despliegan en relación con una propuesta curricular frecuentemente se obturan en un quehacer institucional que las rebasa, mostrando que la fuerza de lo instituido, manifiesto en la historia y cultura institucional, tiene efectos profundos y no necesariamente conscientes en las acciones que los sujetos realizan. Esta situación asocia un segundo plano de articulación, la crisis

\* *in-civitas*-México.

<sup>1</sup> Ver Eduardo Remedi (1999), "El trabajo institucional y la formación docente", en Eduardo Remedi (coord.), *Encuentros de investigación educativa 95-98*, México, Plaza y Valdés.

25

#### INSTITUCIONES EDUCATIVAS

de los sujetos —centralmente los profesores— que en su quehacer cotidiano expresa sintomáticamente una práctica rutinaria que da cuenta de un empequeñecimiento de su espacio psíquico producto del aislamiento, urgencia, burocratización, etc., en que desarrollan su actividad.<sup>2</sup>

El reconocimiento de estas situaciones muestra la imposibilidad del desarrollo de propuestas y prácticas que confunden su destino en una institución que por su historia y las formas que ésta se hace presente en una cultura singular imposibilita, por el tipo de vínculo que establece, la expresión de nuevas manifestaciones. Esta condición presente en las instituciones, y no necesariamente consciente para los sujetos que ahí actúan, produce diferentes niveles de sufrimiento que se expresa en los modos de asumir los tiempos ambiguos institucionales que se articulan en amalgamas y nudos del tejido institucional simbolizado en órdenes, proyectos, grupos, etc., proceso que diferencia lugares y donde la mayoría de los sujetos se encuentran perturbados en su capacidad de pensar, sentir, actuar.<sup>3</sup>

Abordar esta situación implica sostener una actitud de indagación que dé cuenta de la intertextualidad del tejido institucional evitando la ansiedad por llenar de sentido la "crisis" de los sujetos o dar un lugar exacto a "las correrías históricas" de la institución. Se trata de desencadenar un discurso en el que el aparente "vacío de uno" —los sujetos— y el "fuera de lugar" de la otra —la institución— se conviertan en elementos esenciales en el diálogo por advenir.<sup>4</sup> Ahí instalamos nuestro dispositivo: sostener nuestro trabajo de intervención e investigación en una *actitud deliberativa* que exige mayor escucha y mucho tiempo de presencia. Señalo deliberativa en tanto gesto presente frente al quehacer y en el uso adjetivado de la palabra deliberación, que requiere para su declinación la disposición de observar y comprender diferentes puntos de vista, sopesar alternativas y establecer comunicación entre ellos.<sup>5</sup> Esta actitud de reflexión —reflexión que se inscribe en nuestra propia trayectoria— nos posibilita pensar que este conjunto de prácticas presentes en la institución que se articulan de forma desigual y en pro-

<sup>2</sup> Ver Eduardo Remedi, "Desorden, sentidos, signos de la gestión: voces de los sujetos", en J. Ezpeleta y A. Furlán (1992), *La gestión pedagógica en la escuela*, Santiago de Chile, INESOC.

<sup>3</sup> Ver Eduardo Remedi (1997), "Del proyecto utópico al guiño mítico", en *Detrás del mar-mulo: vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas*, tesis doctoral, México, *in-civitas*.

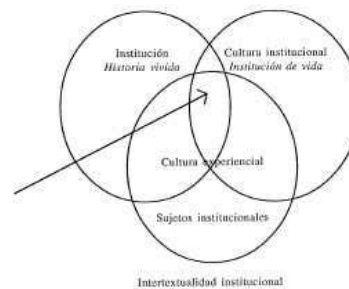
<sup>4</sup> La idea del encuentro es trabajada por Julia Kristeva (1987), en *Historias de amor*, México, Siglo XXI.

<sup>5</sup> El concepto de deliberación se retoma de Joseph Schwab (1974), *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo*, Buenos Aires, El Ateneo.

26

#### LA INSTITUCIÓN: UN ENTECRUZAMIENTO DE TEXTOS

cesos combinados del orden de lo curricular, las historias de los sujetos, los quehaceres cotidianos, etc., posibilitan estudiarlos como lugares inestables de identificación que abren un abordaje de lo institucional sobre textos diferentes, intentando encontrar en su entrecruzamiento el lugar de lo institucional en su intertextualidad; intertextualidad que nuestro trabajo aborda: la *institución* en su historia vivida, expresado en una trama argumental frecuentemente señalada en contrapunto;<sup>6</sup> la *cultura institucional*, leída en lo situacional de sus prácticas expresadas en institución de vida;<sup>7</sup> la *cultura experiencial*, centrada en los sujetos institucionales, en sus trayectorias personales-académicas y en sus prácticas expresivas.<sup>8</sup>



Intertextualidad institucional

<sup>6</sup> Las referencias a este punto se encuentran en Georges Duby (1992), *La historia continúa*, Madrid, Debate; Peter Burke (comp.) (1993), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza; Jacques Le Goff y Pierre Nora (dirs.), *Hacer la historia*, tomos I y III, Barcelona, Lata.

<sup>7</sup> El concepto de institución de vida retoma el planteamiento de Eugène Enriquez (1989), "El trabajo de la muerte en las instituciones", en Kaës R. et al., *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.

<sup>8</sup> Cultura experiencial se retoma del planteamiento de Jerome Bruner (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visión, y de Basil Bernstein (1993), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.

27

Leer la institución como un entrecruzamiento de textos permite dar libre paso, revalorar el encuentro de lo imaginario y lo simbólico abriendo un nuevo margen al espacio psíquico de los sujetos institucionales<sup>9</sup> donde la crisis no sea un sufrimiento en sí, sino un signo en el interior de la trama cuya verdad reside en la posibilidad de abordar las apariencias; *apariencias* que en el análisis de lo mani-fiesto den por asociación paso a lo latente, lo profundo, lo no consciente institucional.<sup>10</sup> En este desafío inscribimos nuestra indagación de las marcas del pasado institucional, las cicatrices de la institución; la búsqueda de la diferencia en la constitución de los intersticios institucionales marcados en la in-diferencia; el reconocimiento de la voz de los sujetos institucionales, en la revuelta íntima de sus prácticas.

### La marca del pasado

Partimos de reconocer que las instituciones tratan de darse una historia y en esta historia dar cuerpo a la identidad individual o colectiva. En esta búsqueda, nuestro interés no está en hacer una historia de la institución; en realidad pretendemos construir una historia de los hombres en la institución. En esta dirección, es para nosotros evidente que el interés en el pasado institucional persigue como propósito aclarar el presente; *entender el tiempo* significa liberar a lo actual de la serie de pactos y denegaciones que inconscientemente tiene estructurado el quehacer institucional en un presente eterno donde los sujetos no encuentran claramente su destino.<sup>11</sup>

Abrir el movimiento al "recuerdo del pasado" posibilita desentrañar las historias institucionales que se estructuran en el imaginario de los sujetos como una prolongada decadencia, con la sensación concomitante de pensar en un futuro de cataclismo o estallamiento, o por el contrario, de "procesos iluminados" que superarán "en un momento" las contradicciones presentes. Estas oposiciones recurrentes en el imaginario de los sujetos institucionales se reafirma en la lectura que realizan del tiempo institucional donde construyen para determinados periodos y

<sup>9</sup> La recuperación de espacio psíquico retoma lo señalado por Elisabeth Roudinesco (2000), "La derrota del sujeto", en *¿Por qué el psicoanálisis?*, Buenos Aires, Paidós.

<sup>10</sup> Estos señalamientos se trabajan en referencia a Sigmund Freud, "El malestar en la cultura" (1930), tomo XXI, *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1979.

<sup>11</sup> Para el desarrollo de esta concepción ver Jacques Le Goff (1991), *El orden de la memoria: El tiempo como imaginario*, Barcelona, Paidós.

de forma cíclica, oposiciones en el juego institucional que se expresan en: anti-guo/moderno, reaccionario/progresista, viejo/nuevo y donde la antinomia jugada en sí mismos que refieren a lo tradicional *versus* lo nuevo colocan a los sujetos institucionales en disyuntivas difíciles de reconocer en sus trayectorias biográficas.<sup>12</sup>

La repetición en la historia institucional enunciada en una "novela" que se asienta en ciclos, expresados en un presente eterno que se asocia a funestos destinos y estructura los sentidos que impone a lo real —la mayoría de las veces construidos en función de la "historia oficial", historia donde se pretende que los sujetos queden inscritos— no oscurece "el resto", que "...persiste en la no representación y en la no percepción, que no accede a la represión ni, según el caso, tampoco a la conciencia",<sup>13</sup> pero que tiene efectos en la subjetividad de los actores institucionales. Es sobre este "mecanismo" del recuerdo institucional que provoca el sufrimiento en las instituciones donde pretendemos instalar nuestra preocupación por la memoria y sus efectos en los sujetos y las instituciones.

