

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario

85. Jesús Enrique Mungarro
coordinador
*El campo de la Educación Física y
Deportes en Sonora. Aportes
a la investigación educativa
de las escuelas normales*
(propuesta didáctica)

86. Jesús Ramírez Bermúdez
coordinador
*Sinergia educativa, principio
fundamental en la consolidación
de competencias profesionales*
(crónica)

87. Varios autores
*Normalistas en Irlanda: voces
y miradas a favor de una
transformación social*
(ensayo)

88. Martín Muñoz Mancilla
coordinador
*Práctica educativa y procesos
de formación en la Escuela Normal*
(estudio de caso)

89. Belisario del Carmen
Priego Gómez
*Situaciones relevantes para
el desarrollo de capacidades
perceptivomotrices: en la Educación
Física de estudiantes de educación
preescolar y primaria en Tabasco*
(propuesta didáctica)

No es desconocido para los formadores de docentes que un buen número de normalistas muestran poca motivación para enfrentar las exigencias de la profesión. Este libro presenta una propuesta de intervención que pondera el papel de las emociones en la docencia para lograr que los estudiantes normalistas tomen conciencia de aquellas que permean su formación. A través de estrategias de escucha activa, preguntas detonadoras y relatos autobiográficos fue posible reconocer el impacto emocional que generan las altas expectativas de la familia de los estudiantes, sobre todo cuando ésta influye en la elección de la carrera de sus hijos, pero ignora su determinación.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN

GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

ENSEP

Georgina Monroy Segundo

90
Intervenir en las emociones
Normalistas y expectativas familiares

PROPUESTA DIDÁCTICA

Georgina Monroy Segundo

90

Intervenir en las emociones Normalistas y expectativas familiares



Ediciones Normalismo Extraordinario

Fotografía: Luis Benjamin Ramirez Tapia



Georgina Monroy Segundo es docente de inglés, certificada por la Universidad de Cambridge, maestra en administración de instituciones por el Tecnológico de Monterrey, doctora en ciencias de la educación por la Universidad Autónoma de Coahuila y especialista en reconocimiento de las emociones y su enseñanza en la escuela por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y en competencias docentes por la Universidad Pedagógica Nacional.

Imagen de portada: Yanizeth Montoya Medina

Intervenir en las emociones. Normalistas y expectativas familiares

Georgina Monroy Segundo

Intervenir en las emociones. Normalistas y expectativas
familiares

Ediciones Normalismo Extraordinario

Intervenir en las emociones. Normalistas y expectativas familiares

Primera edición, 2020

D. R. © 2020 Georgina Monroy Segundo

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN volumen: 978-607-8776-03-0

ISBN obra completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de la autora.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

**Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal**
CONAEN


GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO


ENSEP

Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior
para el Magisterio

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional del Estado de México

Gerardo Monroy Serrano
Secretario de Educación

Maribel Góngora Espinosa
Subsecretaria de Educación Superior y Normal

Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal

Mary Carmen Gómez Albarrán
Directora de Fortalecimiento Profesional

Marco Antonio Trujillo Martínez
En suplencia del Subdirector de Escuelas Normales

Claudia Padilla Cerón
En suplencia del Director de la Escuela Normal
de San Felipe del Progreso

ÍNDICE

Agradecimientos	11
Introducción	13
Primera parte	
Yo, historia y emoción	21
Lo percibido destacado	37
Segunda parte	
Significaciones y testimonios	55
Resignificación. Pensar la realidad en movimiento	73
El miedo	74
Las expectativas familiares	82
El ser maestro	90
El camino andado	103
Transformarse en la convivencia	115
Dar cuenta de la experiencia	151
Referencias	173

AGRADECIMIENTOS

Este libro piensa una forma de intervención para acompañar a los estudiantes normalistas durante su proceso de formación inicial a partir del reconocimiento de las emociones involucradas en su actuar. La construcción de esta propuesta ha sido posible gracias a la intervención de algunas personas en el propio proceso de reconocimiento de emociones que me provoca la docencia. Quiero manifestar mi agradecimiento profundo a todas ellas.

A los maestros Pablo Carbajal Benítez y Alberto Varela Vázquez por su guía para mirar-me, darme cuenta y dar cuenta. Su entrega incondicional, su mirada profunda y atenta a través de la escucha, impulsaron el sentido y el significado de mi reconocimiento emocional. Por acompañarme en el proceso de potenciación del recuerdo y lograr develar mi marca y afectación.

A los maestros Edgar Jesús Jaimes Gómez y Simón Estrada Albarrán por inspirarme desde su experiencia a visibilizar lo invisible, a no olvidarme de mí misma y a trazar el camino de no retorno, por permitirme escucharlos y espejarme en ellos.

Georgina Monroy Segundo

Julio de 2020

INTRODUCCIÓN

¿Por qué intervenir en las emociones de los estudiantes normalistas desde las aulas de la Escuela Normal?

La obra que se presenta pretende cumplir dos funciones. Por un lado, ponderar el reconocimiento de las emociones en el hacer docente a partir de un proceso de historización detonado por el cuestionamiento y la incertidumbre ante la responsabilidad respecto a la formación de futuros docentes que se mostraban desmotivados e inconformes. Esta situación exigía plantearse la cuestión ¿qué tiene que ver eso conmigo? Entonces, se inicia un proceso de introspección donde la memoria y el recuerdo posibilitan espejarse con las experiencias de los estudiantes normalistas.

La segunda función es proponer a los formadores de docentes una alternativa de intervención desde el reconocimiento de las emociones para acompañar de manera diferente el proceso de formación de docentes como sujetos senti-pensantes. A través de estrategias de espejeo y resonancia, escucha activa, diálogo, relatos autobiográficos y acompañamiento emocional, fue posible reconocer el impacto emocional generado por las expectativas que la familia ha impuesto a los estudiantes al influir en la elección de carrera sin reconocimiento de su capacidad autocontrolante.

En esta propuesta, el docente formador se reconoce como un sujeto emocional que contribuye desde su particular vivencia al encuentro del estudiante normalista con sus propias emociones.

Entristece encontrar en las aulas de la Escuela Normal a estudiantes poco motivados hacia la docencia, temerosos de las exigencias académicas debido a las expectativas familiares impuestas, y alarma saberlos poco satisfechos del encuentro pedagógico que ocurre con los niños en las aulas de educación básica, ignorantes del potencial de su intervención en la vida del niño.

Es importante revitalizar el acompañamiento a los futuros docentes, dando viabilidad a propuestas que legitimen la presencia de un campo emocional en la docencia; campo emocional que puede comprenderse desde la especificidad de cada historia docente.

En la problemática que se devela en este libro, cuando los otros toman decisiones por nosotros, y si tenemos la suerte de que esos otros nos quieran, nos habrán dispuesto caminos limpios, pero también habrán generado todo un espectro emocional que acompañará nuestro posterior actuar. Esta influencia responde al campo biológico-cultural, pues desde esta perspectiva se advierte que “la unidad ecológica organismo-nicho de nuestro existir incluye a nuestra mamá y papá y al entorno de colaboración y cuidado mutuo en que ella y él integran una familia que constituye el ámbito básico de nuestro existir biológico-cultural social” (Maturana y Dávila, 2015, p. 14). Por tanto, al llegar el día en que tenemos que hacer caminos nuevos, a decidir por nosotros mismos y, con ello, asumir las dificultades, si no reconocemos las emociones generadas en nuestra historia, el decidir y actuar cotidianos seguirán encontrando su origen en la emoción

gatillada por sucesos de los que no somos totalmente conscientes.

El capítulo I Yo, Historia y Emoción y el capítulo II Lo Percibido Destacado, que constituyen la primera parte del libro, contemplan la fase de historización llevada a cabo por la formadora de docentes. Ahí se muestra la especificidad de la narrativa potenciada por el recuerdo, así como el proceso seguido para identificar la marca y la afectación. Como parte del proceso metodológico, la historización era un paso necesario para avanzar de la particularidad de una historia a la generalidad de otras realidades que comparten elementos contextuales para, de esta manera, construir la problemática de estudio.

En el capítulo III Significaciones y Testimonios, se presenta el diagnóstico del grupo de intervención. Este diagnóstico inició con el espejeo de la problemática construida a partir de la historización frente a las actitudes, experiencias y relatos de los docentes en formación. Adentrarse en sus vivencias, reflexiones y puntos de vista por medio de estrategias diseñadas para recuperar información fue necesario para dar sentido a la intervención.

El capítulo IV denominado Resignificación. Pensar la Realidad en Movimiento, permite ubicar a los lectores y potenciales usuarios de esta propuesta en los referentes teóricos que orientaron las decisiones tomadas en el diseño de la intervención. Este marco soporta la perspectiva adoptada y resignificada con propósitos analíticos y reflexivos.

El capítulo V El Camino Andado donde se despliega la construcción metodológica y el capítulo VI Transformarse en la Convivencia donde se presenta la propuesta didáctica, representan la parte operativa de la intervención. Si bien, la propuesta no constituye una serie de pasos a seguir, pretende orientar la toma de decisiones y alentar la creatividad del formador, siempre con vistas a reconocer el campo emocional en el que se desarrollan las acciones formativas.

Finalmente, el capítulo VII, Dar Cuenta de la Experiencia revela los hallazgos derivados de la puesta en práctica de la propuesta de intervención. Esta reflexión sobre los resultados permite identificar el impacto de las estrategias en el proceso de formación inicial de docentes, así como en su forma de afrontar la docencia como proyecto de vida.

Considere este libro como una invitación al descubrimiento, dentro de sí, del origen de las emociones que se involucran en su actuar docente con el propósito de repensar el cuidado que se debe poner en el proceso de formación de los futuros maestros y renovar la forma en que se acompaña, motivados por el cuestionamiento ¿desde dónde actúo?





Primera parte

YO, HISTORIA Y EMOCIÓN

El umbral de este trabajo está representado por la historia personal que brinda oportunidades de reflexión para comprender desde dónde se coloca la docente formadora ante su responsabilidad. Potenciar el recuerdo permite ser consciente de la capacidad para elegir aquello que se desea conservar y lo que optamos por cambiar desde la honestidad del reconocimiento de errores y cegueras (Maturana y Dávila, 2015).

La posibilidad de educar las emociones es un planteamiento de relativa novedad en la enseñanza formal regida por el currículo oficial en nuestro país. Para los formadores de docentes esta exigencia plantea un reto, pues pocas veces nos habíamos cuestionado, sistemática y teóricamente, la dimensión emocional del ser.

Escasos docentes tuvieron una explícita educación de las emociones en los procesos de formación básica y profesional. En la infancia de la formadora de docentes, identificar la causa de sus emociones no era una prioridad; las emociones aparecían y lo único que debía hacer era controlarlas o reprimirlas, esto aprendido en el seno de una sociedad influida por una cultura patriarcal predominante.

Iniciar un proceso de investigación auténticamente interesado por la producción de conocimiento que impacte en la realidad educativa exige a la formadora de docentes partir de su realidad, de su presente. Este imperativo ha sido estudiado por Zemelman (1992) cuyos aportes sobre la

conciencia histórica nos permiten reconocer que es necesario problematizar lo que se observe, con base en la experiencia de articulación de los elementos de la realidad empírica, pues “la definición de un campo problemático supone un distanciamiento capaz de abrir la relación con lo real, más allá de los límites del encuadre teórico, mediante el procedimiento de hacer girar el pensamiento, no en torno de una teoría, sino de una realidad problemática” (p. 114). Cuando la formadora de docentes se asume como sujeto histórico, es decir, colocado en su momento con una biografía particular, en un espacio y tiempo específicos, entonces será consciente de su capacidad para crear historia.

A partir del reconocimiento de que el sujeto histórico es un individuo que se ha puesto en la necesidad de algo, fue pertinente despertar esa legítima necesidad de conocer planteando preguntas sobre las propias emociones y buscando su rastro, su sentido y significado, en los recuerdos de la infancia, para lograr mirarse como un ser afectado.

Esta etapa metodológica implica de modo insoslayable al sujeto mismo, donde las estructuras conceptuales que guían el proceso no hacen referencia a externalidades al sujeto, sino “relativas al querer ver, autocontrolarse, búsqueda de lo inédito, rompimiento del límite, en cuanto formulaciones orientadas a la autoexigencia del sujeto para colocarse ante sus circunstancias, sin quedar sometido a las simples argumentaciones sobre lo que es aquello que nos rodea” (Zemelman, 2002, p. 22).

La búsqueda de lo inédito para lograr colocarse ante las circunstancias, mediada por la narración oral y escrita, llevó al sujeto a “contarse” en círculos de reflexión¹ “que consisten en hacer una puesta en escena con las preocupaciones del grupo, donde transitan los sentidos y los significados, es decir, la realidad” (Quintar, 2008, p. 42), donde, gracias a la escucha activa de otros docentes, el sujeto fue interpelado con un mayor número de preguntas detonadoras propuestas para profundizar en lo que se decía. Se apostaba a leer la emoción no sólo desde la psicología o desde el ámbito curricular de las competencias emocionales, sino indagar en la historización y en la realidad situada, cómo se hacen presentes las emociones desde lo biológico y la influencia de la cultura en nuestra capacidad para expresarlas y comprenderlas.

La narrativa que fue construyéndose permitió al sujeto colocarse, es decir, asumir una postura de razonamiento para admitir la carga de la historicidad como necesidad y posibilidad de pensamiento. Quintar (2017) propone averiguar en dicha historización la marca y afectación de manera que funcionen como punto de partida para avanzar hacia la conciencia histórica del sujeto. Por marca vital se entiende aquella experiencia que, generalmente en la infancia, ha sido tan significativa que queda su impronta en nuestro inconsciente, detonando posteriormente reacciones

¹ Estos círculos de reflexión se llevaron a cabo en el marco de una Especialidad denominada El reconocimiento de las emociones y su enseñanza en la escuela. El interés por contar con habilidades docentes para incorporar en la práctica la educación socioemocional llevaron a la autora de esta obra a elegir esta opción de superación profesional.

emotivas al presentarse una situación que remite a la experiencia previa. En palabras de Quintar (2017) la marca vital es:

Un registro de experiencia que se desplaza a ser un acontecimiento en la vida del sujeto y su subjetividad. Esto es posible porque se da un proceso de interiorización de una situación o un hecho que impacta fuertemente y frente al cual no hay un saber capaz de metabolizarlo e irremediablemente, este impacto influirá en la estructura subjetiva inconsciente del sujeto, y su estructurarse, en el largo del tiempo.

Ese impacto subjetivo ha dejado marca o huella desde una profunda implicación emocional que hace que ese campo emotivo deje señas indelebles en el inconsciente que solo podrán reacomodarse con un proceso de conciencia histórica. (pág. 2)

La marca vital halla su fundamento en la matriz biológica de la existencia humana, pues como lo explica Maturana (2006), lo externo solamente gatilla en nosotros algo que está determinado en nosotros. Para este biólogo dedicado al estudio del origen de lo humano, del lenguaje y de las emociones, la estructura de un ser humano es determinante de lo que le pasa al ser vivo, pues las cosas no pasan afuera de los seres, sino dentro de ellos. Al ser seres autónomos, autoreferenciales, los seres vivos son sistemas cerrados en su dinámica de constitución como sistemas en continua producción de sí mismos: autopoiesis. De lo que se desprende

que la marca vital originada por las relaciones establecidas en la infancia configuró en el sujeto una estructura que lo determinará. En ello radica la importancia de identificar esta marca vital que nos configuró en la expresión de las emociones. Entre las preguntas propuestas en los círculos de reflexión que permitieron distinguir la marca vital en la historización se encuentran: ¿qué momento de la infancia identifico como clave e influencia en mi vida adulta?, ¿qué emoción recuerdo como constante en mi infancia?, ¿qué experiencias dieron origen a esa emoción?, ¿qué emociones identifico en mi vivir?, ¿cuáles son las emociones que vivencio en el aula?, ¿cuál es el campo emocional en la relación pedagógica?, ¿qué lugar ocupa el amor en mi trabajo diario?

Durante el proceso de narrar-se, se fueron alternando espacios de reflexión sobre experiencias clave en la infancia y juventud; en este caso, los buenos resultados escolares y la satisfacción por el cumplimiento de las expectativas que otros depositaban en la docente formadora, la complacencia al tratar de hacer felices a sus padres haciendo lo que ellos esperaban, además de la exigencia de conservar cierto prestigio familiar debido a la pertenencia de un buen número de familiares al gremio docente en la comunidad en que vivía. A partir de lo anterior, se reconoce que estas experiencias relacionadas con las expectativas puestas en la docente formadora fueron configurando un mundo en el que la desconfianza en las propias capacidades, la poca fe hacia su naturaleza interior, permitieron que otros se adueñaran del

control y la autoridad en las decisiones, desconociendo su capacidad de autocontrolante.

De igual importancia fue la búsqueda de la afectación del sujeto en los relatos autobiográficos surgidos de los círculos de reflexión. Esta afectación se constituye por la emoción detonada por la marca vital y que funciona como clave de pensamiento; lo que significa que todo lo que elegimos o no elegimos está mediado por ella, por lo que nos reconocemos como seres afectados. Nuestro modo de ser está configurado por esta afectación que ha surgido de las relaciones con los demás.

Los seres humanos nacemos seres amorosos con una anatomía y una fisiología que revela nuestra confianza implícita como bebés en que seremos recibidos en un dominio cultural que nos cuidará y protegerá. A veces el ámbito cultural que nos recibe no nos acoge con ternura y nos traiciona con abusos y exigencias que nos niegan el amor, y nos sumergimos en el dolor y el sufrimiento biológico-cultural de la autodepreciación y la falta de respeto por nosotros mismos que surge en el no sentirnos amados porque no satisfacemos alguna expectativa social que creemos legítima. (Maturana y Dávila, 2015, p. 405)

En la historización fue posible advertir como afectación el miedo, ya que esta emoción está relacionada con las expectativas impuestas por otros significativos. Esta emoción se desdibuja eliminando las exigencias impuestas,

con la recuperación de la confianza en las propias capacidades y la autoridad en la toma de decisiones.

En la narración tuvieron lugar las manifestaciones corporales vinculadas con el miedo, que se expresaba en el temblar de las manos, en el quebranto de la voz, en el palpitar excesivamente agitado del corazón y en la sensación de un vacío enorme en el estómago que años más tarde derivaría en enfermedades del organismo.

Más adelante, en el apartado El Camino Andado, se continúa con la descripción del proceder metodológico y las decisiones tomadas a este respecto, a partir de los hallazgos logrados en la historización de la formadora, de la cual, a continuación, se presenta un extracto con el propósito de que el lector comprenda el origen de la propuesta de intervención.

La mayoría del tiempo sonrío y eso hace entender a las personas que estoy feliz siempre; en cambio, no me siento así. He tenido una infancia plena y llena de amor, en el seno de la familia y en el ámbito educativo; a pesar de ello, el no reconocer mis emociones me llevó a reprimirlas, y el no saber cómo gestionar su efecto, me ató a algunas ciertamente autodestructivas que se apoderaban de mi acción en las situaciones en las que consideraba estar en peligro. Entonces, cuando me sentía enojada, por ejemplo, adoptaba actitudes que podían lastimar a mis padres y hermanas que tanto me querían, cuyo amor y estima daba por hecho. Con otras personas, cuando algo me enojaba, simplemente me aislaba sin dar razón alguna, aunque para ellos esto significaba

desinterés y apatía a la convivencia. La verdad es que no quería sentirme y ser vulnerable.

Mi madre, una mujer valiente, independiente, profesional, honesta, de carácter fuerte y ejemplo de rectitud, mostró siempre su amor con acciones, previendo mi futuro y garantizando fríamente las condiciones para que sucediera como planeado. Su amor es indudable. El respeto a los demás, hablar con la verdad, el trabajo duro y la perseverancia se encuentran entre sus más grandes legados en mi formación personal y profesional. Todo lo que vale la pena, cuesta, decía.

Mi padre, al mirarlo a los ojos inspira confianza y es ejemplo de una bondad desmedida. Es un hombre en paz, en calma, amoroso. De él aprendí la paciencia, el poder de la escucha atenta, la prudencia, que el trabajo dignifica, la alegría de vivir y el amor a la vida. Nada de lo que yo haga puede decepcionarle, soy su hija. Cuando tengo problemas, una de sus palmadas en la espalda reconforta y da esperanza. No hace falta que diga algo, él está, está siempre.

Mis hermanas, mujercitas valientes, inteligentes y fuertes como mi madre, compartimos la misma sangre y cada una con sus singularidades. Las interminables pláticas de sobremesa o por las noches en nuestras habitaciones, cobijaron mi infancia y adolescencia. Al ser la menor de las cuatro, mi admiración por cada una de ellas crece todos los días. Reconozco que no tuve que lidiar con muchos deberes como lo hicieron mis hermanas y puedo decir que mi infancia fue feliz y muy fácil, en gran medida, gracias a ellas.

En la escuela, generalmente me aislaba cuando me sentía en peligro, me daba miedo la burla, la no aceptación de mis compañeros o maestros, y el no reconocimiento de mis logros me producía bastante malestar. No entendía por qué. Tuve buenos maestros, unos con mayor impacto que otros en mi memoria, aunque cuando se presentaban situaciones de burla en el salón de clases, recuerdo considerar su intervención siempre insuficiente, vaga y obligada. Generalmente, los docentes tomaban partido por alguien y desdeñaban los motivos del otro. Existían favoritismos, habitualmente mediados por la condición económica y el aspecto físico del estudiante. El ejemplo que me daban mis hermanas y mis padres con su ser y actuar, me ayudó a omitir esas condiciones de la escuela, a seguir avanzando, a “hacerme fuerte” y a no darle importancia a ese tipo de comportamientos por parte de los maestros, a no dejar que afectaran mi estado de ánimo o mi rendimiento académico, este último, prioridad para mis padres.

También tuve experiencias en la escuela relacionadas con la familia de la cual formo parte. Al presentarme, inmediatamente los maestros manifestaban conocer a mis papás y hermanas. Esto para mí tenía dos efectos, por un lado, era garantía de recibir ciertos privilegios, mi conducta, mi proceder y mis calificaciones eran incuestionables, debía tener siempre buenas calificaciones. Notaba esto porque en ocasiones yo estaba consciente de no haberme desempeñado con diligencia en las tareas asignadas y aun así no se cuestionaba mi trabajo, a comparación de otros compañeros.

Por otro lado, una vez que los maestros me habían identificado, ya tenía una carga en mis hombros pues debía evitar arruinar el prestigio familiar, este pensamiento me seguía constantemente. A la par, esta situación generó muchas emociones, por una parte, sentía alegría por los logros de mis hermanas y mis padres, me sentía orgullosa que me identificaran a través de ellos; pero a la vez esta relación que hacían las personas me generaba inseguridad, ante la posibilidad de no cubrir los parámetros esperados. Entonces, a pesar de que algo no me gustaba o era complicado, tenía que hacerlo y buscar por todos los medios comprender rápido para no decepcionar; situación que tampoco me resultaba difícil por la ayuda de mis hermanas a quienes yo sabía que siempre podía recurrir o por las mismas habilidades desarrolladas, ya que mi mamá siempre priorizó todo lo académico en nuestro proceso de formación.

Mirar la forma en cómo fui educada desde casa y formada en la escuela permite que de manera intencionada busque alternativas a las formas en cómo educo y formo. Yo recibí una educación predominantemente intelectual, tanto en casa como en la escuela. Hasta la secundaria, el no obtener buenas notas era una situación que me producía miedo, ya que decepcionaría a los demás. Como lo cita Naranjo (2007), tenemos una educación predominantemente intelectual, en que los demás aspectos del ser humano son desestimados. Nos enfocamos, tanto en la casa como en la escuela, en lo académico, en lo que hace al estudiante avanzar en lo intelectual, no ponemos atención en su sentir, en lo que

necesita, buscamos nuestra satisfacción a partir de ideas falsas transmitidas de generación en generación. En este sentido, la escuela no emociona, abrume. A pesar de que en la primaria y secundaria era una estudiante de notas excelentes, no me gustaba ir a la escuela. Esa sensación de estar siempre en competencia con mis compañeros, de pertenecer a un grupo y de lograr la aceptación de mis maestros, generaba estrés. Sin embargo, naturalicé mi miedo, nunca lo mencioné con mi familia asumiendo que algún día desaparecería.

Durante mi infancia y adolescencia, la desconfianza y muestra de muy poca fe hacia mi naturaleza interior se adueñó del control y la autoridad desconociendo mi capacidad de autocontrolante. En un acto inconsciente, maestros y padres nos dañan adueñándose del control. Con la justificación de salvarnos de malas experiencias y ayudarnos a tener una vida mejor, nos hacen sufrir (Naranjo, 2014). Entendía el proceder de mi madre y la complicidad de mi padre como actos de amor y trataba de corresponderles haciendo lo que a ellos los hacía felices quedando así mi idea de amor reducida a: si me amas, haz lo que me hace feliz, porque eso es lo que hacía para demostrar mi amor a los demás, hacer lo que les hacía feliz, complacer a otros. Una cultura que me fue transmitida en el seno de mi familia y reforzada en las prácticas de los docentes durante el trayecto escolar.

La tendencia de complacer a otros permeó mi elección de carrera. Desde pequeña mi madre me dijo que debía ser docente, me daba muchas razones, me decía que era lo mejor.

Cuando la contradecía, provocaba su enojo y advertía con no apoyarme si optaba por estudiar otra profesión. En la preparatoria, más rebelde, hice la solicitud para una licenciatura diferente a la docencia. Todo sin el consentimiento de mi madre, con recurrentes charlas sobre la forma en que arruinaría mi vida y lo difícil que sería en comparación con ser docente. Al final, invadida de miedo, desistí. Ingresé a la Normal y me convertí en maestra de inglés. Con el tiempo y la influencia de un par de docentes, aprecié la docencia. No era algo ajeno, puesto que había convivido toda mi vida con maestros, y por tanto no fue difícil el proceso de aceptación de esta elección.

Las emociones que vivo en el aula también han tenido un largo recorrido desde que me inicié en la docencia. Mi preocupación era acabar los contenidos del programa y que los estudiantes alcanzaran un nivel aceptable de dominio del idioma inglés. Ahora que realizo una mirada retrospectiva advierto que la emoción que imperaba en las aulas en las que yo trabajaba, era el miedo. Cuando entraba al salón, los estudiantes permanecían callados, no exponían dudas y mi fama de maestra estricta iba en aumento. Algo diferente sucedió cuando escuché la historia de vida de un estudiante, de su propia voz, una historia dura, llena de violencia y carencias afectivas durante su infancia. En ese momento replanteé mi propósito como docente; sin embargo, las costumbres, las políticas institucionales impuestas, mi apego al rol docente y mi falta de voluntad impidieron que el efecto de esa historia se perpetuara en mi actuar. Continué

cumpliendo con el programa y evitando involucrarme emocionalmente con mis estudiantes, pues sus historias eran dolorosas y no podía hacer nada por ellos. Sólo debía ir a trabajar y enseñar inglés, para eso había sido contratada.

Los encuentros con mis estudiantes no eran sencillos, siempre desde mis obligaciones como docente y sus responsabilidades como estudiantes. Anteponía a las relaciones afectivas con ellos, la complacencia a mis autoridades. Siempre cumplí con las entregas administrativas con prontitud y perfección, pero no disfrutaba mi estancia en el salón de clases como quería, muchas veces era aburrido y la interacción emocional no era una posibilidad para mí. Las autoridades reconocían mi trabajo y el logro de los aprendizajes; los alumnos me agradecían lo que les enseñaba de inglés y por comentarios de otros docentes, sabía que me percibían como una maestra estricta, enojona, exigente con la que debían tener mucho cuidado. Generaba miedo en ellos. Nunca me interesé por conocer su lugar de origen, sus razones para estar estudiando o las problemáticas que les afectaban. Toda la cultura que predominaba en mi vida se veía reflejada en mi práctica docente porque cuando los estudiantes progresaban y realizaban las actividades que les pedía, me sentía contenta; pero si se oponían o lo realizaban de manera diferente, tendía a enojarme.

En el transcurso de todas estas vivencias, comencé a interesarme por la literatura a la que mis hermanas accedían, a convivir con personas que practicaban estilos de vida saludables y a través de la asistencia a diferentes opciones

para el desarrollo humano, descubro formas de reconocer mis emociones y emprender acciones que mejoraran mi respuesta ante ellas para contribuir a un bienestar físico y emocional propio.

Me considero una persona emocionalmente fuerte, producto de las vivencias que he tenido, pero también de las decisiones que he tomado respecto a la manera de cómo afrontarlas y del amor de mis padres y hermanas que siempre me acompaña. Ahora estoy consciente de que mis esfuerzos por entender lo que siento han permitido dirigir mi actuar y no reaccionar negativamente como lo hacía antaño. Es posible educar las emociones, como seres humanos somos capaces de hacerlo. Sin embargo, en mi infancia, tanto dentro de mi hogar como en la escuela, no fue prioritario abordar la gestión de las emociones, de haberlo hecho, potenciar otras habilidades hubiera sido posible.

Como madre, me he mirado educando a mis hijas influida por mi historia; sin embargo, examinar constantemente mi vida, ha permitido que busque otras formas de convivencia. He acudido a diversos medios como sesiones de yoga, respiración, meditación, ejercicio y lectura para conocerme, para tratar mis afectaciones emocionales y para expresarme emocionalmente. Es un camino difícil en el que regresar al pasado y continuar sin mirar al otro, tratarlo con indiferencia, anteponer mi interés y bienestar es tentador, en tanto se me facilita ya que ha sido lo que he hecho durante más de 30 años.

Naranjo (2016, 11:53) señala que todos salimos de la infancia muy resentidos de las heridas por las frustraciones y la carencia de amor. Sin embargo, también advierte que es necesario procesar el pasado, hablar del pasado y dejarlo atrás verdaderamente. Eso ya pasó y ahora somos dueños de hacer una vida menos condicionada por esos hábitos de la infancia. Nos invita a hacer algo para mejorar como persona, mirar hacia adentro. Esta historización forma parte de ese encuentro conmigo misma y de ese mirar hacia mi interior a través del encuentro con el otro.

En el siguiente esquema se muestran las marcas que han sobresalido en esta mirada hacia mi interior y la afectación que ha resultado.

Figura 1. Marcas y afectación



Fuente: Construcción propia resultado del proceso de historización.

LO PERCIBIDO DESTACADO

Este apartado adquiere su denominación del proceso de distanciamiento que sugiere Freire (2007) para identificar aquello que representa un problema, objetivarlo, para entenderlo en profundidad. Implica destacar lo que está ahí y precisa ser enfrentando, discutido y superado.

Los registros y relatos construidos en el proceso de historización potenciaron el reconocimiento del desempeño docente en la cotidianidad; dicho proceso de autoconocimiento permitió “ver nuestra acción docente y comprender los obstáculos pedagógicos que nos limitan para el mejoramiento, cambio o innovación de la práctica. Por tanto, estamos en condiciones de identificar el problema” (Pedroza, Villalobos y Nava, 2014, p. 71). La historización de los encuentros que se tuvieron con la docencia en la infancia, adolescencia y juventud impactan en la forma de interacción de la formadora de docentes con los estudiantes normalistas y por tanto en la forma en que se les acompaña.

Al ingreso a la Educación Normal, los docentes en formación se encuentran ante las implicaciones propias de la labor docente. Estas implicaciones están comprendidas en el perfil de egreso de un Licenciado en Educación Primaria que, entre otras, incluye el reconocer, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad. Así, las prácticas profesionales en las que participan los futuros docentes, les exigen interactuar con niños, maestros, padres de familia y

otros actores educativos. En palabras de Marchesi y Díaz (s.f.) “el trabajo en la enseñanza está basado principalmente en las relaciones interpersonales con los alumnos y con otros compañeros, por lo que las experiencias emocionales son permanentes” (p. 8). Sin embargo, los docentes en formación muestran poca motivación para enfrentar las demandas propias de la docencia tales como el manejo del grupo, la exigencia didáctica por parte de los titulares de la escuela primaria, la participación en las actividades institucionales de estas escuelas, la convivencia con padres de familia y el rigor académico de los docentes de práctica en la Escuela Normal, que deriva en estados emocionales que repercuten en su desempeño en la labor docente en las escuelas primarias y durante su proceso de formación en la Escuela Normal, generando un encanto o desencanto hacia la profesión.