Partimos del señalamiento de Antonello Correale sobre hipertrofia de la memoria como forma de patología institucional, suceso que se desarrolla con gran frecuencia en las instituciones cuando atraviesan fases con procesos de institucionalización muy marcados.<sup>14</sup> La hipertrofia de la memoria institucional se caracteriza en que ciertos acontecimientos tienden a coagularse, rigidizarse y volverse inamovibles dentro del acervo colectivo de recuerdos, presentando poca o escasa posibilidad de desprender nuevas significaciones, experimentando cambios o interpretaciones alternativas.

Estos recuerdos, referidos casi siempre a situaciones o acontecimientos ocurridos por lo general en un pasado distante,<sup>15</sup> son reseñados uniformemente, de manera repetitiva, aspirando a demostrar una hipótesis o apuntalar una afirmación que el acontecimiento coagulado estaría encargado de probar. En nuestros trabajos esta hipertrofia de la memoria institucional se manifiesta en el relato de determinados ciclos en donde "la gesta heroica"<sup>16</sup> asociada a fases instituyentes vividas

<sup>12</sup> Ver Jacques Le Goff (1991), *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, Barcelona, Paidós.

<sup>13</sup> R. Kaës, "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones", en Kaës R. (1989), *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.

<sup>14</sup> El concepto lo desarrolla Antonello Correale en "La hipertrofia de la memoria como forma de patología institucional", en Kaës et al. (1998), *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*, Buenos Aires, Paidós.

<sup>15</sup> El término *distante* se usó aquí en referencia a tiempos de mediana duración que alcanzan en la memoria de los sujetos institucionales periodos de décadas.

<sup>16</sup> Ver René Kaës (1986), *El aparato psíquico grupal*, México, Gedisa.

opaca la descripción de los procesos acentuando en su lugar determinados eventos que se coagulan en una especie de *memoria de grupo episódica* que, por la forma en que se estructura el testimonio, aparecen como *alucinaciones retrospectivas*, exhibiendo una enorme claridad y vivacidad donde la explicación se encierra en la descripción vigorosa del hecho mismo.<sup>17</sup>

Es claro que esta memoria grupal episódica, coagulada, se distingue de los recuerdos *encubridores* donde se olvidan hechos importantes en tanto se conservan recuerdos aparentemente insignificantes que permiten, por el nivel de condensación que presentan de detalles significativos y del proceso de elaboración que significan, el encuentro en su trabajo de análisis —al igual que con los sueños— de sentidos construidos en situación de compromiso por el sujeto que lo porta.<sup>18</sup> En oposición, el recuerdo coagulado no es considerado como resultado de condensaciones sino más de "[...] proyecciones, derivadas a su vez de escisiones y que sirven de paliativo a la necesidad de controlar una cosa traumática y perturbadora"; se trata de escenas que no pueden ser interrogadas, sino únicamente expuestas, que no parecen prestarse a elaboraciones.<sup>19</sup>

Un segundo tipo de rigidez en la función de la memoria institucional está asociado a los momentos rituales y los hábitos de grupo en general, consagrados por el uso hasta convertirse en verdaderos ceremoniales.<sup>20</sup> Se constituyen como estructura de repetición, como proceso compulsivo de origen inconsciente, donde se reproducen experiencias antiguas sin recordar el prototipo de ellas, con la impresión muy viva de que se trata de algo plenamente motivado en lo actual.<sup>21</sup>

En la institución y al parecer por efecto de "hipertrofia de la memoria procesual", los recuerdos de los actos de grupo se transmutan en la repetición del acto mismo donde se presientifican en hábitos y modos de comportamiento rigidizados en el tiempo, perdiendo el sentido de su origen, perpetuando una patología obsesiva de

<sup>17</sup> El señalamiento de alucinación se construye en referencia a lo señalado por Freud como emergente de lo inconsciente y del retorno de lo reprimido, donde lo suma a su nítidez la creación en su actualidad. Ver S. Freud, "Construcciones en el análisis" (1937), tomo XXIII y "La escisión del yo en el proceso defensivo" (1940), tomo XXIII, *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu.

<sup>18</sup> El señalamiento de Freud indica que para los recuerdos encubridores como formación de compromiso el mecanismo que predomina es el desplazamiento. Ver S. Freud, "Dos ensayos de teoría sexual" (1905), tomo VII, *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1978.

<sup>19</sup> Ver E. Enriquez, *op. cit.*

<sup>20</sup> A. Correale, *op. cit.* Ver el desarrollo que este autor realiza de esta idea.

<sup>21</sup> Ver A. Green, "Metapsicología de la neurosis obsesiva", en I. Szur (comp.) (1971), *Las obsesiones*, Buenos Aires, Nueva Visión.

la institución ligada a estrictas necesidades de conservación y autoconservación. En lo observado, la repetición de "estos actos" constituye una suerte de envoltura protectora y rígida, "una protección total contra lo inesperado y contra lo que aún no ha podido ser pensado".<sup>22</sup>

Se expresa en el nivel institucional en una especie de sedimentación, donde el acto repetitivo separado de su contexto originario y de biografías individuales concretas se ofrece como un guión de signos y tipificaciones, ofrecido como una "solución permanente" a un "problema permanente" de una colectividad institucional dada. La sedimentación en su posición repetitiva se cristaliza en roles: en lo que representa el rol y en su desempeño; en esta modalidad el rol reproduce todo un nexo institucional de comportamiento.<sup>23</sup>

En la actuación y puesta en escena, los sujetos asumen en la *rigidez de los roles* un conjunto de proyecciones frecuentemente mantenidas por complicidad no consciente, que tienden a aprisionarlos en representaciones coaguladas.

En este sentido, los momentos rituales sedimentados en la rigidez de roles operan para los sujetos institucionales como guión general puntado, de tal manera que la institución se asemeja, por momentos, al libreto no escrito de una obra teatral. A la situación señalada se agrega, como consecuencia de la segmentación institucional y mecanismo que refuerza la rigidez de la memoria, la presencia de subuniversos de significados segregados institucionalmente que pueden estar o no ocultos a la vista de todos los sujetos institucionales, presentándose como completamente esotéricos en el conocimiento específico del rol en oposición al acopio común de conocimiento institucional. Estos subuniversos de significados permiten a determinados sujetos, según el caso, el acceso a cátedras, tiempos completos, puestos administrativos, etcétera.

En determinadas situaciones, no sólo el contenido cognitivo del subuniverso es reservado; también la existencia del subuniverso y de la colectividad que lo sustenta puede constituir un secreto. La complejidad que plantea la existencia de estos subuniversos que tienden en los procesos institucionales a adquirir creciente autonomía, genera problemas especiales de legitimación en las interacciones que

<sup>22</sup> Para este punto, ver los planteamientos freudianos sobre memoria y herencia arcaica, en S. Freud, "Moisés y la religión moabita" (1939), tomo XXIII, *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1980.

<sup>23</sup> El concepto de rol se usa aquí en el sentido establecido por Berger y Luckmann: tipificación de quehaceres propios y de los otros sostenidos en procesos de abstracción y objetivación institucional. Ver P. Berger y Thomas Luckmann (1979), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

cotidianamente se desarrollan y gestan niveles de segmentación profunda en la institución.

En lo observado, el carácter esotérico se anuda sobre un saber prohibido, que opera como secreto, no necesariamente consciente para los sujetos institucionales, pero que abre mecanismos de exclusión/integración, definiendo posiciones de profanos e iniciados. A los profanos se les mantiene alejados y, de ser posible, ignorantes de la existencia del subuniverso; si a pesar de todo no lo ignoran, y si el subuniverso requiere de reconocimientos que aseguren los privilegios institucionales, el problema consiste en mantenerlos como observadores —lo suficientemente alejados— y en ese acto reconozcan la legitimidad de los procedimientos. Esto se efectúa en las instituciones mediante diversas acciones que van desde las intimidaciones (condicionamientos de futuros contratos de servicio, castigo en el horario de trabajo, discriminación de estímulos, etc.); el uso de *propaganda racional*, acercándolos a participar en determinados procesos de la institución señalados como "prácticas de prueba" en donde debe mostrarse el grado de adhesión, constituyendo verdaderos ritos iniciáticos que, evidentemente, no todos resisten; y, como mecanismo paralelo, la *propaganda irracional* que mediante el murmullo, chismes, etc., interpela los intereses y a las emociones de los profanos, quienes ocupan parte de su tiempo en desentrañar los "signos crípticos" contenidos en las cápsulas de rumores, calumnias, mitos, etc. Los mecanismos descritos apelan a inquietudes y temores de los sujetos no autorizados, quienes constituyen con sus prácticas una red de sostenimiento y divulgación de los hábitos implícitos institucionales, hábitos donde el presente se vuelve un presente eterno que desdibuja los acopios de conocimiento institucional, operando como freno a la memoria.

En simultaneidad y como mecanismo inscrito en las vicisitudes del aquí y el ahora institucional, se despliegan un conjunto de procedimientos "teóricos y prácticos" para retener a los iniciados y que no abandonen el subuniverso institucional. Las prácticas van desde ofrecimientos fácticos: situaciones laborales, puestos en el aparato administrativo, etc., hasta la articulación de retóricas sobre proyectos futuros, fuertemente escatológicos, sostenido en doctrinas de los "verdaderos" fines últimos de la institución. Las concepciones articuladas en complejas doctrinas que incluyen tácticas y estrategias, personales y académicas innumerables, ponen a menudo entre el aquí actual y el más allá del fin un largo periodo que debe sostenerse en sacrificios, adhesiones incondicionales a líderes, etc., colocando a los sujetos en posición de espera, envueltos en un clima de vaga religiosidad sostenida por cabezallas "mesianicos" institucionales.

Por último, dentro de la psicopatología institucional se remarca, como un elemento central que apunta la hipertrofia de la memoria, la construcción en la

del deseo y es también asiento de operaciones defensivas; lugar que aporta una representación y "solución" a lo que para los sujetos institucionales aparece como enigma.<sup>27</sup>

En la medida que esta situación de compromiso se rigidiza, el fantasma institucional como *destino* provoca que el flujo de pensamientos y emociones que la institución elabora encuentre sendas conocidas, caminos ya recorridos en una suerte de pulsión a la repetición, que evita cualquier posibilidad de mostrar nuevas alternativas, situación que se expresa, por ejemplo, en el fracaso de reformas curriculares, planes institucionales frustrados, etc., en "una vuelta continua" a lo instituido.

Una nostalgia continua los atrapa; el grupo en la institución parece agobiado por la enorme dificultad de conservar el sentido de la realidad, sentido impedido por elaborar lo insalvable. Estas situaciones de "melancolía institucional" donde los sujetos no pueden ocuparse de propuestas concretas, proyectos o ideas con las que medirse colocan a las instituciones en una suerte de trance hipnótico, trance sostenido en un pasado donde el grupo está prisionero, mirando hacia atrás un camino ya recorrido.<sup>28</sup>

Se produce en la institución este fenómeno perturbador donde el grupo en sus recuerdos y en sus actos parece hallarse bajo el efecto de una carga emocional gravosa e inamovible, que le impide acceder a nuevos pensamientos o a emociones inéditas. Es una construcción que asemeja a un superyó tiránico, donde se ha integrado una situación melancólica que obliga a elaborar un duelo eterno, sin cadáver presente, que dificulta las elaboraciones de pérdida.

Los aspectos sostenidos para esta hipertrofia de la memoria institucional, ligados a la represión, permite que lo desagradable, lo penoso o fundamentalmente lo *incomprensible* para la conciencia sea olvidado a fin de proteger a la memoria colectiva de la institución del dolor y el sufrimiento: "El olvido de la historia aparece, tal vez, como un intento de evitar el sufrimiento, pero es también una forma de alineación que promueve el poder a través de sus discursos de ocultación de los acontecimientos".<sup>29</sup> Sin embargo, parece que el mecanismo de defensa más importante que la institución desarrolla no está en el olvido sino en la escisión

<sup>27</sup> Ver E. Enríquez, *op. cit.*

<sup>28</sup> Ver el desarrollo de estas ideas en Ricardo Maffe (1994), *Fantasmata. El vector imaginario de procesos e instituciones sociales*, Buenos Aires, Amorrotu.

<sup>29</sup> L. Fernández y María Ruiz V., "Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo", en E. León y Hugo Zemelman (coords.) (1997), *Subjetividades: umbrales del pensamiento social*, México, Antropos.

institución de su fantasmática, guión imaginario que une el origen mítico, el despliegue de identificaciones temporales, los procesos defensivos, los deseos inconscientes presentes en los sujetos institucionales, constituyendo una determinada formación imaginaria.

El fantasma institucional se inscribe y puede observarse en el desarrollo de la "novela institucional"<sup>30</sup> donde por numerosas y mixtas motivaciones: deseo de rebajar a los "fundadores" en un aspecto y ensalzados en otros, deseo de grandeza institucional, expresión de la rivalidad fraterna, etc., une en un proceso de mestizaje fantasía inconsciente y fantasía consciente, situación de compromiso y punto privilegiado donde puede captarse el proceso de represión o retorno de lo reprimido. En esta novela institucional podemos observar el juego de diferentes sujetos institucionales y la movilización de sus fantasmas: los perversos y sus fantasmas claramente conscientes que, en circunstancias favorables, pueden transformarse en comportamientos organizados; los temores delirantes de los paranoicos que son proyectados sobre otros con un sentido hostil; las fantasías inconscientes de los histéricos con sus emergentes de conversión o angustia, formaciones todas que coinciden y que pueden encontrarse presentes en la institución tanto si son conscientes como inconscientes, realizadas o imaginadas, asumidas por el sujeto o proyectadas sobre otro.<sup>31</sup>

La novela institucional como pantalla del fantasma constituye guiones, aunque se enuncien en una sola frase: "Universidad democrática, crítica y popular", susceptibles de ser dramatizados, donde los sujetos están presentes en las escenas originarias como actor, observador, sujeto excluido; guión que se compone como secuencias de la que forma parte el propio sujeto y en las cuales son posibles las permutaciones de papeles y de atribución;<sup>32</sup> fantasma que permite la articulación

<sup>30</sup> Se sigue en esta construcción el desarrollo de Freud, "La novela familiar de los neuróticos" (1909), tomo IX, *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrotu, 1979.

<sup>31</sup> Eugenio Enríquez, *op. cit.*, desarrolla bajo la idea de "La institución sometida al proceso de contagio de la locura" la frecuencia de sujetos que tienen diferentes posiciones: "El paranoico, doudo de una lucidez terrible en la medida en que oye, sin quererlo, el discurso inconsciente (los afectos reprimidos, las emociones prohibidas, las palabras susurradas), en la medida en que da respuestas falsas a preguntas verdaderas y en que se siente portador de una misión salvadora; el perverso que invita a todos a seguir la ley de su deseo y a transgredir las leyes estructurales consideradas como normas arbitrarias y reactivas; el histérico que tiende a errotar el conjunto de las relaciones sociales y que, por su aptitud para la dramatización, desequilibra el equilibrio sexual relacional de todos; todos pueden asumir la función de líder y crear sentimientos colectivos de los que nadie logra desprenderse...".

<sup>32</sup> Ver la construcción de estas situaciones en Freud, "Pegan a un niño", en *Obras completas*, tomo XVII, Buenos Aires, Amorrotu, 1979.

profunda, "entre los eventos del espíritu —afectos, imágenes, ideas— que permanecen separados unos de otros, no enlazados y no integrados, aun siendo conscientes".<sup>33</sup> El acento no está, en el planteamiento de Bion, en el olvido, sino en el hecho de no poder asociar elementos que permanecen conscientes, pero que sin enlaces o asociaciones subsisten separados unos de otros, sin adquirir significación evolutiva. Lo no asociativo se enlaza con lo *sentido-lo no pensado*, lo que Bion identifica con esas experiencias "[...] más sentidas que pensadas, provistas-desprovistas en parte o en todo de significación y que poseen un carácter sumamente concreto en la evocación".<sup>34</sup>

Aquí, en esto, se anuda este saber institucional que opera como secreto, no necesariamente consciente para los sujetos que lo ejecutan; significado oculto, no consciente, elaborado por pérdidas o compromisos institucionales en donde los sujetos, por pactos o denegaciones, convierten progresivamente el saber referido a determinados hechos en un "secreto", dejando de lado todas las asociaciones que puedan referirse a ello, en sentidos que van de exclusión en exclusión, obligándose así a acallar la totalidad de lo "decible" o a ir reduciendo el recuerdo a un relato vacío. Con estos mecanismos, la institución *quiere olvidar* todas las formas de lo otro (el pasado, el cuerpo social institucional, etc.), proceso en el cual el grupo instituido se da autoridad con lo que excluye (en esto consiste la creación de un lugar propio) y encuentra su seguridad constituyendo un saber de otro o sobre otro: *lo conocido como historia oficial*.<sup>35</sup>

Este rechazo por medio de lo cual se instituye, muestra el modo en que la institución misma crea su *otro*, y a este "otro" se le niega la posibilidad de expresarse. El *otro* existe sin voz, un pasado que es puro cuerpo sin lenguaje. Sin embargo, si el pasado es rechazado, regresa subrepticamente al presente de donde fue excluido; regresa en recuerdos coagulados, actos repetitivos, momentos rituales o guiones fantasmáticos.<sup>36</sup>

Ante esta problemática de "lo vivido" se trata, ante todo, de introducir "la historia" en las estructuras institucionales; la historia entendida como una búsqueda perpetua de la diferencia, el encuentro con los otros relativos, motor de construcción de las subjetividades. Pier Aulagnier señala que así como el sujeto

<sup>30</sup> P. Aulagnier (1977), *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires, Amorrotu.

<sup>31</sup> W. R. Bion (1991), *Experiencias en grupo*, México, Paidós.

<sup>32</sup> Ver el desarrollo de estos elementos en Lidia Fernández, "Crisis y dramática del cambio", en I. Butelman (comp.) (1996), *Pensando en las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.