A continuación, se presenta un diálogo que se sostuvo con un estudiante durante la preparación de las planificaciones para la jornada de prácticas:

—Docente formadora: ¿Consideras que las actividades que integras son suficientes para el logro del aprendizaje esperado? Mira, las dos actividades que tienes en el desarrollo siguen siendo parte de la actividad de inicio.

—Docente en formación 1: (silencio, con la mirada fija en la docente, titubeando) Es que no sé, se me dificulta, como que no me gusta mucho planear, no tengo muchas ideas.

—Docente formadora: Pero fuiste a observar y ahí aplicaste algunos diagnósticos, a ver descríbeme a tus estudiantes,

¿cómo es su participación en las actividades de Matemáticas y de Español?, ¿cómo es su convivencia en el aula?, ¿qué estilos de aprendizaje detectaste?

—Docente en formación 1: Mmm... bueno en sí en sí, no me acuerdo bien, pero la mayoría kinestésicos creo.

—Docente formadora: Revisa el análisis del diagnóstico que hiciste y eso te puede dar idea del tipo de actividades que puedes planear.

—Docente en formación 1: Pero así venía en el libro de texto...

—Docente formadora: Sí, pero una actividad del libro la dividiste para inicio y desarrollo... ¿no crees que puede haber más actividades que complementen las sugeridas en los libros de texto?

—Docente en formación 1: Mmm... pues las tendría que buscar, pero es que... eso me quita más tiempo.

—Docente formadora: Aún tenemos tiempo, puedes hacerlo. (Sesión del curso de Estrategias del Trabajo Docente, marzo de 2019)

Este contexto despierta el deseo por encontrar la respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué devela la poca disposición de los docentes en formación, a la atención de las implicaciones de la profesión docente? Lo anterior se hace también evidente en las observaciones que se realizan del comportamiento de los docentes en formación antes, durante y después de las jornadas de práctica en las escuelas primarias, así como en las conversaciones que se sostienen durante las sesiones de asesoría en la Escuela Normal en las

que, la mayoría de ellos, expresan estar en la Institución por obligación y no decisión propia. Esas conversaciones permiten identificar que la docencia ha sido una elección obligada, lo que se vincula con la poca motivación de los docentes en formación.

Durante su estancia en la Escuela Normal, cuando se les pregunta acerca de su gusto por la docencia, pocos expresan tener un genuino gusto por la profesión desde su niñez, mientras que los más señalan la existencia de una imposición de la familia para estudiar esta carrera.

Una vez que inician sus primeras prácticas pedagógicas en las escuelas primarias, son capaces de evocar al menos una buena y una mala experiencia que han tenido en el ejercicio docente, relacionando estas experiencias con el cariño que reciben de los estudiantes y con el fracaso en el logro de los aprendizajes esperados, respectivamente.

Como docente formadora, de extracción normalista, que ha pasado por este proceso, el comportamiento de los estudiantes, las emociones que expresan, su forma de proceder y las respuestas que dan acerca de su gusto por la docencia, no son desconocidos, por el contrario, avivan recuerdos. Las respuestas de la mayoría de los futuros docentes y la manera en que viven su formación en la Escuela Normal, muestran que las expectativas de la familia y la desconfianza en la toma de decisiones, por ejemplo, al elegir una carrera y dejarse imponer otra, son la expresión de la poca fe de los padres hacia la naturaleza interior del hijo. Este proceder, por parte de los padres genera miedo en los

estudiantes al limitar el ejercicio de su propio control. Pero, ¿cómo ayudar al docente en formación a mirar cuando se hacen evidentes las emociones que detona el ejercicio de la práctica profesional?

En la malla curricular del Plan de Estudios 2012 para la formación de Licenciados en Educación Primaria en las Escuelas Normales, se integra en el primer semestre el curso El sujeto y su formación profesional como docente, y se define como un “espacio curricular en el que el estudiante, además de reflexionar y analizar todos los aspectos asociados a la profesión y ejercicio de la docencia, reconoce los niveles de implicación que personalmente puede adquirir al momento que elige ser docente” (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 5).

Dicho curso pretende que el estudiante reconozca el nivel de implicación personal al elegir su profesión, para lo cual se emplea el relato autobiográfico en el que dé cuenta de las características y razones que lo constituyen como sujeto sociocultural y que influyeron en su decisión de ser maestro. La reflexión en torno a su relato se centra en identificar las condiciones sociodemográficas y económicas que sobredeterminaron su elección; la tradición familiar y la representación social de la profesión son también ejes que se proponen para el análisis. Sin embargo, el diseño del curso no explicita cómo será la guía del formador de docentes, pues los ejes de análisis que deberá sugerir dependen de su propia mirada sobre la identidad profesional, entonces cabe deliberar ¿qué respuestas espera el formador de docentes?

¿cómo acoge las narraciones de los alumnos en las que declaran que sus condiciones económicas y familiares sobredeterminaron su elección? ¿es posible caer en la confrontación de la historia de los estudiantes con el deber ser de los maestros? ¿qué generaría tal proceder?

Una vez abordada la narración de los estudiantes, se reflexiona sobre las problemáticas actuales que viven los profesores, los retos ante nuevos escenarios económicos, sociales, políticos, tecnológicos, etc., lo que permite que el futuro docente tenga un acercamiento a la complejidad de la docencia en el contexto actual. Esta segunda parte del curso puede resultar agobiante para aquellos estudiantes que continúan dando razón de su elección profesional invocando a la autoridad de sus padres, como lo siguen haciendo en el cuarto y quinto semestre, pues han entrado a un terreno desafiante sin haber resuelto aún el status de la propia autonomía.

Exponer a los estudiantes al deber ser del docente en la sociedad actual, podrá situarlos en su presente y futuro, pero no les ayudará a resolver un pendiente en su autoconcepto relacionado con su autonomía y capacidad para tomar decisiones.

A partir de la presente propuesta, si bien se recupera la historización del futuro docente, las preguntas detonadoras para la escritura están centradas en su emocionalidad, en su reconocimiento no sólo como sujeto socio-histórico sino senti-pensante, integral.

Además, iniciar la intervención con la historización del docente formador, le permite compartir-se y no sólo arrancar las historias de sus alumnos; antes bien, motivarlos a mirarse en un espejo y encontrar los propios rasgos distintivos. El estudiante se sentirá acompañado y no expuesto a la desnudez de su historia, ni a la censura de su verdad alejada del ideal de vocación e identidad docente. La propuesta entonces se construye sobre la base de la historización desde un punto de vista social, familiar y emocional.

Para el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, se continúa con el curso El sujeto y su formación profesional, durante el primer semestre conservando la misma naturaleza, además, se agrega en el tercer semestre el curso Educación socioemocional que:

Tiene como propósito general que el estudiantado desarrolle sus propias competencias socioemocionales y adquiera las estrategias de educación socioemocional que le permitan hacer transferencias y transposiciones didácticas para construir ambientes de aprendizaje incluyentes y promover el sano desarrollo socioemocional de todos sus estudiantes. La metodología se basa en adquirir, de manera gradual y sistemática, los conocimientos, actitudes, habilidades y valores asociados al desarrollo socioemocional a través de procesos de reflexión y análisis tanto de fuentes bibliográficas como de la experiencia y vivencias personales de los estudiantes. Se fomentará la aplicación de estrategias de desarrollo socioemocional fundamentadas en evidencia científica, a fin de

que los estudiantes los puedan aplicar en su vida personal y académica. En este plan de estudios se reconoce el papel fundamental que las emociones y las relaciones interpersonales juegan en el aprendizaje y en el desarrollo de las niñas, niños y jóvenes y se pretende que a través del curso de Educación socioemocional se favorezca el desarrollo de las competencias socioemocionales de los futuros docentes y los habilite para promover las competencias socioemocionales de niños y niñas, a través de su práctica docente. (Secretaría de Educación Pública, 2019, p.5)

Incluir, el curso de Educación socioemocional, en la formación inicial de los futuros docentes, sin duda representa un esfuerzo extraordinario por aquilatar el lugar de las emociones en las relaciones que se establecen en el aula de clases. Aunque es necesario examinar los dos sentidos que se identifican en el propósito de este curso. Por un lado, que el futuro docente desarrolle sus propias competencias emocionales y, por otro lado, pero al mismo tiempo, que adquiera estrategias de educación socioemocional que le permitan hacer transferencias y transposiciones didácticas. Incluidos en el mismo propósito, se identifican dos procesos cuya complejidad valdría la pena detenerse a ponderar. La presente propuesta está enfocada al análisis de la propia emocionalidad del sujeto, proceso ya de por sí complejo que merece un tratamiento específico, durante toda la formación inicial. Es preciso recordar que estos futuros docentes no tuvieron en su formación básica ni media superior, un

acompañamiento explícito sobre las emociones y su impacto, no sólo en su aprendizaje, intención válida pero que no alcanza a cubrir la complejidad del ser humano. Las emociones y su tratamiento sistemático en educación son ineludibles, no sólo porque contribuyen a la mejora de los aprendizajes, sino porque forman parte de la integralidad del sujeto, de su humanidad.

Por otra parte, la propuesta que aquí se presenta, abre la mirada hacia la posibilidad de que la reflexión sobre las emociones no se circunscriba a un solo curso, sino que además de ese abordaje, los estudiantes tengan la oportunidad de aceptar y gestionar su campo emocional en la convivencia con todos los formadores de docentes y la diversidad de retos que les plantean los diferentes cursos.

En sexto semestre del Plan de estudios 2018 está contemplado un curso denominado Estrategias para el desarrollo socioemocional, que al momento de la escritura de esta obra no está disponible en la plataforma, pero que nos da pie para una reconsideración respecto a los formadores de docentes. Aquellos responsables de atender este curso contarán con material de apoyo, un concentrado de referentes teóricos sobre el asunto, y deberán guiar a los normalistas en el diseño y aplicación de estrategias didácticas dirigidas a niños de educación primaria, pero debemos mantener la pregunta latente ¿con qué formación socioemocional cuentan los formadores de docentes que guiarán este proceso? Se espera de ellos que se encarguen de la formación socioemocional de las nuevas generaciones, sin embargo, no

han tenido la oportunidad de examinar sus propias emociones en ámbitos formales de preparación para la docencia, como se puede constatar en los programas anteriores para la formación de docentes. Además, por las características de la educación obligatoria de décadas atrás, seguramente serán pocos quienes hayan tenido acceso a experiencias formativas en este ámbito.

En ese sentido, esta propuesta recupera la necesidad de los formadores de docentes del reconocimiento del campo emocional que permea su ejercicio docente, lo que exige el recuerdo y reconstrucción histórica de su encuentro con la docencia. Es posible recuperar experiencias respecto a la manifestación de las emociones de los formadores de docentes en su práctica diaria, de acuerdo con la especificidad que da la marca y afectación.

En congruencia con lo anterior, los campos emocionales por los que transita el docente son diversos, eso es evidente en la observación de las relaciones que establece con los estudiantes; dichos campos emocionales tienen implicaciones y significaciones como ha sido estudiado por el ámbito de la educación emocional y la perspectiva biológico-cultural de las emociones. Pero ¿los docentes cuentan con elementos para reconocer esos campos emocionales y sus significaciones? Como se señaló anteriormente, si buscamos la respuesta en su formación inicial, encontraremos que no se ha considerado en los anteriores planes de estudio para formación de docentes, a nivel nacional. Los formadores de docentes también deberíamos contar con la oportunidad de

reflexionar sobre nuestras emociones y desarrollar habilidades socioemocionales.

Con las exigencias de la formación docente, el miedo se intensifica generando consciente o inconscientemente conductas de rechazo hacia la atención de las implicaciones de la docencia. Si a esto agregamos las áreas de oportunidad que tienen los formadores de docentes en su propia gestión emocional y en las estrategias para apoyar a sus estudiantes en ese ámbito, se vislumbra un panorama poco alentador para lograr la formación integral del docente.

En las sesiones de academia, una observación recurrente por parte de los formadores de docentes que atienden los cursos del Trayecto Formativo de Práctica Profesional y del Trayecto de Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje es que la mayoría de los docentes en formación no muestran compromiso y entusiasmo durante la preparación de su jornada de práctica al entregar a destiempo los planes y elaborar o seleccionar materiales didácticos de baja calidad que no contribuyen al logro de los aprendizajes esperados; en su desempeño en las escuelas primarias muestran nerviosismo cuando conducen las clases, principalmente al ser observados, pues se coloca sobre ellos una serie de indicadores que deben cumplir y un docente formador tiene la misión de emitir un juicio sobre su actuación. El nerviosismo es generado, principalmente, por la falta de dominio de contenidos, la poca seguridad en el manejo del grupo, la habilidad aún insuficiente para generar ambientes de aprendizaje propicios y el desconocimiento de las

actividades planeadas; no se miran en su práctica y por tanto no asumen compromisos de mejora. Cuando se hace la reflexión de la práctica, y son confrontados con las áreas de oportunidad detectadas por el observador, los futuros docentes se sienten aún más intimidados, temerosos, pero ¿cómo mediar el impacto de la exigencia de los formadores en la propagación del miedo de los docentes en formación para cumplir con las expectativas e implicaciones de la práctica profesional? Esta situación genera ambigüedad emocional porque también manifiestan alegría cuando recuerdan las expresiones de agradecimiento de los niños a través de notas o abrazos y cuando existen momentos de convivencia en el recreo. Se muestran sensibles ante las vivencias difíciles que les comparten y a su vez refieren sentir frustración por no poder ayudarlos más.

A pesar de que el campo emocional que rodea las prácticas profesionales de los estudiantes se ha identificado durante generaciones en las Escuelas Normales, poca atención se ha prestado al diseño de acciones que contribuyan a cultivar y fortalecer de manera explícita, la vivencia y expresión emocional que genera el ejercicio docente. Por lo tanto, ante su inseguridad en la práctica y su poca motivación para gestionar los recursos que les permitan mejorarla, es primordial que los docentes en formación se percaten de la emoción que está permeando su actuar, en este caso, el miedo a no cumplir con las expectativas familiares para ser maestro, al ser la docencia una elección obligada, como ellos mismos lo refieren en los encuentros de asesoría y espacios de

reflexión sobre la práctica. El formador se encuentra ante la cuestión ¿qué estrategias pueden contribuir a que el futuro docente gestione el miedo que le genera atender las implicaciones de la docencia?

Para acompañar a los docentes en formación en este proceso, es preciso que los formadores admitan las emociones que les produce la docencia, para estar en posibilidades de ayudar a los futuros docentes a mostrar las emociones que a ellos les provoca. El sentido de este acompañamiento debe pasar por el cuestionamiento sobre ¿de qué manera influye la interacción de la formadora de docentes con los estudiantes normalistas en la gestión del miedo provocado por las expectativas familiares, al enfrentarse a su práctica profesional?

Esta propuesta pretende partir del reconocimiento del formador de docentes como sujeto histórico, inacabado, en construcción, mediante la invitación a realizar procesos de introspección que permitan su historización y la develación de la marca y afectación que mueven su actuar. Una vez que se desarrolle este proceso, podrá intervenir de una manera informada, consciente, sensible para posibilitar que los estudiantes comprendan y gestionen el campo emocional en el que se desenvuelve su docencia, facilitando la atención y cuidado en la labor que realizan con los niños en las escuelas primarias. Esto a su vez generará un sentido de bienestar consigo mismos que se reflejará en su actuar frente a grupo y en el disfrute de la docencia convirtiéndose en una fuente de motivación y aprendizaje permanente.

Cuando el docente en formación advierte los desafíos de la profesión docente, las emociones que estos le generan y cómo se han estado manifestando consciente o inconscientemente en su práctica en la primaria, podrá empezar a generar estrategias de autorregulación que le permitan valorar la importancia de la función social que tiene la docencia, mejorar su actitud ante ella y, por tanto, mejorar su desempeño.