<sup>33</sup> Para la idea de la vuelta de lo reprimido, ver Fernando M. González (1998), *La guerra de las memorias: psicoanálisis, historia e interpretación*, México, Plaza y Valdés.

necesita de ciertos elementos de certeza acerca del origen, necesarios para que la dimensión histórica sea retroactivamente proyectable sobre su pasado, el acceso a la historicidad es un factor esencial en el proceso identificatorio, imprescindible para que el sujeto alcance un umbral de autonomía. Esto obliga a una exégesis, reencontrar el pasado asimilado a lo muerto, a lo que jamás regresará, rescatar esa historia invisible, la no oficial o no hablada, para que "intervenga en la construcción de un porvenir desde el presente significado". Volver expresivo el pasado connota representar el pasado a partir de lo que tiene sentido en el presente. Esta operación nos señala la posibilidad de rastrear en situaciones pasadas los espacios significativos de una institución que para ella es pensable desde su presente.

Así, en nuestro trabajo, "hacer historia institucional" define una forma de intervención que se apoya en un poder político que posibilita un lugar propio: institución, escuela, aula, etc., donde un deseo puede y debe construir, escribir, una estructura, una razón que organiza prácticas.<sup>34</sup> Por medio de la producción de sentido se pretende instaurar eso que originariamente fue escindido como lo otro de la institución. En esta línea sostenida por De Certeau, el historiador de la institución no trabaja sobre "hechos" o "cosas en sí" que sólo habría que observar con cuidado —método— para entender lo que son, sino que el historiador produce lo que se denomina "hecho" al construir un relato; construcción donde la historia institucional instaura una tensión que se mantiene entre dos polos: el objeto que ha de conocerse (el pasado) y el lugar desde donde pretende conocerlo (el presente), la tensión que se mantiene entre estos dos polos: nos habla de la diferencia.<sup>35</sup>

Esta inserción en el tiempo contribuirá a que "[...] las subjetividades en juego (en la institución) puedan dar sentido a su proyecto a partir de los acontecimientos vividos..."; vivencia temporal que permite interrogar el presente e imaginar un futuro, evitando la alienación que produce vivirse por mecanismos de olvido en un presente eterno, posibilitando unir memorias y esperanzas colectivas.

Memoria y utopía, planos de una banda de Möbius que permiten articular en la institución la línea señalada por Ricoeur: "las promesas no mantenidas del pasado, en el prolongamiento de la resurrección del pasado de los actores de la historia, reviste, una significación terapéutica con respecto a las patologías de la conciencia histórica".<sup>36</sup> A esta terapéutica le concierne, en primer lugar, el uso dado por

<sup>34</sup> La idea expresada sigue el planteamiento de Michel de Certeau (1995), *Historia y psicoanálisis. Entre ciencia y ficción*, México, Uta.

<sup>35</sup> Ver Michel de Certeau (1985), *La escritura de la Historia*, México, Uta.

<sup>36</sup> P. Ricoeur (2000), *La memoria, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil.

institución desarrolla y re-produce en su propia cultura específica significados y comportamientos; esta cultura se presenta sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos que en ella viven. Es en el interjuego entre una operación histórica y su elucidación en la actualidad de un tejido institucional vivo que reacciona y aporta nuevos elementos donde se ubica nuestro segundo plano de emplazamiento para observar lo institucional.

Conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una institución y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, es el esfuerzo que realizamos para comprender la realidad social que constituye dicha institución. Sin embargo, re-conocer estas interacciones significativas que se viven en el aquí y el ahora institucional, aprehendidas en lo situacional, obliga a observar a la institución como un conjunto cultural que ofrece un sistema de valores y normas, una forma de vivir en la institución y procesos de socialización.<sup>40</sup>

Esquemáticamente, la institución como sistema cultural puede observarse como la interacción de diferentes subsistemas:



<sup>40</sup> Ver Lidia Fernández (1994), *Instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós y Eugène Enriquez, op. cit.

la institución a sus tradiciones y a lo que éstas transmiten en relación con los acontecimientos fundadores y con los héroes históricos ligados a estos acontecimientos, operación que requiere aprender a contar de otra forma y a detenerse en la narración de los otros. A partir de este intercambio de las memorias, conducido por el intercambio de las narraciones históricas, se puede retomar el problema del "buen uso de las tradiciones". En cierto sentido, en el planteamiento de Ricoeur, tradición y memoria son fenómenos solidarios y de la misma estructura narrativa, pero bajo la presión de la crítica histórica es necesario aprender a desdoblarse el fenómeno de la tradición, tal como fue necesario desenterrar la memoria en la memoria-repetición y memoria-reconstrucción. La tradición tratada como depósito muerto pone en evidencia la misma compulsión de repetición que la memoria traumática y es liberado, por medio de la historia, a las promesas no mantenidas, incluso aquellas que fueron impedidas y rechazadas por el curso ulterior de la misma, como una entidad cultural puede acceder a una concepción abierta y viva de sus tradiciones. A ello es necesario agregar que "lo incumplido del pasado puede a su vez nutrir con ricos contenidos a las expectativas capaces de volver a lanzar a la conciencia histórica hacia el futuro. Se encuentra así corregido otro déficit de la conciencia histórica, a saber, la pobreza de la capacidad de proyección hacia el futuro, la cual acompaña ordinariamente a la fijación en el pasado y al rumiar de las glorias perdidas y de las humillaciones padecidas".<sup>37</sup>

**La búsqueda de la in-diferencia**

El segundo abordaje, y retomando el sentido histórico en que estamos inseridos, el "presente institucional", se lee en su conjunto de prácticas como situaciones presentificadas. Aclaremos: mientras la historiografía estándar entiende al tiempo como contigüidad (metonimia), el pasado al lado del presente, la escritura freudiana lo comprende como uno dentro del otro (metáfora), el pasado dentro del presente.<sup>38</sup> Con este encuadre, la institución y sus tiempos de subjetividad es comprendida como mediación con lo real. Michel de Certeau, siguiendo a Lacan, presenta a la institución como lo que permite o prohíbe: es el lugar del hacer,<sup>39</sup> hacer donde la

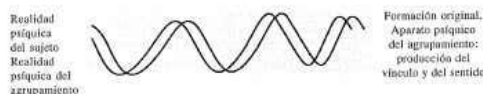
<sup>37</sup> P. Ricoeur (1999), "La marca del pasado", en *Historia y geografía*, núm. 13, México, Uta.

<sup>38</sup> Señalado por Alfonso Mendiola (1993), "Michel de Certeau: historia y alteridad", en *Historia y geografía*, núm. 1, México, Uta.

<sup>39</sup> En *Historia y psicoanálisis*.

Esta cultura institucional se observa como el Otro, en tanto la institución se interioriza en eso que "precede al individuo singular y lo introduce en el orden de la subjetividad, predisponiendo las estructuras de simbolización".<sup>41</sup> Pero este Otro no es comprendido sólo en la idea de lo que precede e incluye; es, para el señalamiento de Kaës, "[...] el espacio *extrayectado* de una parte de la psique".<sup>42</sup> Con este señalamiento advierte que es a la vez afuera y adentro, en un movimiento de banda de Möbius que muestra la doble condición psíquica de lo incorporado y del depósito: "[...] es el trasfondo del proceso, pero no podría ser indiferente al proceso mismo".<sup>43</sup> Por estos dos procedimientos es como el sujeto es sujeto de la institución y la institución consiste en esta doble función psíquica: *de restructuración y de receptáculo de lo indiferenciado*.

Para nosotros el planteamiento es central en tanto permite reconocer: el espacio psíquico propio de la vida institucional, espacio que moviliza formaciones y procesos, constituyendo la posibilidad de *espacios psíquicos conocidos y compartidos*; formación que se designa con el concepto de *aparato psíquico del agrupamiento* y que en el señalamiento de Kaës permite pensar "[...] el ordenamiento específico de la realidad psíquica del sujeto singular con el conjunto intersubjetivo del que forma parte y al que da consistencia".<sup>44</sup> Estos dos niveles lógicos deben tomarse en cuenta en el análisis que de lo institucional realizamos en la institución:



Esta relación, en el planteamiento de Kaës, produce formaciones originales que, en nuestro caso en la institución, articulan los espacios y las lógicas en parte heterogéneas que rigen la realidad psíquica del sujeto singular y la realidad psíquica

<sup>41</sup> R. Kaës, op. cit.

<sup>42</sup> El concepto *extrayectado* señala "más allá del espacio recorrido"; muestra a su vez lo que está fuera de lo proyectado.

<sup>43</sup> R. Kaës, op. cit.

<sup>44</sup> *Idem*.

producida por el conjunto, formación original que en las instituciones funciona como el organizador psíquico inconsciente, como el síntoma compartido o como el significante común. El principio de formación original como organizador psíquico está asentado en el señalamiento de Freud sobre el concepto del *ideal del yo*, instancia diferenciada que constituye un modelo al que el sujeto intenta adecuarse. Este proceso se encuentra en el origen de la constitución del grupo; la eficacia del ideal colectivo proviene de la congruencia de los "ideal del yo" individuales y a la inversa, aquellos son los depositarios, en virtud de identificaciones con los padres, educadores, etc., de cierto número de ideales colectivos: "Cada individuo forma parte de varios grupos, se halla ligado de varios lados por identificación y ha construido su ideal del yo según los modelos más diversos".<sup>43</sup> Kaës propone además el paradigma del *síntoma compartido* y del *significante común*, formaciones que "[...] tienen por efecto el reforzamiento narcisista de la parte y del conjunto, proporcionan las referencias identificatorias y el rasgo común de las identificaciones imaginarias mutuas".<sup>44</sup>

Este recorrido permite entender que en lo institucional se intenta observar las articulaciones en los espacios psíquicos y detectar allí los efectos del inconsciente, efectos que tratan de analizarse en los puntos o enlaces donde se producen los pasajes constitutivos de la realidad psíquica: "en las formaciones del vínculo inter y transubjetivo o en los espacios a-subjetivos del cuadro institucional".<sup>45</sup>

Si bien la institución constituye el lugar de una doble relación: del sujeto singular con la institución y de un conjunto de sujetos ligados por y en la institución, privilegia las formaciones de vínculo que intentan reducir lo heterogéneo en beneficio de lo homogéneo sosteniendo, como se ha expuesto, al principio de la causa única y de la función del ideal, trabajo en que son empleados todos los procesos de indiferenciación y de homogeneización destinados a hacer coincidir en una unidad imaginaria estos órdenes lógicos diferentes y complementarios, para hacer desaparecer la conflictividad que contienen. Existe así una cultura institucional que se asienta en reducir lo heterogéneo en beneficio de lo homogéneo, construcción de identidad imaginaria, base de la sociabilidad sincrética institucional. Sin embargo, este pacto inconsciente que sella consensos, no oscurece los niveles relativamente heterogéneos de espacios psíquicos diferenciados que "restituye la perspectiva y el espesor de historias cuyos actores son también ellos de órdenes diferentes".<sup>46</sup>

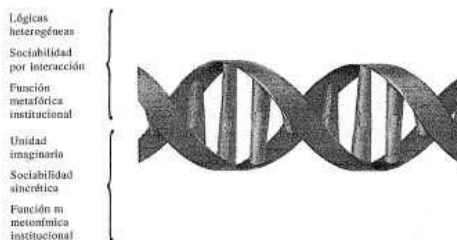
<sup>43</sup> S. Freud, "Psicología de las masas y análisis del yo" (1921), *Obras completas*, tomo XVIII, Buenos Aires, Amorrortu, 1979.

<sup>44</sup> E. Kaës, *op. cit.*

<sup>45</sup> *Idem.*

<sup>46</sup> *Idem.*

Este doble movimiento, creemos, alcanza mayor nivel de explicitación si recurrimos a los conceptos de identidad sincrética e identidad por integración, identidades que estructuran lógicas y funciones diferentes en la institución, que incluiremos en el análisis que venimos realizando de la siguiente forma:



En la posición de sujetos comprometidos en la institución, soporte de la subjetividad en nuestro planteamiento, somos "movilizados en las relaciones de objetos parciales idealizados y persecutorios",<sup>47</sup> experimentando nuestra dependencia en las identificaciones imaginarias y simbólicas que mantienen armada la cadena institucional y la trama de nuestra pertenencia. Esta pertenencia se vive en los sujetos institucionales en un aquí y ahora que se sostiene en la cadena imaginaria de la historia institucional, enfrentados "con la violencia del origen y la imagen del antepasado fundador", expresado en las relaciones que se sostienen y se presentifican en el "lenguaje de la tribu",<sup>48</sup> que nos mantiene pero que nos imposibilita reconocer en él la singularidad de nuestra palabra.

<sup>47</sup> *Idem.*

<sup>48</sup> El lenguaje de la tribu se expresa en una concepción generalizada que sostiene un conjunto de individuos que interaccionan entre sí, compartiendo ciertas normas en una tarza.

Para José Bleger en este "conjunto" puede observarse, por un lado, un tipo de relación que es, paradójicamente, una no-relación en el sentido de una no-individuación, que se impone como una matriz o estructura básica de todo grupo y a la que denomina *sociabilidad sincrética* para diferenciarla de la *sociabilidad por interacción*.<sup>49</sup> En el planteamiento, la identidad grupal tiene dos niveles: uno centrado en la interacción de los individuos, sostenida por una tendencia a la integración, que está dada por un trabajo en común y que llega a establecer pautas de interacción y pautas de comportamiento que están institucionalizadas en el grupo; esta sociabilidad por interacción, construida en relaciones de carácter horizontal que posibilitan el reconocimiento de lo individual, permite la construcción de una identidad por integración.

En el reverso, está lo que Bleger denomina *identidad grupal sincrética*, que está dada no sobre una integración, sino unida a una socialización en la que los límites no existen, donde no podemos reconocer a los sujetos en tanto tales sino que su identidad reside en su pertenencia al grupo. Esta identidad sostenida en una sociabilidad sincrética, necesaria como fondo en todo sostenimiento grupal, puede ser la única existente o la única que se alcanza en un grupo provocando que los sujetos no tengan identidad en tanto tales, sino que su identidad reside en su pertenencia al grupo, pertenencia que es, en el planteamiento de Bleger, siempre una dependencia en los niveles de la sociabilidad sincrética.<sup>50</sup>

En las instituciones la diferencia de la identidad por integración de la identidad grupal sincrética es, a nuestro juicio, central para entender las trayectorias, las prácticas, las pautas que se construyen en la cultura institucional, que favorecerá las integraciones productivas de los sujetos o, por el contrario, en procesos de burocratización sostenidos en la fantasía de inmovilidad institucional, tenderá a organizar la interacción de manera fija y estable, generando una compulsión a la repetición de las interacciones, que favorezcan el control de la sociabilidad sincrética.

Si la institución se convierte en depositaria de la sociabilidad sincrética, estado que se produce por desconocimiento de las particularidades de los sujetos, los procesos y la historia institucional, imposibilita el movimiento entre la sociabilidad de interacción y sincrética, provocando una marcada tendencia a la burocracia y resistencia al cambio.

A estos dos niveles de identificación agregamos a nuestro trabajo la identidad de proceso, que intenta reconocer en los sujetos su adscripción a campos genera-

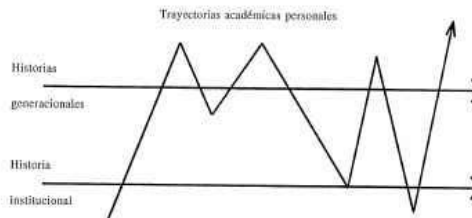
<sup>49</sup> Ver José Bleger (1986), *Simbiosis y ambigüedad*, Buenos Aires, Paidós.

<sup>50</sup> *Idem.*

cionales anclados en la historia institucional y que otorgan pertenencia e identidad. Este campo constitutivo de identidad grupal se consolida mediante pactos, contratos y consenso inconsciente, articulados en una "memoria histórica grupal" asentada sobre la trayectoria personal-institucional, reconociéndose como inscripción en la vida institucional en plazos de décadas, ligadas a momentos refundacionales o al momento coyuntural de inscripción que el sujeto realiza en la institución.

Esta situación que anuda la inscripción histórica, resignificada desde la identidad institucional en referencia a la propia trayectoria del sujeto; requiere para su análisis de procesamientos históricos de las subjetividades en la vida institucional que posibilite aceptar la diferencia entre el yo del sujeto portador y la historia institucional en el proceso de construcción de vida psíquica. Revisar el destino personal en un ámbito colectivo —lugar de inscripción— institucional, permite al sujeto diferenciarse e incluirse en la diferencia. Obliga a trabajar interpretativamente en tres planos: el estudio de las historias individuales con base en trayectorias de vida que dan cuenta de las dinámicas intrasubjetivas y el peso de la elección en la historia institucional, el abordaje de movimientos colectivos que señalan procesos de socialización y, el uso de estrategias asentadas en posiciones generacionales denunciativas de hábitos institucionales y mitos de anclajes sostenidos en la institución que se presentifican como constantes en las dinámicas de la institución y se instalan en los vínculos intersubjetivos que conforman la cultura institucional.

El estudio de trayectorias ligadas a movimientos colectivos, estrategias generacionales, mitos y anclajes institucionales permite observar los tiempos intersub-





jetivos y discriminar especificidades de las subjetividades jugadas en diferentes adscripciones en la trayectoria de los sujetos institucionales.

En esta búsqueda de indagación de lo situacional institucional, hemos recorrido las formas en que los sujetos construyen su subjetividad en determinados espacios de acción, espacios vividos en tanto sentido de pertenencia colectiva con sus signos compartidos, memoria colectiva, mitos fundacionales, lenguaje y estilo de vida, *sistemas de comportamiento* encuadrados en las instituciones, como lugar de configuración que permiten observar los conjuntos culturales, simbólicos e imaginarios y su sello distintivo en el cuerpo, el pensamiento y la *psique* de cada uno de sus miembros.<sup>33</sup>

En este nivel tratamos de observar las interrelaciones macro/micro, estableciendo las posibles conexiones entre la política educativa, por ejemplo, la implementación de nuevas reformas y el movimiento en la institución en su faz organizativa, analizando el tipo de impacto en la cultura de los sujetos, cultura comprendida como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes, que dicho grupo social considera valioso en su contexto de actuación y que tiene efecto en los modos "políticamente correctos" de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí.