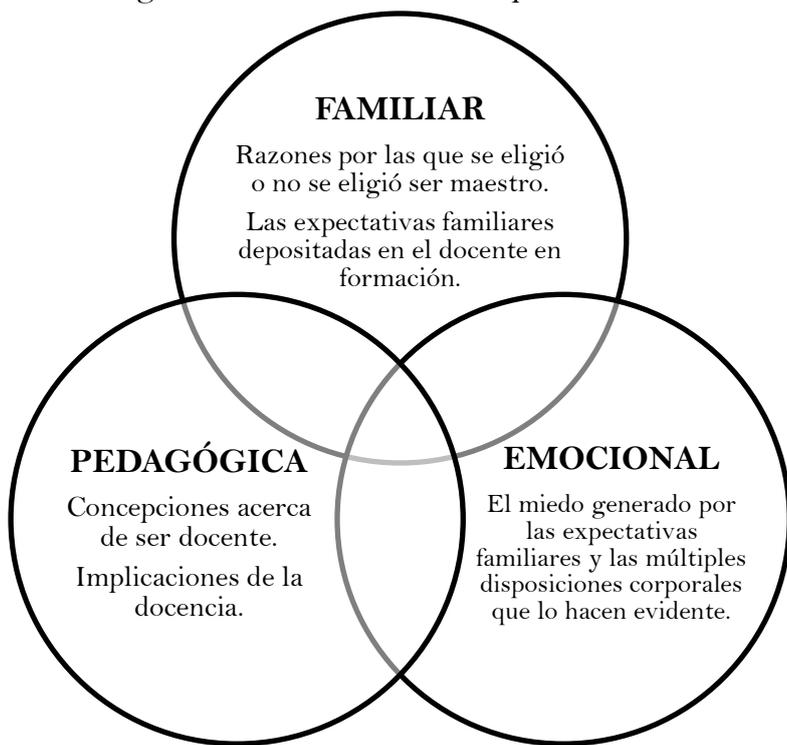
Se identifica que el origen de los problemas en la práctica profesional de los docentes en formación se debe en gran medida a las razones por las que se eligió la docencia y el miedo que esta elección obligada les genera. Por tanto, un problema del ámbito educativo en el cual es posible intervenir es el reconocimiento del miedo generado por las expectativas familiares para ser maestro.

Expuesto lo anterior y dadas las necesidades de formación docente, se construyeron las siguientes preguntas para guiar el proceso de intervención:

1. ¿De qué manera promover la reflexión del docente en formación sobre el campo emocional que le genera atender las implicaciones de la docencia?
2. ¿Qué estrategias permiten al docente en formación gestionar el miedo provocado por las expectativas familiares respecto a su elección profesional?
3. ¿Cómo apoyar al docente en formación en la identificación y superación de los efectos corporales que le provoca el miedo?

El miedo, las expectativas familiares y el ser maestro son categorías implicadas en la problemática que se presenta, cuyo análisis y resignificación se hará posible desde las siguientes dimensiones:

Figura 2. Dimensiones de la problemática



Fuente: Construcción propia resultado del proceso de problematización.





Segunda parte

SIGNIFICACIONES Y TESTIMONIOS

Una vez identificados los elementos del problema en el apartado anterior, los registros de observación que hacen las veces de testimonios permiten construir significaciones sobre aquello que constituye el problema, lo que representa el diagnóstico como momento de reflexión y comprensión de la práctica educativa (Pedroza, Villalobos y Nava, 2014).

Las Escuelas Normales son instituciones que ofrecen programas de licenciatura con perspectivas teórico-metodológicas específicas para la formación docente en educación básica en nuestro país. Esta formación debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en el país y en el mundo. Las políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad de la educación buscan favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y democracia institucional, de manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva.

Los Planes de Estudio 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria, atienden la imperiosa necesidad de:

Incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asumen el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que plantea la educación básica. En la dimensión social se reconoce la función social de la educación

que permite dimensionar el papel de la escuela y del docente. Los docentes que se formen en las escuelas normales deberán retomar los diversos y complejos cambios en la sociedad como las formas de organización y de relación, la estructura familiar, los modos de producción, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, el avance y la masificación de los medios de comunicación, la aparición de las redes sociales y los avances de la tecnología favoreciendo una actitud ética ante la diversidad del entorno social, cultural y ambiental.

El marco filosófico en que se inserta la Educación Normal permea la definición de su normatividad, finalidades y propósitos educativos, así como las competencias a desarrollar por los docentes en formación para que conduzcan de manera pertinente los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación básica, en el contexto de la transformación permanente de la sociedad.

En la dimensión psicopedagógica, la expectativa es que los docentes promuevan en sus estudiantes la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de habilidades y destrezas, la interiorización razonada de valores y actitudes, la apropiación y movilización de aprendizajes complejos para la toma de decisiones, la solución innovadora de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes, como resultado de su participación en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales.

Respecto a la dimensión profesional se afirma que la conformación sociodemográfica y el perfil académico de quienes se dedican a la docencia han estado marcados por la

condición de género, el origen social y el capital cultural que poseen. En la actualidad, la expectativa que atribuye a la escuela y al docente la responsabilidad de la mejora social e individual rebasa su capacidad y ámbito, ya que solamente puede contribuir a esta mejora. Los múltiples retos que enfrentan estos profesionales hacen necesario que su formación posibilite el análisis y la comprensión de las implicaciones de su tarea. (Secretaría de Educación Pública, 2012, pp. 2-5)

El perfil de egreso de la Educación Normal se expresa en competencias que:

Describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos. (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 9)

En referencia a las competencias profesionales, éstas:

Expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver

problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional. (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 10)

Para el Plan de Estudios 2018, la actualización se sustenta en:

Las tendencias más recientes de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en los desafíos que enfrenta la formación de maestros en las Escuelas Normales, en tanto instituciones de educación superior; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes, ante los nuevos problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios que en lo social, cultural, económico, tecnológico y educativo experimenta nuestra sociedad e impactan de manera notable en el servicio educativo, en las instituciones y en los propios profesionales de la educación. Asimismo, se sostiene en los marcos normativos y pedagógicos establecidos en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. (Secretaría de Educación Pública, 2018, sección de Fundamentación, párrafo 1)

Esta semblanza refiere algunas competencias que deben lograr los estudiantes en las aulas de las Escuelas Normales para enfrentar las exigencias actuales de la sociedad y cumplir los propósitos para la formación de docentes de

educación básica. Sin embargo, también es preciso distinguir las características de los estudiantes con los que se cuenta y otorgar lugar entre estas características, a los motivos de elección de carrera que permean su forma de conducirse, obstaculizando o posibilitando el logro de las competencias que integran el perfil de egreso.

En los párrafos anteriores, se advierte que las expectativas impuestas por el Sistema Educativo y la sociedad hacia los docentes que se forman en las Escuelas Normales son altas y requieren una profunda convicción y compromiso por parte de quien se forma, pero ¿de qué manera asume la responsabilidad social un docente en formación cuando le fue impuesta la decisión de ser maestro? Al ingreso a la Educación Normal, el futuro docente desconoce estas expectativas, es en el desarrollo de su formación inicial y en el encuentro con el niño en las escuelas primarias cuando se da cuenta de las implicaciones de ser maestro y empieza con dificultades para atenderlas.

El grupo de intervención en el que se aplicó la propuesta didáctica, motivo de esta obra, estuvo conformado por 15 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso; se implementó desde el tercer hasta el sexto semestre de su formación. Son estudiantes que provienen de comunidades aledañas al municipio. Sólo tres de ellos han expresado genuino interés por la docencia y estar en la Normal por elección propia, un interés y una convicción de su elección que se refleja en su desempeño en la práctica profesional y en los cursos que

conforman la malla curricular de la licenciatura. Los otros 12 estudiantes muestran problemáticas muy similares entre sí y comparten las razones que causaron su ingreso a la Escuela Normal; su comportamiento y forma de enfrentar las exigencias sociales y del sistema, dejan ver la importancia que tienen para ellos las expectativas familiares para ser maestro.

La relación con los docentes en formación inicial se establece principalmente desde la planificación del curso asignado y con las actividades que se organizan para el logro de las competencias que contempla el Programa del curso y las señaladas por el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Con la ejecución de las actividades se establece un ambiente de respeto, apertura, escucha mutua y tolerancia, pero también hay momentos de estrés, tensión y ruptura cuando las planeaciones, material didáctico o los productos del curso no se realizan o no cumplen con los criterios de evaluación.

En la relación que se establece con los estudiantes también se involucran diversas emociones en diferentes momentos y espacios de acuerdo con las circunstancias; sin embargo, la mayoría de las veces no se reconoce la emoción ni las consecuencias de ésta en el actuar, esto provoca percepciones distorsionadas del otro y su comportamiento.

Al respecto, en una de las sesiones de asesoría con los docentes en formación se realizó el análisis del texto *La Escuela como Agente Educador de las Emociones de Céspedes* (2013). Dos de las preguntas para guiar el análisis y reflexión en torno a los postulados de la autora fueron

¿cómo hacen sentir a sus estudiantes? y ¿qué emociones les provocan a través de su actuar en el aula? En un primer momento, los estudiantes permanecieron en silencio, sólo se miraron entre sí y algunos mostraron expresiones de seriedad, otros más, risas de complicidad. Al no obtener una respuesta inmediata, la docente formadora decide colocarse al centro y se les pregunta ¿cómo los hago sentir? En unos cuantos segundos las caras de los estudiantes cambian y muestran asombro, al mismo tiempo se percibe miedo a expresarse, ya que su risa ahora es tímida. Así que se retoma la palabra y se busca darles confianza para que se expresen. Se dirige la mirada a un estudiante solicitando saber su opinión, se elige a uno de los que se considera menos tímido debido a que siempre participa en clase. Él contesta “depende... cuando está enojada el ambiente en el aula es tenso” (Sesión de asesoría, octubre de 2018).

Se prosigue indagando y se les pregunta ¿cómo saben cuándo estoy enojada? A esta pregunta otros estudiantes se unen y comentan “porque camina más rápido”, “su tono de voz cambia”. Sorprendida de cómo los estudiantes sí tenían respuestas a las preguntas, y muy detalladas, se prosiguió: ¿cuál es la diferencia cuando estoy enojada y contenta? ¿cómo saben cuándo estoy contenta? Estudiantes diferentes contestan “porque sonrío”, “si nos encontramos en la cancha nos pregunta cómo estamos”, “camina más relajada”.

Durante este ejercicio, el ambiente cambia, de no querer atreverse a contestar las preguntas, al final todos participaban en las respuestas o asentían corporalmente a las

participaciones de sus compañeros. Este clima también se pudo lograr a partir de la actitud de la formadora de docentes con los estudiantes cuando participaban, fue cordial, de apertura, madura y en ocasiones se mostraba asombro a lo detallado de su percepción y se sonreía para darles mayor confianza. Al final, se retoma la pregunta inicial respecto a cómo ellos hacen sentir a sus estudiantes. Esta vez su cara cambió, ahora la expresión en la mayoría era de seriedad y reflexión. Así que, no queriéndolos apresurar, sólo se les encomendó la tarea de estar observándose en su siguiente periodo de práctica y después compartir su respuesta.

Cuando los estudiantes regresaban del periodo de prácticas a la Escuela Normal y acudían para hablar sobre su desempeño, se les recordaba la pregunta ¿cómo crees que haces sentir a tus estudiantes?, que se había dejado pendiente en una sesión de asesoría ante el silencio que mostraron. En esa ocasión se optó por hacer un ejercicio crítico frente a ellos exponiendo el hacer docente de la formadora y las emociones que se generaban en las interacciones. Lo anterior permitió un ambiente de confianza en aquel entonces y, hasta cierto punto, de complicidad porque se recibieron comentarios sobre las propias emociones. Entonces, los estudiantes, esta vez, con mayor libertad, compartieron:

—Docente en formación 2: Creo que los hago sentir mal con algunas actitudes que tomo cuando no me hacen caso.

—Docente en formación 3: Probablemente los hago sentir más relajados en cuanto al trabajo porque no soy la maestra titular y llevo más actividades con juegos.

—Docente en formación 4: Pues, ya estando en la práctica con los niños sí he tenido mala actitud porque luego no me hacen caso y pues sí me enoja. (Sesión de retroalimentación a la práctica, abril de 2019)

Con los ejercicios de escucha atenta a los estudiantes, se conoce cómo se instaura la interacción de las emociones en el aula y además se da cuenta de la trascendencia monumental del comportamiento del docente formador en las relaciones que se establecen con los docentes en formación y cómo determina mucho de su sentir y actuar. Cuando no se está atento a cómo biológicamente se expresan las emociones, sólo se actúa desde el impulso.

Al reconocer a los estudiantes como sujetos históricos con cualidades, características y dificultades, también se contempla el carácter histórico de la formadora como mujer, profesional de la docencia con experiencias personales y académicas que, una vez advertidas, han permitido que signifique la importancia de su labor en la formación del otro, con quien interactúa diariamente. Los jóvenes se han conformado también de acuerdo con sus propias experiencias académicas y profesionales. Ahora ambos están participando en la construcción de experiencias que configuran la docencia del formador y del futuro maestro.

Por tanto, la participación de la docente formadora en este proceso le provoca angustia y preocupación, al igual que tristeza, empatía, miedo y enojo al recordar un transcurso de formación docente similar al que ellos viven. Las acciones, actitudes y emociones que afloran en la cotidianeidad del aula de clases en la Escuela Normal, reflejan falta de compromiso de los futuros maestros con la docencia, se percibe que no han significado la importancia de una planeación, la elaboración de material didáctico o la búsqueda de recursos para la enseñanza y el aprendizaje, les parecen actividades tediosas; la lectura de textos académicos les resulta inútil y abrumadora por el tiempo que se requiere, no encuentran grato el trabajo con los niños, los problemas de conducta los rebasan, existe un agotamiento físico al término de las jornadas de práctica, la docencia no fue su primera elección y más bien fue una elección obligada por circunstancias familiares, económicas o sociales.

—Docente formadora: (en sesión de análisis y reflexión de la práctica, posterior a la primera jornada) Vamos a realizar un cuadro de doble entrada donde coloquemos las fortalezas y áreas de oportunidad de la práctica docente que realizamos en este primer periodo.

—Docente en formación 5: ¡Ay, maestra! Los niños no me hacían caso, de mi planeación alcancé a hacer la mitad, se tardaban mucho y luego tenía que estar callándolos a cada rato.

—Docente en formación 6: Si maestra así son... a mi hasta me dolió mi garganta de estarles gritando.

—Docente en formación 7: Yo ya no quiero regresar (risas).
(Sesión del curso de Estrategias del Trabajo Docente, mayo de 2019)

Las expectativas que la familia ha depositado en ellos al estar detrás de su elección de carrera han provocado que no se sientan con la capacidad y motivación suficiente para enfrentar las implicaciones del ser maestro.

Se proyectó el video *Tú ¿Por qué eres maestro?* sugerido en el material de apoyo para el desarrollo del curso-taller de inducción para estudiantes de nuevo ingreso a las Escuelas Normales proporcionado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), en el que se escuchan las respuestas de varios docentes señalando una profunda satisfacción por la docencia, reconocen el nivel de impacto en la formación y en la vida de los niños. Este video fue también un dispositivo para generar reflexión en torno a las razones que los motivaron o no para ser maestro. Posterior a la observación del video y partiendo de la misma pregunta, la mayoría de los estudiantes no sabían qué responder, hubo varios minutos de silencio hasta que un alumno dijo “porque mis papás me dijeron”. Continuó el silencio y se observaron miradas de culpa y, a la vez, cómplices, en los docentes en formación. Parecía que lo que había dicho el alumno estaba mal o no era la respuesta correcta y esperaban una reacción de enojo y censura ante la respuesta. Sin embargo, se agradeció su

participación y se pidió que contaran cómo había sido ese proceso:

—Docente en formación 8: Yo no sabía qué estudiar y mis papás me dijeron que me metiera a la Normal y pues ya vine a sacar ficha y me quedé.

—Docente formadora: ¿Alguien más pasó por algo similar?

—Docente en formación 9: (titubeando) Pues yo quería irme a medicina, pero como que pensé que no iba a poder y es muy difícil, además es cara y como aquí había estudiado una prima mejor me vine para acá.

—Docente en formación 10: Yo sí quería, desde chiquita... jugaba a ser maestra, quería ser como mi tío porque cuando era más chica me llevaba a su escuela y yo veía lo que él hacía y me gustaba.

—Docente en formación 11: Mi familia siempre me decía que yo debía ser maestra, por momentos me agradaba, pero a veces me enojaba y no quería, pero como ellos eran los únicos que me apoyaban, pues quise hacerlos felices y les hice caso.

—Docente en formación 12: A mí la verdad sí me gustaba, pero como que se me está haciendo difícil. (Sesión de asesoría, febrero de 2019)

En sus breves respuestas se lee la carencia de una motivación intrínseca por la docencia, una desconfianza en sí mismos, en su capacidad y cómo las circunstancias económicas de algunos mediaron su decisión. En este

diálogo, sólo dos estudiantes muestran un genuino gusto por ser docentes.

Para lograr el conocimiento del origen de las emociones de los estudiantes en torno al cumplimiento de las expectativas familiares para ser maestro, comprender cómo están implícitas en su actuar en la docencia y realizar una intervención que permita avanzar en el problema identificado se requiere, además de lo anterior, conocer con quiénes se relaciona la formadora de docentes desde el propio hacer y cómo esta relación determina ciertas acciones por parte de los estudiantes. En este caso, existe una relación estrecha y directa con el docente en formación inicial cuya elección de carrera fue obligada y estuvo sobredeterminada por circunstancias familiares, económicas y sociales. Además, se entabla una relación con compañeros formadores de docentes a través de los distintos cursos que se imparten en el mismo grado de la Licenciatura en Educación Primaria; así como los titulares de las escuelas primarias donde los docentes en formación realizan los periodos de práctica profesional y donde se ve expuesto el miedo que al futuro docente le generan las expectativas familiares que han depositado en él para ser maestro y, finalmente, existe un vínculo con los niños de las primarias con los que trabajan los docentes en formación a través de la revisión de planificaciones, materiales didácticos y conducción de la práctica. Como se aprecia, se interactúa directamente con los docentes en formación y el impacto del proceso de formación que transcurre en las aulas de la Escuela Normal, alcanza a los niños de las escuelas primarias.

—Docente formadora: ¿Cómo te fue hoy? ¿funcionó tu planeación? ¿hay algo que se pueda mejorar?

—Docente en formación 6: (con un tono triste, un poco decepcionada, nerviosa) Siento que mi plan está bien, pero los niños no ponen de su parte, llevo estrategias interesantes y material variado.

—Docente formadora: Sí, así es, tienes una secuencia lógica, con actividades diversas y tu material es atractivo para la edad de los niños, integras varias actividades... ¿entonces por qué crees que los niños se comportan así? ¿a qué crees que se deba?

—Docente en formación 6: (pensativa, tímida) Pues no sé maestra. Siento que no vale la pena incluir estrategias y material variado si los niños no ponen de su parte cuidando lo que llevo, trabajando ordenadamente o respetando a los que pasan al frente. Creo que siempre he sido muy consecuente con otros y me dejo persuadir fácilmente y a la hora de mostrar mi autoridad los niños ya no lo toman en serio, creo que los niños notan rápidamente esa debilidad y yo creo que también notan que tengo miedo de que ellos le digan a sus papás y a partir de ahí toman la medida. Es la peor experiencia que he tenido, ya ni quiero regresar.

—Docente formadora: A ver... tranquila, dime ¿cómo te sientes cuando repites a los niños lo que tienen que hacer una y otra vez y no te escuchan ni te hacen caso?

—Docente en formación 6: Pues a veces siento temor a enfrentarme con los padres de familia si llegaran a notar que no tengo control del grupo, a veces lloro y me pregunto si

realmente quiero ser maestra o si sirvo para ser maestra porque si no logro mantener por dos semanas el control del grupo ¿cómo le voy a hacer cuando sea todo el ciclo escolar? Siento que en algún momento mi titular o la directora le pedirá que cancele mis prácticas.

—Docente formadora: Cuando regresas por la tarde a la Normal ¿qué piensas o cómo te sientes respecto a lo acontecido durante el día?

—Docente en formación 6: Solo quiero que ya termine la jornada para ya no regresar a la primaria.

—Docente formadora: Cuando sabes que yo o algún otro maestro va a observarte ¿cómo te hace sentir?

—Docente en formación 6: Mal, me preocupa, no quiero que vean lo que está pasando ya que se trata de una situación repetitiva.

—Docente formadora: ¿Has notado qué sucede en tu organismo cuando te sientes mal?

—Docente en formación 6: Me distraigo con facilidad, no puedo concentrarme por estar viendo si usted o mi titular hacen algún gesto, incluso me sudan mis manos y cuando la veo llegar me palpita fuerte mi corazón y me revuelvo más en dar instrucciones (risas). (Sesión de retroalimentación a la práctica, abril de 2019)

En el diálogo anterior se aprecia cómo se va generando el miedo en la práctica del estudiante normalista conforme a los acontecimientos en el aula de la escuela primaria y a las expectativas impuestas por padres de familia y la formadora

de docentes. Si bien, se reconoce la existencia de una planificación adecuada, ésta no ha sido suficiente para enfrentarse a otras implicaciones de la docencia en el salón de clases. Por el contrario, ha generado frustración en la docente en formación al no poder desarrollarla satisfactoriamente ocasionado que ella misma se replantee su deseo por ser docente. El miedo se percibe fácilmente por las disposiciones corporales y manifestaciones biológicas que ella señala tales como el sudor de sus manos, la distracción recurrente y el palpitar de su corazón.

Durante estas sesiones de retroalimentación de la práctica, una docente en formación más comenta que en una jornada de práctica en particular, había muchos momentos de tensión entre su maestra titular y ella; había ocasiones en las que se sentía mal porque la titular la hacía sentir como si no supiera absolutamente nada cuando estaba dando la clase al interrumpir todo el tiempo y demeritando el material didáctico que llevaba. Al final, la estudiante terminó realizando prácticamente lo que la maestra titular quería. “No me dejaba desenvolverme y trabajar a mi manera por decirlo de alguna forma”, comenta la estudiante. “Eso generó que tuviera inseguridades cuando estaba frente a los niños. Los últimos días ya no se sentía tanto la tensión porque prácticamente hacía todo lo que la maestra quería” (Sesión de retroalimentación a la práctica, abril de 2019).

En el segundo relato, el aceptar el demérito al trabajo para no generar conflictos y asumir paciente, acriticamente, hacer lo que le dicen, da cuenta de un ser guiado desde fuera, lo que

refleja el miedo tanto a las pretensiones de los otros como a la toma de las propias decisiones.

Las respuestas de los estudiantes también tienen efectos en la formadora de docentes, han llamado su atención y han recordado su proceso de elección de carrera y formación en la Escuela Normal. En el primer relato, el deseo de no querer ir más a las escuelas de práctica, el no querer tener problemas con padres de familia y la frustración al darse cuenta de que los niños, a través de su comportamiento, no aprecian el esfuerzo que se imprime en la planificación y realización de material didáctico, resuenan. Mientras que, en el segundo relato, la complacencia y satisfacción de las expectativas de la maestra titular y terminar haciéndose a su imagen y semejanza, provocan los recuerdos. La formadora de docentes recuerda su paso por las escuelas de práctica a las que era asignada durante su proceso de formación inicial en la Escuela Normal, y cómo terminaba reflejando en su propia práctica, el hacer docente de su titular; asumiendo acríticamente las indicaciones que el titular le daba, como “debes tenerlos calladitos, que no se te suban a las barbas”, “nada de risitas con ellos”, “ni les traigas juegos porque nada más hacen escándalo”, “así, mira, ya ves, calladitos”. Cumplir sus indicaciones le daba una sensación de satisfacción porque finalmente había complacido al titular y no tendría problemas.

Con los docentes en formación que muestran muy poco interés y esfuerzo se genera en la formadora de docentes tristeza, frustración, impotencia y enojo. Desestabiliza saber

la falta de compromiso por realizar una mejor práctica; pero sobre todo con la niñez con la que interactúan en las aulas de la escuela primaria.

Pareciera que el compromiso al que se hace referencia es fácil de adquirir o que las situaciones que los estudiantes normalistas viven en las escuelas primarias no tienen ningún impacto en su deseo de ser docentes; sin embargo, a través de la historización desde la que se parte, se comprende que todo influye en cómo decide el sujeto afrontar las circunstancias.

RESIGNIFICACIÓN. PENSAR LA REALIDAD EN MOVIMIENTO

Este apartado que hace referencia a las categorías naturales identificadas en la problematización, permite acercarse teóricamente a ellas desde una postura crítica que asume la dinámica del pensamiento y la realidad contextual de quien las resignifica.

Las categorías surgidas en la problematización, que se presenta en el capítulo Lo Percibido Destacado, a partir de la historización de la formadora, y en el diagnóstico que aparece en el capítulo Significación y Testimonio, son el miedo, las expectativas familiares y las implicaciones del ser maestro, como fue presentado en la Figura 2. El acercamiento a la literatura especializada relacionada con dichas categorías permitirá el abordaje crítico al problema en estudio.

Este apartado presenta la articulación entre las categorías identificadas en la realidad de la práctica y, en la teoría que nos brinda referencia a otras realidades y modos de conceptualizarlas. De esta manera se orienta el sentido interpretativo del trabajo, a fin de que se logre la resignificación de la teoría para avanzar en las etapas de la intervención como son el diseño de la propuesta, su implementación y el análisis de los resultados.

El miedo

La primera categoría que se aborda es el miedo. Esta emoción ha sido motivo de reflexión en la filosofía a partir de los trabajos de Aristóteles, quien concibe a las emociones estrechamente vinculadas al cuerpo, pues el cuerpo sufre con todas las páthe. Aquí encontramos un antecedente importante a la perspectiva que reconoce el estudio de las emociones como un fenómeno biológico-cultural, como es el caso de Maturana, quien apuesta por la afirmación:

Las emociones corresponden a disposiciones corporales que especifican el dominio de acciones en que se mueve un organismo. También sostengo que las distintas acciones humanas quedan definidas por la emoción que las sustenta y que todo lo que hacemos lo hacemos desde una emoción. (Maturana, 2006, p. 99)

También respecto a las emociones y su dimensión corporal, se recupera la postura de Aristóteles (2007) al señalar que la adquisición de un buen hábito mediante la habituación correcta no elimina las pasiones, sino que nos acostumbra a manejarlas de buena manera. Tenemos miedo o ira sin «elección previa». Desde el punto de vista biológico, Maturana (1991) explica esta carencia de elección previa al concebir a los seres humanos como sistemas cerrados, determinados en su estructura y lo externo solamente gatilla en el humano algo que ya está determinado en él.

Respecto al miedo, Aristóteles (2007) hace referencia a esta emoción para introducir la categoría del justo medio entre los extremos temerario y cobarde; lo define como la expectación del mal. Quien no teme a nada y a todo se arroja, se convierte, llega a ser un temerario, es decir, alguien con exceso de confianza ante lo temible o que produce miedo, lo cual es realmente grave si se tiene en cuenta que, aunque hay cosas que producen miedo, relativamente a quien las encara, también hay cosas que producen miedo y por tanto son temibles siempre y de por sí. Para este filósofo, nos convertimos o llegamos a ser valientes acostumbrándonos a manejar y a soportar las cosas que producen miedo. En su propuesta del justo medio, se logra la virtud “si tenemos estas pasiones cuando es debido, y por aquellas cosas y hacia aquellas personas debidas, y por el motivo y de la manera que se debe” (Aristóteles, 2007, p. 58). Esta postura antigua nos orienta cuando afirmamos que las emociones no se eliminan, ni son positivas o negativas, sino exigen una gestión que nos permita actuar como un sabio prudente, “se llama prudente al que puede examinar bien lo que se refiere a sí mismo” (Aristóteles, 2007, p. 166).

Para Descartes (2000), “el miedo o espanto, que es contrario al atrevimiento, no sólo es una frialdad, sino también una turbación y asombro del alma que le quita el poder de resistir los males que cree próximos” (p. 138). Además, señala que, para librarse del miedo, o de ese asombro del alma, es preciso obrar con premeditación y prepararse para los acontecimientos que lo causan.

En particular, la reflexión de Descartes (2000) sobre la irresolución como especie de temor, es sobresaliente para este trabajo, pues advierte que esta especie de temor “manteniendo el alma en suspenso entre muchos actos que puede realizar, es causa de que no ejecute ninguno, y de este modo tenga tiempo para escoger antes de decidirse, en lo cual tiene verdaderamente algo de bueno; pero cuando dura más de lo necesario y hace que se invierta en deliberar el tiempo que para obrar se necesita, es muy mala” (p. 136).

El vínculo temor e irresolución permite comprender lo que sucede en la elección profesional que realizaron los futuros docentes y que se expuso en los capítulos I y II. En los diálogos sobre la profesión hacen referencia tanto a la negativa de sus padres para elegir otra profesión como al miedo que les provocaba no cumplir con lo que ellos esperaban. Ahora que están dentro de una Escuela Normal, dan muestras de irresolución, pues ni ejecutaron su proyecto alternativo distinto de la docencia ni se han comprometido con esta opción tomada mediante cierta coacción por parte de sus padres. El hecho de que estudiantes del quinto semestre de la licenciatura sigan respondiendo a la pregunta ¿por qué eres maestro?, con la expresión “porque mis papás me dijeron”, da cuenta de un sujeto que no se hace cargo de la situación, por lo que parece seguir en el proceso de deliberación respecto a dedicarse o no a la docencia. De acuerdo con Bude (2014):

La movilización de las capacidades en todas las direcciones y en todos los niveles queda varada a causa de la pregunta que surge de pronto acerca de lo que uno quiere: ¿para qué todo eso?, ante la duda, ¿de qué se trata?, ¿qué quiero en la vida? Son preguntas del miedo por sí mismo, que pueden acarrear una gran extenuación... Aunque la vacilación y el titubeo puedan ser juiciosos y humanos, el miedo de los indecisos... posiblemente sea el miedo de nuestra época. (pág. 51)

Otro recurso empleado para comprender el miedo ha sido ligar esta emoción a la esperanza. Spinoza (2005) afirma que “no hay esperanza sin miedo ni miedo sin esperanza, y puesto que, además, en cuanto esperamos algo o le tenemos miedo, en esa medida lo amamos y odiamos”. Define al miedo como una “tristeza inconstante que brota de la idea de una cosa futura o pretérita, de cuya efectividad dudamos de algún modo” (p. 146). Esta tristeza inconstante se detalla en los diálogos con los estudiantes normalistas, después de sus periodos de práctica profesional, al reflexionar sobre las dificultades enfrentadas en contextos reales, ante las respuestas de los niños a las dinámicas propuestas para el aprendizaje, así como las brechas entre lo planeado y lo efectivamente acontecido en el aula. En diálogo con una docente en formación, al terminar su jornada de práctica, se abordó la manera en que lidió con las relaciones de convivencia que establecían entre sí los estudiantes y el rechazo que existía hacia un estudiante en particular:

—Docente en formación 13: Cuando me comentó lo de Esteban me di cuenta que al estar nerviosa descuidaba a los niños, me preocupé más por quedar bien con usted y no presté atención a lo que estaba sucediendo. Es una situación que todavía me retumba en la cabeza y me hace sentir mal por lo que le hice pasar a Esteban, nadie lo quería en su equipo y yo ignoré la situación. Lo que usted me dijo, cuando se dio cuenta que no querían a Esteban, me hizo dar cuenta de lo pésimo que estaba actuando. (Sesión de retroalimentación de la práctica, junio de 2019)

Cumplir con las expectativas de un observador de la práctica se convierte en la prioridad de los estudiantes, centrados en la opinión del otro y el miedo que les provoca no cumplir con lo que se espera de ellos, descuidando en el aula las tareas formativas más importantes que surgen en la convivencia con los niños y que exigen un abordaje inmediato; este miedo que les invade propicia que no reconozcan el impacto de sus omisiones.