En la cultura de los grupos sociales identificados en la institución, centralmente nos ocupamos de profesores y/o alumnos; indagamos:

- Las reglas explícitas y ocultas que regulan sus comportamientos.
- Las historias y los mitos que configuran y dan sentido a sus tradiciones e identidades.
- Los valores y las expectativas que dan sentido a la vida de la institución y del aula.

Privilegiamos el quehacer de maestros y alumnos, considerando que construye el comportamiento central de la cultura de la institución. A este nivel se observa: la estructura de participación social y la estructura de las tareas académicas, corroborando que como encuadre de la cultura ofrece significado, abrigo e identidad a los sujetos en las inciertas y conflictivas condiciones en que se desarrolla.

Dentro de este marco cultural —recuperado centralmente vía entrevistas a profundidad y con periodos de observación prolongados en terreno— intentamos recuperar el contexto vital en que desarrollan su actividad los sujetos institucionales,

<sup>33</sup> El desarrollo de este trabajo se encuentra en Eduardo Remedi, *Detrás del muralismo. Vida política-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1958-1977*.

docentes y sus colegas, que no necesariamente señalan situaciones de coparticipación porque el estilo de las culturas de los profesores puede ser individualista o antagonista.

Forma y contenido aparecen como anverso y reverso de una misma situación en banda de Möbius, ya que las formas de las culturas de los profesores realizan, producen y redefinen los contenidos de las distintas culturas.

En este encuadre el revelamiento permite acercarse a las formas que el contenido de la cultura docente, sostenido en el concepto de educación que poseen teórica y prácticamente los profesores, se manifiesta en la vida cotidiana en teorías implícitas que sostienen las estrategias y técnicas de actuación, los sentidos y modos de evaluación que se ponen en movimiento por parte de los sujetos en la institución.

En el reverso se observa la forma de la cultura institucional (aquí se privilegia la observación del uno y sus encuentros con el otro(s) con quien(es) se establecen pactos de diversa índole), centrando la indagación en las características en que se articula el aislamiento, el ejercicio de la competitividad y sus expresiones en la balcanización institucional; los tipos de colegialidad y la articulación de la tarea: su saturación y los niveles de ansiedad que provoca, etc., reconociendo que estas "formas" inducen al estrés y a la depresión —expresada en prácticas rutinarias— que tienden a reducir el espacio psíquico y abolir la facultad de representación psíquica de los profesores, en tanto el lugar de la iniciativa, la autonomía o el deseo del sujeto son negados paulatinamente en las dinámicas institucionales.

En este punto el análisis consiste en buscar aquello que tiene que ser rechazado para constituir una identidad que se presenta como estable, observando cómo lo reprimido siempre retorna desde la lógica de la identidad constituida como algo inexplicable; tarde o temprano, lo reprimido encuentra una hendidura por donde se revela la fragilidad del saber total, de la institución total.

En paralelo puede observarse y/o se observan la cultura de los estudiantes, normalmente configurada como cultura de resistencia u oposición.<sup>34</sup> En nuestros estudios, la comprensión que los alumnos tienen de la situación escolar a menudo es sustancialmente diferente de la que tienen los profesores; por ejemplo, los alumnos entienden a la institución no principalmente como espacio de aprendizaje académico, sino como lugar de socialización en la que a veces el aprendizaje académico es contraproducente. Los conflictos que se despliegan entre docentes y alumnos tienen raíces en opuestas definiciones de la situación escolar. Sin embargo, pese a estos señalamientos, la cultura de los alumnos se muestra dependiente de la cultura

<sup>34</sup> Ver el desarrollo de esta idea en Paul Willis (1988), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.

identificando en el caso de la cultura de sostén para los profesores, elementos de contenido: creencias, actitudes, supuestos, y cuestiones de forma: configurada por patrones característicos que manifiestan las relaciones y los modos de interacción entre los docentes.<sup>34</sup>

Destacamos la existencia de una cultura de la enseñanza basada en valores, hábitos y formas de hacer las cosas, asumida por la comunidad de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. Sabemos que esta situación se refuerza en instituciones endogámicas donde los alumnos relevan o acompañan con el transcurso de los años a sus antiguos profesores en las tareas de enseñanza, reforzando en sus nuevos e inexpertos pasos las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad.<sup>35</sup>

Estas culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y su trabajo; sentidos, apoyo e identidad que, como señala Andy Hargreaves, son base de una cultura de la enseñanza que

[...] constituye un contexto vital para el desarrollo del profesor y su manera de enseñar [...] a menudo los maestros están físicamente solos en sus aulas, sin la presencia de otros adultos. Psicológicamente, nunca lo están. Lo que hacen, en términos de estilos y estrategias en el aula, está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente y con los que han colaborado en el pasado.<sup>36</sup>

Los señalamientos de Hargreaves muestran el contenido vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar, apuntando los componentes de la enseñanza, contenidos que pueden observarse en lo que piensan, dicen y hacen los profesores y que se manifiesta en la frase: "es la forma de hacer las cosas que tenemos aquí...", que sintetiza el concepto, en el planteamiento de Hargreaves, esencialmente normativo de compartir creencias y actitudes, de consenso explícito e implícito, y fundamental para la perspectiva de las culturas de los profesores en relación con el contenido de la cultura.

Por otro lado, la *forma de cultura* de los profesores consiste en los modos de relación y formas de asociación características del conjunto en estudio y que se pone de manifiesto en las maneras en que se articulan las relaciones entre los

<sup>34</sup> Estos elementos retoman lo señalado por Andy Hargreaves (1990), en *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.

<sup>35</sup> Ver Eduardo Remedi, *Detrás del muralismo*, op. cit.

<sup>36</sup> A. Hargreaves, op. cit.

de los docentes, mediada por valores, rutinas, normas que imponen los profesores y en la que los alumnos muestran movimientos de apropiación-simulación-huida.

En particular, la visión global de los resultados obtenidos en nuestros estudios ofrece un panorama de la cultura estudiantil, en la cual se han identificado las características, dinámicas y efectos comunes al sector, señalando la presencia de ciertas constantes: clasificaciones prácticas y representaciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, del uso de los espacios y de los servicios, de las formas de socialidad y de participación política, del vínculo con la oferta cultural, etc., identificando estrategias que sostienen a cada modalidad y que se dirimen en diversas maneras de articular el control y la contención institucional.

Dar cuenta de estos datos en constante ebullición obliga a construir narraciones que más que reducir al mínimo común denominador (la polisemia existencial no se aviene con la lógica reductora), desplieguen este entrecruzamiento de emociones y discernimientos, de afectos y consideraciones, de ensoñaciones y actos que llamamos institución.

De esta manera se conforma la textura de la vida cotidiana institucional, construcción de un collage, figura de sentido metafórico que transporta a un mismo lugar, una historia, entrecruza pasiones y razones, sentimientos y ponderaciones, ensueños y acciones donde los sujetos pueden reconocerse e identificar la discontinuidad, la incoherencia, la contradicción, entrecruzamientos que permiten comprender el presente, y en ese presente, como un telón de fondo, destaca lo que de otra manera pasaría inadvertido o se consideraría insignificante, lo que se vive día con día: *el desordenado deseo de vivir de las instituciones*.

### La revuelta íntima

Nuestra reflexión pocas veces alcanza las prácticas cotidianas en las instituciones educativas que arrinconan a los profesores como producto de su socialización a orientaciones hacia su trabajo que pueden caracterizarse como "presentismo, conservadurismo e individualismo".<sup>38</sup> Los términos señalados por D. Lortie apuntan a mostrar que el trabajo docente se asienta en gran medida en concentrar sus esfuerzos en los planes a corto plazo de sus propias clases, lugar donde esperan conseguir algo. Por la forma en que se ha construido el quehacer del docente y el contenido que lo expresa, los maestros por lo general evitan toda discusión, re-

<sup>38</sup> Ver D. C. Lortie (1975), *School teacher. A sociological study*, Chicago, University of Chicago Press.



flexión o compromiso con cambios que pudieran afectar el contexto de lo que hacen, o plantear alguna cuestión sustancial sobre lo que enseñan o cómo lo hacen, impidiendo o rechazando el trabajo con los colegas por, entre otras razones, miedo a los juicios y críticas que pudieran darse como consecuencia. Si bien reconocer la presencia de estos elementos en la socialización institucional de los profesores conlleva a pensar que estamos ante procesos monolíticos, monosémicos, con escaso margen para acciones disruptivas de los docentes, es posible observar que los procesos de negociación e interacción entre los intereses y valores personales de los profesores y los de los contextos institucionales no son procesos tranquilos y atemporales: se dan en amalgamas complejas que obligan a estudiarlos en la conflictiva vida cotidiana de las instituciones.