El desconocimiento de las implicaciones del ser maestro, de las exigencias y del papel ético-político del docente, además de la duda sobre su capacidad para enfrentar y cumplir con las expectativas impuestas, constituyen motivos del miedo. Ferrer (2013), recuperando a Heidegger, indica que si tuviésemos conocimiento de aquello que va a suceder en el futuro no experimentaríamos miedo, simplemente aguardaríamos a que pasase lo que tuviese que pasar; más como nuestro conocimiento es limitado —en cuanto a lo que

al futuro se refiere— vivimos en el temor que engendra el ¿qué pasará? Ese es el desajuste de la incertidumbre (Heidegger, 1971) de no saber qué pasará; si lo supiésemos no habría temor alguno, resignación, acatamiento, sí, pero no temor.

De la misma manera, Heidegger (1971) afirma “Aquello por lo que teme el temor es el ente mismo que se atemoriza, el “ser ahí”. Sólo un ente al que en su ser le va este mismo puede atemorizarse” (p. 158). Si nuestra existencia es una tarea que nos ha sido dada, desde la atención que nos brindamos, desde la manera en que nos construimos a nosotros mismos es posible el surgimiento del temor cuando vemos amenazada, alterada, nuestra propia existencia. La irrupción exagerada de los padres en la elección de carrera es una irrupción en la forma en que el sujeto se construye a sí mismo, en su tarea más personal, interna, esencial.

Tanto en Aristóteles, quien afirmaba que incluso una habituación correcta no elimina las emociones, como en Heidegger, encontramos que el miedo es una emoción que acompaña siempre al hombre.

Nos pongamos como nos pongamos nos acompañará siempre, la única buena solución, tal vez, sea conocer en qué consiste. La actitud pues será la de la vigilia, la de un constante estar despiertos a la posibilidad de su reaparición. Así, asumiremos la vida como tarea y no la “viviremos” con la frialdad de la despreocupación por la misma —nos haremos cargo no solo de nosotros mismos sino también de todo aquello que pueda amenazar a nuestra existencia. (Ferrer, 2013, p. 61)

El trabajo con las emociones que se pretende realizar con los estudiantes normalistas precisamente va en el sentido de aportar al cuidado de la propia existencia, a hacerse cargo de su vida profesional como una tarea existencial, reconociendo la implicación de las emociones, en tanto afán humano.

Freire y Shor (2014), de igual forma, nos permiten comprender el miedo que se vincula con la labor docente. En su obra *Miedo y osadía*, reflexionan sobre la emoción como objeto de estudio, detonador de reflexión, que se encuentra tácita en hombre. “Antes que nada, reconocemos que es normal sentir miedo; es una manifestación del hecho de que estamos vivos. No tengo que esconder mis temores. Sin embargo, lo que no puedo permitir es que mi miedo sea injustificado y que me paralice” (p. 92). Se propone a los maestros establecer límites para cultivar su miedo, en el sentido de aceptarlo. La reflexión sobre esta emoción permitirá al docente identificar aquello que es posible que realice y aquello que no dejará de hacer a causa de esa emoción. Recupera la capacidad paralizante del miedo y le opone la búsqueda de comprensión para evitar el letargo o la inmovilidad por su causa. Con ello quedan establecidas las opciones huida o enfrentamiento, en el caso de la obra de Freire, aplicadas al miedo que provoca en los docentes el arriesgarse a practicar una pedagogía transformadora.

Abordar el miedo con los estudiantes normalistas recupera la posibilidad de enfrentar las exigencias de la profesión desde la postura de un sujeto integral, que imagina, que tiene

condiciones contextuales, que se reconoce en falta, pero no se detiene en la inmovilidad sino busca hacerse cargo.

Una postura contemporánea sobre el miedo la hallamos en Bude (2014), quien liga el miedo a la convivencia con los otros, emprende su estudio desde una perspectiva social. Sostiene que:

El yo se orienta en función de los demás y se vuelve inseguro cuando cree que no puede mantener el paso... De este modo, la noción de qué es lo que los demás piensan de uno y qué es lo que piensan que uno piensa de ellos pasa a ser una fuente de miedo social. Lo que agobia y destroza a la persona singular no es la situación objetiva, sino la sensación de desventaja en comparación con otros que resultan significativos. (pág. 26)

En el caso de esta intervención, los otros significativos son primordialmente los padres o la familia que ha influido en la elección profesional del sujeto y éste, a su vez, no alcanza a percibirse como capaz; se ha dejado orientar por ellos, pero no mantiene el paso, es decir, no ha asumido como propia o resignificado dicha elección.

Un elemento interesante que subraya Bude (2014) es una consecuencia de la presencia del miedo en la existencia del sujeto, pues asegura “eso cuesta energía, porque lo que está sujeto a decisión es la alternativa entre huir o resistir” (p. 49). Esta reflexión advierte sobre la necesidad de atender esta emoción pues podría ser extenuante para el estudiante percibirse constantemente amenazado por un daño, sea este

proveniente de la propia familia, al no cubrir sus expectativas; o bien, de los implicados en la práctica docente como su titular, los niños o el formador de docentes que lo enfrentan al escrutinio de sus posibilidades para el cumplimiento de su cometido.

Sin embargo, esa energía que la emoción del miedo exige del sujeto, puede ser canalizada para la búsqueda, que sólo el sujeto puede hacer, de sus más caras convicciones, al margen de lo atribuido o después de su puesta en debate, pues “el derrumbe del horizonte familiar de comprensión causa miedo. Solo con el miedo se le abre a la existencia la posibilidad de su poder ser más propio” (Han, 2017, p. 51). Es precisamente este ser más propio lo que el estudiante descubrirá una vez que cuente con estrategias para el reconocimiento y la gestión del miedo.

Las expectativas familiares

“Si al llamamiento que me hace el ser presente: *¿Dónde estás?*, respondo: *Aquí estoy*, pero no estoy de verdad ahí, es decir, que no estoy con la verdad de todo mi ser, entonces soy culpable” (Buber, 1949, p. 91). Cuando los futuros maestros ya han pasado cinco semestres en la Escuela Normal sin duda pueden responder al llamamiento referido por Buber y decir “Aquí estoy”, pero en sus prácticas en la escuela primaria o en la preparación de las mismas, en el diseño de planeaciones o material didáctico y en la reflexión posterior a la práctica,

no se muestran con la verdad de todo su ser, entendiendo esto como toda su disposición, entrega, compromiso, interés, deseo, voluntad. Entonces, planteamos la pregunta ¿quién es responsable de esto? Para responder, los estudiantes harán reminiscencia hasta llegar a la figura paterna o materna y adjudicar a ellos lo que sucede, pero ellos no están ahí. ¿A quién estamos formando en las normales? ¿Quiénes están ahí?

Al preguntarse ¿qué es el hombre?, Buber estudia la postura de Heidegger, llegando a la conclusión de que este filósofo se centra en la preocupación del ser por llegar a ser “uno mismo” y la angustia que le provoca no alcanzar dicho logro. Sin embargo, Buber critica la concepción del ser como sistema cerrado, pues en el proceso de llegar a ser uno mismo, Heidegger ha reducido la relación con el otro sólo a mostrarse solícito con él. Buber, en cambio, aspira a que los hombres, para lograr la plena realización en la vida, conviertan en esenciales todas sus relaciones vitales. “El hombre puede llegar a su propia existencia únicamente si la relación total con su situación se tiñe de carácter existencial, es decir, si todos los modos de sus relaciones en la vida se hacen esenciales” (Buber, 1949, p. 112).

De esta reflexión filosófica recuperamos la importancia de los otros en la definición del sentido de la propia existencia. Estudiar al hombre aislado de su contexto y su conexión con la integralidad de su situación humana es reduccionista. Como lo sería estudiar e intervenir en las emociones de los

futuros docentes, aislando a éstos de su contexto familiar, de sus relaciones esenciales en la vida.

Debido a que un buen número de estudiantes normalistas señalan la sobredeterminación de los padres en su decisión profesional, analizaremos las relaciones de poder en la familia y su papel en la constitución del sujeto. Pero ¿es posible atribuir a una relación de poder, la elección profesional del estudiante? Foucault precisa cómo funciona el poder cuando señala:

Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir. (Foucault, 1979, p. 188)

Desde esta perspectiva, cuando se hace referencia a una sobredeterminación por parte de los padres, no es necesario recurrir a la idea de amenazas, reprimendas, encierros, castigos ni siquiera golpes propinados a los hijos para asegurarse de que sigan los consejos o las indicaciones sabias de los padres. El poder se ejerce a través del discurso, lo que se habla o lo que se calla, los ejemplos que se proponen, los placeres que se prometen, todo ello es decisivo cuando se hace una elección.

Se considera a la familia como una institución social fundamental para el pleno desarrollo del sujeto. En la familia se crean relaciones entre sus integrantes, basadas en una escala de valores y principios que han sido transmitidos de generación en generación.

En estas relaciones también se hace presente una forma de poder. En la familia se ejerce el poder, desde el interior se controla para responder a lo que se espera en la vida social. Hay relaciones asimétricas que implican dos dimensiones: una represiva y otra generadora. La primera se refiere a la capacidad de negar, prohibir, castigar. La segunda es del orden de la creación, y de ella se deriva la posibilidad de producir discurso, verdad y deseo (Calveiro, 2005).

En el family discourse, discurso que la familia mantiene sobre la familia, la unidad doméstica es concebida como un agente activo, dotado de voluntad, capaz de pensamiento, de sentimiento y de acción, y basado en un conjunto de presuposiciones cognitivas y de prescripciones normativas referidas a la manera correcta de vivir las relaciones domésticas. (Bourdieu, 2007, p. 128)

Este family discourse es potente en la guía de los estudiantes, involucra el sentimiento y la norma para dar lugar a expresiones como: “si estudias para maestro, tu futuro está asegurado”, “nosotros sólo podemos ofrecerte esa carrera, es para lo que nos alcanza, ahí no gastas tanto” “poquito pero seguro, además tiene muchas prestaciones” o

“pues yo quiero que seas maestro, me harías muy feliz... pero al final tú decides”, y otras similares que encontramos en la historización de la formadora de docentes y en el diagnóstico de los estudiantes.

La familia actúa como una especie de ‘sujeto colectivo’ conforme a la definición común, y no como una mera suma de individuos... es sede de una especie de voluntad trascendente que se manifiesta mediante decisiones colectivas y donde sus miembros se sienten obligados a actuar en tanto que partes de un cuerpo unido. (Bordieu, 2007, p. 134)

La voluntad trascendente de la familia es puesta en escena, incluso con la participación de figuras de la familia extendida como tíos, quienes ejercieron un papel importante para tomar esa decisión colectiva “te vas a la Normal”. Romper con esa normativa no sólo afecta al campo de la acción y la norma, sino al de la emoción. El estudiante no se concibe como un sujeto autónomo, sino como parte de esa unidad doméstica, ahí es donde encuentra su sentido. Apartarse de esa voluntad colectiva le implicaría un rompimiento, una búsqueda existencial, no sólo material, de los medios para seguir el propio camino. Al estar en la Escuela Normal, aún no ha tomado el camino de la búsqueda existencial para la constitución del sí, del sujeto autónomo, emancipado. Sigue dando a otros la batuta de la propia vida y con ello disfruta de la comodidad de señalar a otros cuando se les cuestiona por la responsabilidad en aquello que hacen.

Una forma de ejercer el poder que ya se ha mencionado, se da en el espacio emocional. En la familia se interioriza la idea del derecho emocional sobre los otros, generalmente los padres asumen ese poder de controlar la vida de los hijos, mostrarles los ideales deseables, por su bien, para guiarlos hacia la felicidad que ellos, por inexpertos, no alcanzarían por sí solos. Aunque esta guía obviamente está sesgada por la cultura en la que los padres, a su vez, se han desenvuelto toda su vida. La familia entonces juega, al mismo tiempo, un papel condicionante y condicionado.

Una estrategia para el ejercicio del poder empleada en el seno de la familia es el chantaje. Naranjo (2014), entiende este proceso como resultado de una sociedad patriarcal cuando afirma:

Nacemos en un mundo de tiranos, en que los seres que más te quieren son al mismo tiempo los que más te hacen sufrir. La actitud es 'Yo te amo y te acepto si haces las cosas de tal o cual manera'. Así se va transmitiendo esta cultura. (párrafo 14)

No es sencillo que el estudiante perciba el ejercicio de poder sobre él, pues la afectividad, el entorno familiar y de cuidado en el que este poder se ejerce, deja veladas las implicaciones sobre su acción futura que es la elección profesional. Foucault (1988) nos permite comprender este proceso cuando señala que lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa directa e inmediatamente sobre los demás. Por el contrario, actúa

sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones actuales, futuras o presentes.

Otros estudios sobre la docencia en México han llegado a la conclusión de que “El acercamiento al normalismo se establece por el origen de la familia, en donde los docentes cuyos padres o familiares son maestros generan un acercamiento al normalismo por socialización cotidiana” (Medina, 2000, p. 141). Esta autora, al estudiar las expectativas de escolaridad entre los normalistas, identifica que “se establece una continuidad entre el origen de su familia, la pertenencia a un sector social y las formas en que se había acercado a la práctica educativa y escolar de una escuela primaria, definiendo su elección profesional encaminada hacia el normalismo” (p. 143). En conclusión, las elecciones profesionales están cargadas de un sentido afectivo y “en el momento en que el sujeto opta, su elección es circunstancial y sin un fin predeterminado” (p. 145). Por ello, cuando está ya inmerso en la práctica docente, no asume como propias las responsabilidades partícipes de su elección; el estudiante se ha movido por la socialización cotidiana, el afecto a quienes influyeron en su elección, pero no logró construir un fin orientador, propio, que diera sentido a su acción futura.

Construir los propios fines exigía del futuro docente un compromiso personal, un trabajo de inteligencia y valor para comprender las interpelaciones de la profesión a la que estaba apostando su vida futura. Para Kant (1981), en esto consiste precisamente la ilustración.

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro... La pereza y la cobardía son causa de que una gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo la Naturaleza los liberó de ajena tutela (*naturaliter majorenes*); también lo son de que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores. ¡Es tan cómodo no estar emancipado! (pág. 25)

Es preocupante que los futuros docentes sigan sus estudios en la comodidad de no estar emancipados, es decir, aludiendo a la tutoría de sus padres y familia o temiendo por no cumplir con sus expectativas, como lo hemos visto en algunas narraciones autobiográficas en el capítulo Significados y Testimonios.

Provocar que los estudiantes se apropien de sus actos tendrá que pasar por el proceso de hacer consciente la autoridad familiar que ha influido y determinado sus acciones, elecciones, incluso sus deseos y fantasías; en una frase, identificar cómo esas influencias han determinado lo que son ahora. Reconocer el miedo que les produce no cumplir con lo impuesto y cómo se manifiesta en su proceder diario en la Normal o en las escuelas de práctica, para luego encontrar su propio camino y capacidad creadora dentro de

una profesión eminentemente humanística que exige un compromiso total.

El ser maestro

Preguntarse por las características básicas del ser maestro es una tarea titánica que se ha emprendido desde muy diversas perspectivas. Se han ofrecido desde listas de cotejo basadas en desempeños, a partir del enfoque de competencias, hasta gruesos enunciados que refieren ideales orientadores, o bien, historias ejemplares de maestros de todas las épocas.

Nos hacemos maestros porque nos gustan los niños, y profesores de matemáticas porque nos gustan las matemáticas (Ferry en Meirieu, 2012). Ser maestro no sólo es dominar la disciplina, no sólo es inteligencia, también es voluntad y amor para entablar relaciones especiales con el otro, basadas en el amor que permitan su reconocimiento como un sujeto histórico y en construcción. Merieu (2012) nos aporta que el trabajo de profesor de primaria nos lleva, inevitablemente, a pensar en una relación especial con la infancia, formada de paciencia y solicitud.

El impacto del educador en las vidas de los estudiantes es un principio recurrente al definir las particularidades de un docente, ya sea para hacer florecer sus potencialidades o para afectarlo disminuyendo éstas, a través de acciones que desconocen la humanidad del educando.

Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital el ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un Maestro invade, irrumpe, puede arrasarse con el fin de limpiar y reconstruir. Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivos. Arrancan de raíz la esperanza. (Steiner, 2004, p. 26)

Desde una mirada humanista, se ha propugnado por que el papel del docente supere la mera transmisión de conocimientos disciplinares y se encargue de la condición humana, pues se concibe que los docentes “somos responsables del otro, y esto posibilita que los mundos posibles de la escuela sean un espacio de acogida, de hospitalidad, de vínculos primariamente justos” (Cullen, 2007, p. 135). Esta manera de interpretar el hacer docente implica un reto en la formación inicial, ya que no es posible dar por hecho que el individuo, por su naturaleza humana, lleva consigo intencionalidades de acogida, justicia y responsabilidad para con el otro. Estas intencionalidades se desarrollan en el seno de la sociedad, en la convivencia y en la reflexión crítica sobre los fines últimos de la educación y su capacidad creadora de sentidos y realidades.

Al abordar las implicaciones del ser docente, es necesario, antes de listar las políticas educativas y todas las prescripciones para esta labor, reconocer lo que de humano conlleva. La postura de la pedagogía crítica, representada por

Freire, ha legado una serie de orientaciones sobre lo que se espera de un docente. Su propuesta no idealiza el trabajo del docente sino reconoce la fuerte influencia que el contexto ejerce en el proceso educativo; sin embargo, su postura es esperanzadora al asumir que el docente es un agente ético-político. “Aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas en que nos encontramos generan casi siempre barreras de difícil superación para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan” (1997, p. 53).

Entre algunas características de un docente como agente ético-político, Freire (1997) señala saberse incompleto, pues ello implica necesariamente la inserción del sujeto inacabado en un permanente proceso social de búsqueda; además de estar abierto a las indagaciones, a la curiosidad y preguntas de los alumnos mostrándose crítico e indagador; la capacidad de diálogo también representa un deseable del maestro, capaz de estimular la pregunta y la reflexión crítica sobre la propia pregunta, antes que limitarse a esperar respuestas de los alumnos a preguntas por el conocimiento disciplinar; por último es necesario señalar la importancia de centrarse en experiencias estimulantes de la decisión y la responsabilidad, de manera que los educandos ejerzan su libertad.

El docente se concibe como agente político por la necesidad de dar direccionalidad a la educación, lo que Freire (1997) denomina politicidad de la educación como remitirse a sueños, ideales, utopías y objetivos. “La raíz más profunda

de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente” (p. 106).

De la misma manera, el docente es un agente ético porque su práctica le exige una toma de posición, “exige de mí escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué” (Freire, 1997, p. 98). Esa toma de posición se refleja en la constitución de su ser docente, las decisiones que toma, lo que valora. En este sentido, la docencia no es una tarea neutral, antes bien, exige definir lo que se estima como “bueno”, lo que se considera una vida realizada, en este caso, una vida profesional realizada. Aquello que el futuro docente estima como bueno le permitirá esbozar, configurar su ser docente y dar cuenta de lo que Ricoeur (1996) denomina “intencionalidad ética”, es decir, la intencionalidad de una vida buena, con y para los otros, en instituciones justas. Esta intencionalidad está implícita en las decisiones que deberá tomar el futuro docente y en los proyectos que configura, por lo que permite comprender su ser y hacer profesional y las emociones que le genera su profesión.

En el análisis de la formación inicial de los estudiantes normalistas es importante contemplar sus concepciones sobre el ser docente, las ideas que han construido en torno a esa tarea, de acuerdo a las condiciones sociales actuales. Dado lo anterior, las propuestas pedagógicas que recuperan la importancia de las emociones y los deseos en el nivel educacional como es el caso de Maturana (2013), nos

presentan otro modo de construir la idea del ser docente. Concebir que la formación fundamental del niño es la formación humana en el nivel emocional, trastoca nuestros prejuicios sobre la tarea docente, los pone en cuestión y exige una reflexión sobre lo que hasta ahora nos hemos planteado como metas profesionales.

De la misma forma, admitir que la educación debe consistir fundamentalmente en un espacio de convivencia en el cual alumnos y profesores conformen un lugar de encuentro, acogida y respeto mutuo (Maturana, 2013) altera nuestras tradicionales formas de mirar al docente. La autoridad en el saber, el temible juez, la verdad personificada, la perfección inobjetable dejan de ser descripciones adecuadas del docente y, por lo tanto, dejan de ser bases o ideales para el ser maestro. La formación de ciudadanos democráticos, serios y responsables se instaaura entonces como una expectativa válida para el proyecto docente.

En la actualidad, el Banco Interamericano de Desarrollo ha definido ocho políticas educativas para lograr docentes efectivos, la primera de ellas se enfoca en establecer metas claras para los maestros. Esta instancia propone a los países de América Latina y el Caribe que cuenten con estándares de desempeño docente y realicen esfuerzos para comunicarlos a los maestros (Vegas y Ganimian, 2013). En este marco internacional, México ha establecido un perfil, parámetros e indicadores que orientan la evaluación para la contratación de nuevos docentes, con miras a su ingreso y permanencia en el servicio.

Se establece un perfil para el tipo de docente, de acuerdo al nivel en que labora y/o a la disciplina que imparte. Este proceso inició en 2015 con la Reforma Educativa y correspondía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) su establecimiento en coordinación con la Secretaría de Educación Pública. A partir de 2019, se crea la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). Este organismo publica en diciembre 2019 el documento normativo Disposiciones generales del proceso de selección para la admisión del personal con funciones docente y técnico docente en Educación Básica y en Educación Media Superior, en el que se da cuenta del proceso de selección para la admisión, los perfiles profesionales, criterios e indicadores, y mecanismos y procedimientos, la organización del proceso de selección para la admisión, la publicación y emisión de resultados, así como el proceso de asignación de plazas. En el Artículo 16 de este documento normativo se establece:

En los perfiles profesionales para la admisión del personal docente y técnico docente, en educación básica y en educación media superior se definen los aspectos que deben abarcar las funciones de docencia, como la relación con la comunidad local, el desarrollo de pensamiento crítico y filosófico, el mejoramiento integral y constante del educando, además de la planeación, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas pertinentes, el máximo aprovechamiento escolar y aprendizaje de los alumnos, la

solidaridad en la escuela, y el diálogo y participación con madres y padres de familia o tutores. (Secretaría de Educación Pública y Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019a, p. 11)

Dichos perfiles profesionales son descritos en el documento Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021, publicados también en diciembre 2019. En este documento se pueden consultar el perfil docente y técnico docente que, según la Secretaría de Educación Pública, representa la docencia que queremos.

Para ejemplificar los estándares que debe demostrar un docente, se presentan los que corresponden al docente de educación primaria. Están organizados en cuatro dominios que son:

- I. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
- II. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia.
- III. Una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes.

IV. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad. (Secretaría de Educación Pública y Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019b, pp. 14-23)

Para cada dominio se establecen criterios e indicadores que permiten monitorear o evaluar su logro, con los instrumentos adecuados. Por ejemplo, para el dominio II. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia, se establecen tres criterios, cada uno con sus respectivos indicadores. Como muestra, se presenta el criterio 1 con cuatro indicadores.

2.1 Conoce a sus alumnos para desarrollar su quehacer docente de forma pertinente y contextualizada.

2.1.1 Reconoce los principales procesos del desarrollo y del aprendizaje infantil y adolescente (físico, cognitivo, social y afectivo), como base de una intervención docente centrada en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

2.1.2 Identifica que los alumnos tienen características, condiciones, necesidades, formas de actuar y relacionarse con otros, producto de la influencia de su contexto familiar, social y escolar, como referente para el diseño de estrategias didácticas pertinentes.

2.1.3 Comprende la situación de vida de los alumnos y la relación que tiene con su desempeño escolar, para apoyarlos en

el logro de sus aprendizajes de manera específica, principalmente a quienes más lo necesitan.

2.1.4 Valora a la diversidad presente en el grupo o grupos de alumnos que atiende, asociada a diferencias individuales, familiares, lingüísticas, culturales y sociales, como una oportunidad pedagógica para ampliar y enriquecer las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos. (Secretaría de Educación Pública y Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019b, p. 18)

El perfil de egreso del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria es otro referente para comprender lo que se espera actualmente de un maestro. Recupera los parámetros e indicadores propuestos, en su momento, por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Para indicar el perfil específico para desempeñarse en la educación primaria, se organiza en competencias genéricas y profesionales, que se concentran en la siguiente Tabla.

Tabla 1. Competencias del Perfil de Egreso de la Educación Normal

Competencias genéricas	Competencias profesionales
<ul style="list-style-type: none"> - Soluciona problemas y toma de decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo. - Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal. - Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo. - Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica. - Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional. - Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos. - Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio. - Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para

	<p>mejorar los aprendizajes de sus alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación. - Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. - Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas
--	---

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2018.

Este recorrido por las diversas perspectivas que orientan el ser y hacer docente permite reconocer que ser maestro no se limita a abordar los contenidos que marca un programa de asignatura y asegurarse de cumplir con lo estipulado para la evaluación. Es necesario reconocer que existen alternativas

para la formación de los sujetos, alternativas que requieren voluntad, paciencia y amor por lo que se hace. La formación de los futuros docentes puede potenciarse a partir del reconocimiento del otro sin olvidar la propia historia. Educar a los niños de primaria en el amor, es posible si sus futuros maestros son formados desde el amor.

EL CAMINO ANDADO

La formación del profesorado abriga uno de los caminos más prometedores para el cambio personal y profesional, la investigación-acción. El punto de partida de este camino se reconoce en la historia personal que permite comprender cómo nos relacionamos con los demás, cómo nos convertimos en maestros y nos lleva por la senda de la autocrítica para arribar a la comprensión e innovación de la práctica educativa.

La historización posibilitó el propio reconocimiento como sujeto histórico en tanto se miraron de manera retrospectiva aquellas circunstancias o situaciones que fueron constituyéndonos en lo que ahora somos. Recordar momentos y personas de la infancia, adolescencia y juventud permitió a la formadora contar-se para descubrir los síntomas de lo que debía ser nombrado (Quintar, 2017). El análisis profundo de esos síntomas posibilitó una percepción de la realidad dado que la experiencia histórica cumple un papel fundamental en el surgimiento de la conciencia, pues la lectura de la realidad está mediada por la experiencia dada. “La historicidad es precisamente comprender el fenómeno en la complejidad que tiene en el momento que se aborda, sin necesidad de hacer grandes reconstrucciones histórico-genéticas” (Zemelman, 2006, p. 30).

En cuanto a la marca vital que se identificó durante el proceso de historización de la formadora de docentes, los

síntomas adquirieron sentido y significado en la actual constitución como sujeto histórico develando dicha marca y la afectación de la estructura subjetiva y que han condicionado su vida.

En un primer momento, las preguntas que permitieron distinguir la marca vital y que se encuentran en el capítulo Yo, Historia y Emoción, aperturaron un proceso de sensibilización en torno al reconocimiento de la emoción (afectación) como parte fundamental en la constitución del sujeto histórico. Además, el recordar a través de ejercicios específicos de escritura las emociones que se han vivido o sentido desde la infancia hasta la etapa adulta y prioritariamente en el ejercicio de la docencia, permitió notar los puntos de encuentro entre la historia personal y la profesional revelando la emoción fundante: el miedo. Estos puntos de encuentro fueron notables durante el proceso de historización al reflexionar en torno a los siguientes cuestionamientos: ¿cómo entiendo el educar?, ¿cómo estoy educando? y ¿cuáles son los deseos, placeres, motivaciones, intereses y valores, que caracterizan mi sistema de creencias como persona y en mi práctica docente? De la misma forma, mi afectación se hizo evidente a través de ciertas manifestaciones biológicas cuyo reconocimiento sólo fue posible a través de la mirada del otro y posterior a un proceso de introspección.

Una vez que se trabajó con referentes teóricos sobre las emociones y la propia historización, fue posible distinguir dónde está la complejidad de aquello que se desea estudiar.

Al lograr cuestionar los propios prejuicios, estereotipos e inercias vinculadas con las emociones, además de insertarnos en un momento histórico, gracias a la pregunta y la narrativa, es viable encontrar los problemas que tiene sentido estudiar en este momento. A dicho proceso Zemelman (2003) lo denomina “incorporación del sujeto”, es decir, el sujeto colocado en un momento histórico logra plantearse la necesidad y el sentido que tiene investigar o pensar algo.

Durante los círculos de reflexión y al escribir, el regreso de ciertos registros develó la marca: las expectativas de la familia hacia el desempeño personal y académico. Gracias a cuestionamientos como: ¿elegí mi profesión docente?, ¿por qué hago lo que hago como docente? y ¿amo lo que hago como docente?, se averiguaron las razones que motivaban el cuestionamiento constante acerca de una situación dentro del campo laboral: el desempeño de los docentes en formación inicial durante los periodos de práctica profesional.

Al llegar a este punto, en que se hizo evidente en la historización que la emoción primaria que movía a la formadora de docentes era el miedo, originado por las expectativas impuestas por otros significativos, sólo podía comprenderse esta emoción como un conjunto de relaciones. Dichas relaciones se identificaron a partir de la historización y los referentes teóricos resignificados: la infancia, las propias creencias y las características de la profesión.

Reconocer la emoción o emociones desde donde uno se coloca como enseñante, compartir el sentir que provoca la docencia y espejarse en el otro al escucharlo y mirarlo,

permitieron anudar la historización y articular la marca vital y afectación descubiertas en un enunciado con relación a ese otro con quien se comparte espacio y tiempo durante su formación docente: el miedo generado por las expectativas familiares para ser maestro, en los docentes en formación inicial.

Las emociones que comenzaron siendo una primera aproximación externa, un tema prefigurado teóricamente, una suerte de punto de partida insuficiente, polisémico, aséptico, vago (Zemelman, 2003), al ser cuestionadas, confrontadas con la realidad, con el momento histórico presente, al desprenderse de las creencias, se convirtieron en un campo problemático, “un campo de enormes posibilidades”.

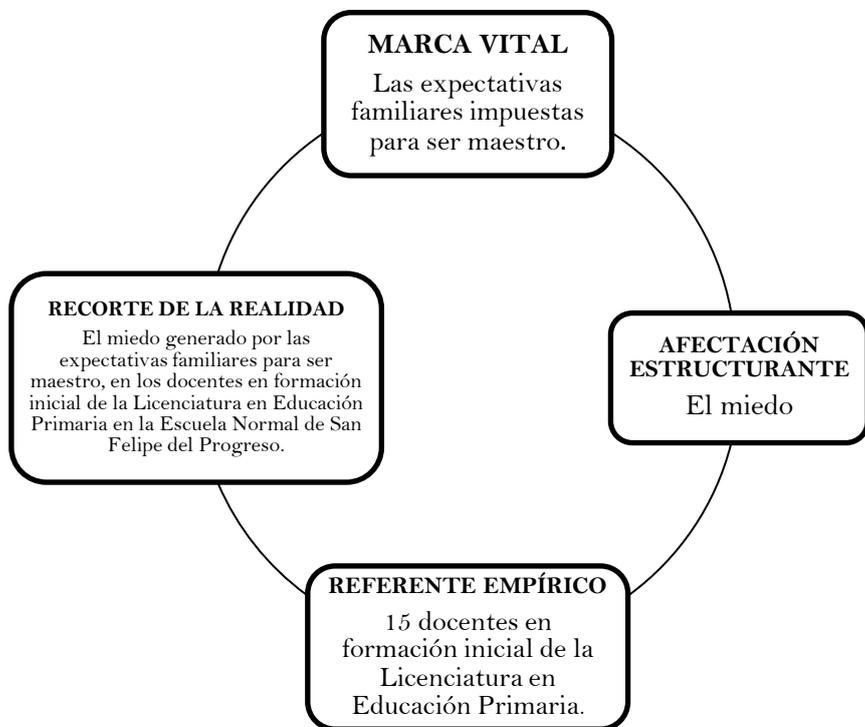
Llegar a ese campo problemático, solo fue posible con una actitud crítica y, sí, irreverente, al poner en discusión abundantes mitos formados y fundamentados en el pasado histórico. Esta actitud crítica que se asumió hizo posible el tránsito del cuestionamiento a la problematización (Hidalgo, 1992). Las preguntas iniciales, las que se continuaron planteando por parte de compañeros en círculos de reflexión y otras que emergían en el proceso, así como el establecimiento de relaciones significativas a través de un ejercicio crítico de los saberes desde ciertos referentes teóricos, daban cuenta de una disposición voluntaria para hacer investigación. De esta manera se emprendió el espacio de selección que en términos metodológicos se denomina

“recorte” (Zemelman, 2003), señalando lo que el investigador tiene necesidad de investigar y tiene sentido para él.