Mucho de lo observado y relevado nos lleva a sostener que un número amplio de profesores concentran principalmente su actividad en el aula, reduciendo de este modo su trabajo a los problemas más cercanos producidos en la clase; su vida cotidiana institucional gira alrededor de la actividad áulica, sin poner en cuestión las bases sobre las que sostiene la enseñanza.<sup>59</sup> Esto no es casual: los profesores expresan la contradicción entre la lógica del control burocrático presente en las instituciones y el sentido de la misión que los propios centros educativos expresan como mandatos: "Mientras que, por un lado, se formulan las finalidades educativas como formas de preparación para una vida adulta con capacidad crítica en una sociedad plural, por otro lado, el trabajo docente y la vida en la escuela se estructuran negando estas pretensiones".<sup>60</sup>

Las virtudes públicas: lo que públicamente se reconoce y se dice, y los vicios privados: lo que interiormente se siente, pero no es aceptable expresar, se subjetiviza en muchas ocasiones por parte de los profesores como incapacidades personales para realizar las tareas de enseñanza, situación que se acentúa por la valoración que públicamente realizan administradores educativos y algunos sectores sociales, quienes señalan que los docentes son incapaces de realizar correctamente, por sí mismos, la complejidad de su trabajo.

Esta posición es reforzada al quedar los profesores excluidos de las decisiones fundamentales sobre la enseñanza por ausencia de cuerpos intermedios, colegiados de pares y arriñonados al núcleo de la contradicción entre las finalidades educativas y la forma en que encuentran definido su trabajo; a los profesores no les queda más espacio de decisión que el del aula, reduciendo su nivel de exigencias.

<sup>59</sup> Ver el desarrollo que realiza Ángel I. Pérez Gómez (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

<sup>60</sup> *Ibidem*.

a aquél, que le permite el control sobre el conocimiento y la conducta de alumnos y alumnas.<sup>61</sup>

Sin embargo, no obedece sólo a una tendencia a reducir las implicaciones del trabajo a sus componentes técnicos; los profesores llegan a valorar el aislamiento del aula como aquel lugar privado en que se sienten seguros de los riesgos de reconocer los problemas de incapacidad, donde pueden negociar sus formas de actuación e inclusive los estándares que públicamente se valoran.

Este reconocimiento, muchas veces implícito, lleva a sostener que la cultura de la enseñanza está concentrada en el aula; señala Bianco:

Centrarse en el ámbito privado de las cuatro paredes de la clase genera la preocupación por los temas relacionados con ella, el único lugar en que el docente tiene —crece tener— amplio control y que le ocupa la mayor parte de sus energías y su tiempo en la escuela. Y al mismo tiempo, hace que sea poco atractivo implicarse en otros ámbitos que le son menos familiares y en los que no se siente competente.<sup>62</sup>

Este emplazamiento conlleva, contradictoriamente, a sostener que el aislamiento en el aula es, sin embargo, la única manera de realizar prácticas alternativas, situación que encuentran algunos profesores ante las formas de organización y los intercambios que permiten las instituciones. Ante esta posición de los sujetos, nuestra búsqueda ha sido encontrar los dispositivos que nos permitan acercarnos al corazón de la actividad institucional: el aula universitaria.

En este sentido hemos reconocido que la agudeza de la investigación cualitativa, en su expresión fenomenológica, es su capacidad para identificar lo imprevisto e iluminar lo extraño. Lo extraño aquí es, como en los sueños, lo más cotidiano: reinterpretar el individualismo de los docentes identificando la atención personal, la individualidad y la soledad, propias de una tarea. Realizarlo vía los métodos acostumbrados: observación externa, levantamiento de datos y reflexión a distancia, posición acentuada en la descripción naturalista, conlleva la posibilidad de arriñonar el ejercicio del trabajo en los términos que se pretende indagar. La posibilidad es cambiar de formas porque el contenido lo exige: acentuar lo que se realiza en la acción, con sus azares, sus zonas oscuras, su temporalidad, que exige improvisaciones y correcciones en relación con la dinámica singular de la situación.

Estudiar a los docentes exige, en esa perspectiva, asumir que la posición que ellos ocupan es la situación privilegiada: sólo ellos están en el entronque de todas

<sup>61</sup> Ver Andy Hargreaves y M. G. Fullan (1992), *Understanding Teacher Development*, Londres, Cassel.

<sup>62</sup> Citado por José Contreras (1999), *La autonomía del profesor*, Madrid, Morata.

las determinaciones, sólo ellos pueden dar cuenta de sus percepciones, sus actitudes, sus proyectos; sólo ellos están posicionados en el lugar; el aula.

Pero llegar a este lugar implica un primer paso, central y determinante para el desarrollo del trabajo: precisar la demanda. Por lo general, el ejercicio de la profesión docente ha estado subordinado a la adquisición de conocimientos y a la realización de cursos; esta situación privilegia la idea de adquisición ofrecida por un experto, contratado por la institución por encima de los deseos de los profesores, deseos que aún pueden estar ausentes si es la iniciativa del propio investigador el que abre el juego de un análisis de proceso en estudio cualitativo.

Con esto, brevemente señalaremos que la opción y el modo de acercamiento al terreno, la formulación de la demanda, su origen: encargo de la institución, demanda del enseñante, iniciativa del propio investigador, comprometen de inicio el desarrollo de este trabajo. En nuestro caso la demanda se articula sobre el deseo de los propios profesores que es en inicio una mezcla de quejas y anhelos, demanda no siempre formulada de modo explícito.<sup>63</sup>

No me detendré en la forma en que se articula el contrato; mostraré, brevemente, el dispositivo que se pone en juego y que posibilita recuperar la práctica de los propios docentes (ver Diario de clase, maestro).

Para sostener un proceso de reflexión sobre la trayectoria y la propia práctica es necesario que quien la demande se queje de rupturas, discontinuidades en su propio deseo y tienda o aspire a un nuevo posicionamiento. En este primer momento, el profesor demanda y cree. En los primeros encuentros los profesores exponen su sufrimiento: "Me siento mal conmigo mismo", "Esto no marcha", "Soy agresivo", "Los alumnos se aburren conmigo", "Tengo altos índices de reprobación". Depende de nuestro modo de escucharlo, de nuestra forma de intervenir o plantearle preguntas, que el profesor comience a entrever otro modo de vivir su malestar, otra manera de manifestar su demanda de "formación", y que se comprometa de otra forma, más vigorosa, con la transferencia por venir.

Desde las primeras entrevistas con los profesores tenemos, por nuestras intervenciones, por nuestras preguntas, que introducir de algún modo una cuña en la relación del sujeto con su demanda para permitirle rectificar su posición subjetiva a la vista de su malestar, para modificar el modo como él interpreta su sufrimiento, experimentarlo y vivirlo.<sup>64</sup>

<sup>63</sup> Ver Beltrand Ogilvie (2000), *Lacan. La formación del concepto de sujeto*, Buenos Aires, Nueva Visión.

<sup>64</sup> Ver los trabajos compilados por David Nasío (1987), *Los límites de la transferencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.



Marcaré rápidamente algunas puntuaciones vividas en el proceso: En los comienzos —el inicio— la relación con los profesores (sostenida en el amor transferencial) se traduce en una actitud muy positiva, plena de cordialidad. El profesor se coloca en una "espera creyente", otorga a quien se coloca en posición de *facilitador* un conjunto de poderes provenientes de la "ciencia", del saber

y del deseo del facilitador. Lo coloca en posición de "sujeto supuesto saber" y hay, por supuesto, transferencia.

Se comienza a trabajar con las líneas de fractura que sólo se entreverán en el relato de la demanda inicial. Los interrogantes que aquí expongamos, las preguntas que realizamos, nos permiten poco a poco ir introduciéndonos en el malestar del otro, en su sufrimiento cotidiano. Entramos, nos colocamos en la escena, en el escenario de su historia —de su quehacer— en los detalles, en su cotidianidad.

En ocasiones, los mecanismos de defensa ante la responsabilidad son también aquellos que permiten "desplazar la culpa" hacia otro lugar, normalmente hacia los alumnos, reproduciendo con él, cuando esto ocurre, los mismos mecanismos de los que se sienten víctimas.

Aquel que asume la posición de facilitador, formador, tiene una responsabilidad de la cual no puede sustraerse: el de esperar, atender, considerar, una mejoría en las posiciones subjetiva y objetiva de los profesores.

La formación —en esta perspectiva— es más y otra cosa que la simple transmisión de un saber, es un acto de encuentro de dos saberes y de dos saberes que no son simétricos, que son diferentes.

Para que el proceso de formación —en la concepción que sostenemos— se produzca es necesario que el maestro se apodere de ella, que haga de este proceso un tema personal a través de reflexionar y apropiarse de su trayectoria y de su experiencia.

En este movimiento de apropiación, se establece una "identidad reflexiva" y no inmediata con las instituciones totales; esto significa que los sujetos se relacionan críticamente con su pasado, es decir, que pueden distanciarse de las normas transmitidas. Esta posición de la identidad reflexiva se distancia de una identificación inmediata —narcisista— con la institución o competencia que uno desempeña, *identidad* que impide distinguir el propio cuerpo del de la institución.<sup>65</sup> Situar en los límites de la institución no significa carecer de lugar e identidad, sino tener una identidad reflexiva, es decir, no egocéntrica sino descentrada, posición que produce una interferencia entre la historia oficial, que incide de manera determinante en la vida de los implicados, y las historias individuales. Estas historias individuales —relatos de las trayectorias de nuestros maestros— nos remiten a

<sup>65</sup> Al igual que en sus primeros meses de edad el niño no distingue entre su propio cuerpo y el de la madre (es interesante sustituir *madre* por *institución*), lo mismo sucede con aquel que reduce su identidad a la de la institución; siempre creerá que no tiene límites: negará la ley de lo real, o sea, al padre. Ver el caso de las grillas, los mítotes, las formas de transgredir las leyes institucionales, etc., en Eduardo Remedi, *Después del muralismo...*

desleal a la que son sometidos. Es sostener el deseo de los seres humanos de pensar, no de calcular, sino de cuestionar.

Sostener el estilo es, siguiendo a Julia Kristeva, "[...] la valorización de lo singular, de lo íntimo, del arte de vivir, del gusto, del tiempo libre, del placer gratuito, de la gracia, del ayer, de lo lúdico, del derroche, de la 'parte maldita', en definitiva, de la libertad como esencia del 'ser en el mundo'". Apoderarse de esta revuelta no desacredita la posibilidad de la *libertad en revuelta*, inscribiéndose en el espacio político que es encuentro con los otros, restitución de los diálogos suprimidos, lugar fundante para una actitud diferente respecto al poder y al sentido.

Favorecer la escritura de los maestros es "implicar al sujeto hablante" en la investigación, trabajo sostenido en los hechos recolectados e interpretados desde la implicación subjetiva de profesores y alumnos. Este análisis —desciframiento— no proviene de "las verdades de la inteligencia de los expertos", "[...] sino de las impresiones que provocan en los sujetos y del esfuerzo personal". En esta práctica se sostiene lo señalado por Proust: "[...] las verdades que la inteligencia capta directamente en medio de la luz son algo menos profundas, menos necesarias que aquellas que la vida nos comunica aun a nuestro pesar a través de una impresión". Esto nos remite a pensar que aquello que no hemos debido descifrar ni esclarecer con nuestro esfuerzo personal, lo que era claro aun antes de nosotros, no nos pertenece.

En este vínculo intrínseco e indisoluble entre cultura y revuelta, en la implicación del sujeto hablante, se abre la posibilidad de construir un nuevo imaginario:

Imaginario que se revela cada vez con mayor fuerza como una parte esencial de nuestra psiquis y, principalmente, como el ámbito de esta versión de la libertad [...] Estamos vivos porque tenemos una vida psíquica. La vida psíquica es este espacio interior, este fuero interior, que nos permite recoger los ataques del interior y del exterior, los traumas psicológicos y biológicos, las agresiones sociales y políticas. Lo imaginario nos metaboliza, los transforma, los sublima; los trabaja; nos mantiene vivos. ¿De qué imaginario se trata? De los fanatismos que el psicoanálisis analiza...<sup>66</sup>

El análisis y la escritura de su práctica ofrece a los maestros la hospitalidad a sus amores, a sus insomnios, a los estados de crisis o de gracia, a las causas y efectos; aporta un "plus de alma".

<sup>66</sup> Julia Kristeva (1999), *El porvenir de la revuelta*, México, UNAM.

ubicar la trama de lo que cuentan en las siguientes condiciones: "Se es lo que se relata de uno; pero, por supuesto, siempre y cuando se esté dispuesto a aceptar que lo que se cuenta de uno (o uno cuenta de sí mismo), es única y exclusivamente una fábula (que pretende decir lo indecible) que permanentemente es posible resquebrajar".<sup>67</sup> Si sólo se tiene acceso al yo por el discurso narrativo, la relación entre narratividad y realidad no es de correspondencia o adecuación, sino que el relato debe entenderse como la manifestación del funcionamiento de la memoria. La memoria plasmada en el relato no se sujeta a lo vivido, sino que lo recrea en función de los contextos prácticos en los que se sitúa el que cuenta.<sup>68</sup>

En este sentido, la identidad del yo —en nuestro caso de los docentes— se manifiesta como la textualidad narrativa, textualidad que se constituye a partir de lo que el yo cuenta de sí—sin perder de vista que este contarse sucede en distintos momentos— y de lo que otros afirman de él. Además, hay que considerar las variaciones del contexto de enunciación en que el yo se relata, así como las transformaciones que se producen en los oyentes de la narración. Aclaremos: el yo que enuncia su subjetividad la configura de distintas maneras según el momento en el que habla y a quien se dirige.<sup>69</sup>

Esta situación se enlaza y se expresa en los sujetos institucionales que en su actuar cotidiano recrean redes de intersubjetividad paralelas a las fuerzas instituidas, mostrando una capacidad de resistencia constante contra el poder, subjetividad que antes que nada debe entenderse como pertenencia a un lugar, a un lenguaje, a una historia; es decir, los sujetos interpretan desde una experiencia y un saber propios.

En este proceso y reconociendo la depresión que viven gran parte de los docentes a causa de la intensificación de su tarea, la competencia feroz por el sobresueldo asignado por estímulos, las rutinas a que los obligan, entre otros factores, el aislamiento de su actividad, a un quehacer rutinario, etc., se trabaja en primer término la restauración del narcisismo o del ideal del yo, antes de emprender el verdadero análisis de su lugar, su trayectoria, su actividad, que permita adentrarse en las resistencias y defensas que los sujetos —en este caso los docentes— movilizan en su quehacer. Sostenerse —sostener— el estilo del quehacer es permitir otra concepción de libertad, aquella que privilegia el ser y, principalmente, el ser singular frente a la tiranía de la "instrumentalidad científica" y la competencia

<sup>67</sup> J. Kristeva (1987), *Historias de amor*, op. cit.

<sup>68</sup> Ver Paul Ricoeur (1988), *El discurso de la acción*, Madrid, Cítedra.

<sup>69</sup> Ver H. McEwan y K. Egan (comp.) (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.

## Coda

La heterogeneidad es la base para la estructuración institucional, heterogeneidad sostenida en tensión entre la estructura, la acción y la pasión. Los vínculos ahí articulados dan cuerpo a la institución y revelan la existencia entre un micocosmos y un macocosmos como expresión de una armonía conflictiva y global.

Nuestro trabajo en su papel dinámico consiste en destacar lo específico de tal o cual expresión institucional, reconociendo las relaciones interpersonales cara a cara en el encuentro entre dos, los vínculos grupales vivos, las alianzas coyunturales que se gestan, las asociaciones de mediana duración que se viven, las historias que se construyen o dan acento a la estructura de la institución.

Las correspondencias observadas permiten comprender la indudable estabilidad de estos conjuntos institucionales y, al mismo tiempo, la multiplicidad de acciones y pasiones que los animan: "Como un caldo de cultivo bajo cuya aparente tranquilidad hierve toda una serie de interacciones y fiebres, así atraviesan por las sociedades múltiples corrientes que chocan y se separan sin que una lógica notable presida sus coreografías".<sup>70</sup>

Observar la institución es destacar estas interacciones, su teatralidad, el azar de los encuentros y sus pequeños dramas o las grandes tragedias que suscitan, las pasiones que hacen y el trabajo que sirve como telón de fondo: todo esto muestra, ilustra, los hilos delgados, pero resistentes, que estructuran la trama institucional. La solidez, quizá, esté en sus menores partes...

<sup>70</sup> Michel Maffesoli (1993), *El conocimiento ordinario*, México, UNAM.

## Anexo. Sesión 12

### *Actividad 1*

#### **Cuento compartido**

##### **¿En qué consiste?**

Los participantes forman un círculo. El facilitador comienza a narrar el cuento, posteriormente, el participante que está a un lado, continua la historia y luego el compañero de al lado hasta que todos los integrantes contribuyan a la creación del cuento. Para ello deberán tener presente que todos los integrantes del grupo deben participar aportando elementos para su construcción y respetar la estructura de un cuento.

**Materiales:** dispositivo electrónico para grabar audio.

**Recomendaciones:** Si el cuento se extiende demasiado, es importante que el facilitador muestre una tarjeta con el mensaje de “preparar el final de la historia” para que los participantes vayan pensando un final. Se recomienda grabar la narración para que posteriormente los integrantes del grupo, puedan escuchar lo que construyeron colectivamente.

## Anexo. Sesión 13

### *Actividad 1*

#### **Cadáver exquisito**

##### **¿En qué consiste?**

Los participantes, de manera individual, comienzan a escribir un texto en un papel, cuando terminan de escribir uno o dos renglones, tendrán que doblarlo de manera que el compañero que escribirá después, sólo vea el final del escrito para continuarlo. De manera que todo el grupo participe. Al final podrán leer el texto que construyeron colectivamente.

**Materiales:** papel Kraft, cinta adhesiva y marcadores.

**Recomendaciones:** Si el grupo es muy grande, pueden dividirse y escribir el texto en dos papeles. Al finalizar, pueden juntarse en uno mismo.