Esta disposición para hacer investigación, se hizo visible en los ejercicios de diagnóstico e intervención con quince docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso. Futuros docentes cuya elección de docencia estuvo mediada por la familia o situaciones económicas precarias y esto se reflejaba en el miedo que presentaban para cumplir las expectativas de su familia y docentes, antes y durante los periodos de práctica profesional en las escuelas primarias.

En la figura 3 se presenta el esquema de colocación.

Figura 3. Esquema de colocación



Fuente: Construcción metodológica propia.

Este problema de investigación permite detectar realidades activables, “realidades en las cuales se pueda influir desde el conocimiento que se construye a través de vidas concretas” (Zemelman, 2003, p. 27). En este caso, la investigación no se limita a realizar diagnósticos o quedarse en deducciones enciclopédicas difícilmente traducibles en prácticas. Antes bien, la investigación pretende posibilitar la intervención a través de proposiciones de acción definidas en

un proyecto para incidir y comprometerse con el conocimiento que se construye en torno al reconocimiento de las emociones. Este diseño del proyecto de intervención constituyó otra etapa metodológica orientada por las premisas de la investigación acción (Elliot, 1990; Latorre, 2005 y Mckernan, 2001).

Asimismo, la transformación a través del encuentro con el otro fue notable. Integrarse en un proceso de darse cuenta posibilitó el dar cuenta. Escuchar las historias de vida de compañeros docentes en círculos de reflexión y compartir la propia, a través de ejercicios de resonancia y espejeo, permitió la transformación en la convivencia al encontrar similitudes en los procesos de construcción como sujetos históricos, pero también resaltando la especificidad de cada afectación derivada de las marcas vitales.

La resonancia didáctica forma parte de la metodología que se da en los círculos, en tanto que haya resonancia circulando en la reflexión compartida, habrá un ahuecamiento, donde lo que cada sujeto diga desde su afectación resuene en distintos niveles en el resto de los sujetos del Círculo, circulando sentidos -afectaciones- y significados. (Quintar, 2008, p. 43)

Respecto al espejeo, metodológicamente se emplea porque se reconoce que “para descubrir necesitamos mirarnos en el Otro, necesitamos comprenderlo para comprendernos, necesitamos entrar en él” (Freire y Faundez, 2013, p. 41).

La historización constituyó el punto de partida del proceso de investigación-acción que inicia con la identificación del problema. El autoconocimiento de la práctica educativa que se logró con la historización, exigió al sujeto hacer explícitas sus creencias, valores e intencionalidades que subyacen en la acción. Se eligió un proceso de investigación-acción ya que este tiene como una de sus metas potenciar la práctica reflexiva considerando los valores y la complejidad de la vida social, profesional y personal (Latorre, 2005 y Pedroza, Villalobos y Nava, 2014).

El proceso de identificación del problema se cierra con la pregunta inclusiva que recupera la necesidad de resignificar el obstáculo o la dificultad encontrada en la práctica educativa (Pedroza, Villalobos y Nava, 2014). En este caso, ¿de qué manera influye la interacción de la formadora de docentes con los estudiantes normalistas en la gestión del miedo al enfrentarse a su práctica profesional?

El proceso de historización no acaba, es necesario continuar describiendo cómo es percibido el problema, por qué constituye una situación problemática, dónde se origina, cuáles son sus causas, lo que constituye el diagnóstico del problema o situación. “La finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción” (Latorre, 2005, p. 43).

A partir de las categorías naturales identificadas en el enunciado construido en las etapas de la problematización y

diagnóstico, que se presentan en los capítulos II y III, se inicia la búsqueda teórica para resignificar la comprensión conceptual articulando las categorías naturales y las trabajadas en la literatura especializada o categorías heredadas (Pedroza, Villalobos y Nava, 2014).

Esta resignificación teórica que se presenta en el capítulo Resignificación. Pensar la Realidad en Movimiento, permitió elaborar un planteamiento de la solución, reflejado en el supuesto de acción. El supuesto de acción posibilita el diseño y la puesta en marcha de la acción estratégica.

El bosquejo de la acción requirió la selección de estrategias que orientaran la intervención y de dispositivos que pusieran en movimiento a cada estrategia. El dispositivo que “active el desajuste, el desequilibrio; luego pasa a ser una vivencia que está llena de afectación” (Quintar, 2008, p. 35).

Para realizar el diseño de las secuencias didácticas para la intervención, se apostó por la didáctica no parametral como una práctica de formación de sujetos para activar el pensamiento poniendo en tensión sistemas de creencias, mitos y formas de relación sujeto-sujeto, sujeto-mundo de la vida que permite privilegiar el aula como un espacio donde se provoque el deseo de saber (Quintar, 2008).

Para el caso de esta propuesta, la didáctica no parametral utiliza el espejeo y la resonancia, la escucha activa, el diálogo, los relatos autobiográficos y el acompañamiento emocional como estrategias de intervención. Estas estrategias, a su vez, se ponen en movimiento a través de dispositivos como

incidentes críticos, la pregunta, los círculos de reflexión, el video, la respiración y la meditación.

La aplicación del supuesto de acción fue acompañada de instrumentos de seguimiento a la implementación como las evidencias del trabajo con los estudiantes, el diario del profesor, la grabación en audio de las sesiones, entrevistas a los participantes de manera presencial y a través de medios digitales, así como el grupo focal online.

Recuperar el impacto de la experiencia implicó un distanciamiento del proceso de intervención. Esta evaluación del impacto se llevó a cabo dos meses después de terminada la intervención y dadas las condiciones de distanciamiento social provocada por la pandemia COVID-19, se optó por la práctica de la etnografía digital.

Específicamente, se recurrió al enfoque digital de la etnografía, para “establecer contacto con los participantes a través de los medios, un contacto mediado, más que a través de la presencia directa” (Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis y Tacchi, 2019, p.19). Los sociólogos digitales se dedican a cuatro tipos de prácticas, entre ellas, nuevas formas de práctica profesional en que el sociólogo utiliza instrumentos digitales para elaborar y entrelazar conversaciones. En esta propuesta, el grupo focal online permitió hacer la evaluación del impacto de la intervención.

La información recuperada permitió continuar con el proceso de reflexión para lograr comprender el significado de los datos obtenidos, esto “implica una elaboración conceptual

de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación” (Latorre, 2005, p. 83).

Una etapa cuyos resultados se presentan al final pero que se fue desarrollando durante todo el proceso de intervención es el análisis y reflexión de los datos, lo que permitió extraer significados relevantes y evidencias de los efectos del plan de acción, tanto en el desempeño de la formadora de docentes como en las emociones y la práctica de los estudiantes normalistas. La exposición de estos hallazgos se presenta en cuatro ejes de reflexión que son: El campo emocional que genera en los estudiantes normalistas atender las implicaciones de la docencia, la gestión del miedo provocado por las expectativas familiares respecto a su elección profesional, la identificación y superación de los efectos corporales que le provoca el miedo, por último, la transformación de la interacción de la formadora de docentes con los estudiantes normalistas.

TRANSFORMARSE EN LA CONVIVENCIA

Conocer al otro y reconocerse como parte de su proceso de formación, deviene un compromiso con la docencia al resignificar las implicaciones de esta labor. Para fortalecer dicho proceso, es preciso fomentar la confianza con el estudiante, la comprensión de su sentir, escucharlo y que las acciones de la formadora constituyan un referente de actuación. Gracias a este carácter relacional, la educación como transformación es posible.

El supuesto de acción que guía esta propuesta de intervención es que mientras el formador de docentes no reconozca las emociones que permean su práctica docente y continúe con una relación movida desde el deber ser, ignorando el campo emocional propio y el de los estudiantes hacia la docencia, los estudiantes continuarán viviendo la docencia como un sin sentido y aludiendo a las expectativas familiares como la principal motivación de su estar – sin estar en la escuela. Se reconoce entonces que es necesario intervenir en la práctica del docente formador construyendo una propuesta didáctica que considere procesos de introspección que permitan la historización y la develación de la marca y afectación que mueven su actuar. Lo anterior generará las condiciones para que, de manera informada, consciente y sensible, se posibilite que los estudiantes normalistas reconozcan, comprendan y gestionen el campo emocional en el que se desenvuelve su docencia.

Generalmente, los estudiantes normalistas atienden las exigencias en la Escuela Normal sin encontrar el sentido de lo que realizan, argumentando siempre su proceder con sentencias como “porque así lo quiere el profesor” o “así me lo pidieron”, es decir, no entienden por qué un docente hace lo que hace en el aula. Esto es un patrón que los acostumbra a vivir en el sin sentido de la docencia.

Fierro, Fortoul y Rosas (1999) recuperan algunas propuestas de formación en México y en otros países, basadas en el análisis de la práctica destacando puntos en común, entre ellos, la concepción sobre los procesos de formación, en la que se destaca el papel de los sujetos en sus procesos formativos y reconocen la importancia de los aspectos personales y profesionales comprometidos en este proceso; de ahí que otorguen un lugar importante a la expresión de las capacidades de sentir, comprender y actuar del maestro. Así, la intervención que se pretende realizar, recupera el hecho de no permanecer indiferente ante la presencia de los estudiantes normalistas y su sentir, ya que constituye un paso importante en el reconocimiento del otro y en la contribución a mejorar su calidad de vida y la de aquellos con quienes interactúan, retomando tendencias actuales alrededor del análisis de la formación docente.

Los objetivos que se presentan a continuación se derivan de la reflexión alcanzada en el proceso de problematización y permiten orientar la investigación-acción en tanto transformación a través de la convivencia con los estudiantes, en la que se priorice el análisis de lo cotidiano, el

reconocimiento de las emociones y la reflexión sobre el proceso de formación de los docentes.

Objetivos

1. Promover la reflexión del docente en formación sobre el campo emocional que le genera atender las implicaciones de la docencia.
2. Diseñar e implementar estrategias que permitan al docente en formación gestionar el miedo provocado por las expectativas familiares respecto a su elección profesional.
3. Apoyar al docente en formación en la identificación y superación de los efectos corporales que le provoca el miedo.

Para la intervención que se pretende hacer, se parte de la idea de que:

La práctica docente es esencialmente una práctica humana. En ella, la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental. Un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación”. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 29)

La reflexión sobre el proceso de formación que viven los futuros docentes retoma una dimensión personal al invitarlo a reconocerse como sujeto histórico, capaz de analizar su presente y de construir su futuro, recuperando la forma en que se enlazan su historia personal y los motivos que permearon su elección de carrera, su hacer cotidiano en la Escuela Normal y en la escuela primaria, quién es él dentro y fuera del aula, qué significa ser maestro, qué expectativas tiene de la labor docente en lo personal y en lo profesional y a quién considera como responsable del cumplimiento de esas expectativas. Se asume, a partir de la marca y afectación develadas durante el proceso de historización de la docente formadora que la elección del magisterio como actividad profesional fue obligada por circunstancias prioritariamente familiares.

El trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno particular, que le imprime ciertas exigencias. Las estrategias de intervención que se planean pretenden ayudar al futuro docente a hacer frente a las implicaciones del compromiso docente que han asumido al ingresar a la Escuela Normal.

Por tanto, retomar la dimensión social de la práctica docente, se basa en reflexionar junto con el maestro, sobre el sentido de su quehacer en el momento histórico que vive y desde el entorno particular en el que se desempeña, así como sobre las expectativas impuestas y las presiones que recibe tanto por parte del sistema como de los destinatarios de sus tareas (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Es importante que el

futuro docente advierta la importancia de su labor en el cambio y mejora de la vida de los niños con el propósito de crear conciencia sobre el alcance social de su práctica pedagógica y cómo puede ayudar a mejorar la calidad de vida presente y futura de los niños con los que interactúa.

Es preciso, que se apoye al futuro docente a reconocer que, el conjunto de decisiones y prácticas que realiza, determinan que el proceso de aprendizaje se reduzca a la simple transmisión y repetición de información o que constituya una experiencia constructiva y enriquecedora. Al considerar la dimensión didáctica, cada docente en formación tendrá la oportunidad de analizar la forma en que se acerca al conocimiento para recrearlo frente a sus alumnos, así como la manera de conducir las situaciones de enseñanza en el salón de clases y de entender el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

El diseño de la intervención está en consonancia con la didáctica no parametral sugerida por Quintar (2006). Para esta autora, “la didáctica no parametral es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial” (p. 41).

Se trata de un planteamiento teórico que invita a reflexionar permanentemente en la acción educativa, a problematizar lo aparentemente normal, a mirar lo que se pierde en la obviedad y a reflexionar y teorizar lo no pensado. También se resalta en esta temática el sentido, como concepto articulador de la

didáctica no parametral; ya que, en el reconocimiento y la re-construcción de sentido, el protagonista es el sujeto con su sentir, con su carga afectiva y emotiva quien, en relación con su realidad, lo moviliza en la enseñanza-aprendizaje y en la construcción de conocimiento. (Loaiza en Quintar, 2008, pp. 9-10)

Se retoma esta didáctica porque la pretensión no es enseñar teoría sino crear articulaciones de significaciones y diálogos con sujetos y sus realidades.

Las estrategias que orientaron el diseño de la propuesta de intervención fueron: el espejeo y la resonancia, la escucha activa, el diálogo, los relatos autobiográficos y el acompañamiento emocional.

Lograr la resonancia requiere disposición del estudiante para compartir-se, interés genuino de quien guía su puesta al centro, escucha activa de quienes lo acompañan; sólo así se logra circular afectaciones y significados, distinto a vaciar información para cumplir con el abordaje de los contenidos curriculares. Una vez que el sujeto puesto al centro logra comunicar sentidos es posible que quienes escuchan arriben al proceso de espejeo.

El formador de docentes es pieza clave para generar durante toda la intervención la resonancia y espejeo con una actitud sensible, abierta y colocándose también al centro como sujeto con afectaciones.

La escucha activa además de atención a lo que dice el otro, va construyendo el propio sentido a partir de las referencias

que aporta quien habla. Se recurre a la contención para dar a quien habla el espacio que requiera sin ser juzgado, cuestionado, apresurado, censurado, para que pueda sentirse reconocido como un legítimo otro. La escucha activa podría resumirse en una frase de Maturana (1991) “lo que usted oye de lo que yo digo tiene que ver con usted y no conmigo” (p. 31). Quien escucha activamente, una vez que el hablante ha finalizado su intervención, podrá plantear sus propios sentidos a partir de lo que construyó en el escuchar, esto contribuye a desnaturalizar lo que se es y lo que se vive para generar actos de conciencia (Quintar, 2006).

“El diálogo sólo existe cuando aceptamos que el otro es diferente y puede decirnos algo que no sabemos” (Freire y Faundez, 2013, p. 57). Asumir esta postura, nos hace humildes para aprender del otro y dirigirnos a él desde un auténtico interés de construir sentidos.

No es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesita hablarle a él. (Freire, 1997, p. 109)

La intención de incorporar los relatos autobiográficos es objetivar las implicaciones de la docencia y las emociones que estas generan en el estudiante normalista. “Contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia

de esa experiencia y, así, convertirla en un objeto de reflexión” (Huberman, 2005, p. 188). Este descentramiento permite al estudiante explorar sus acciones, decisiones, sentires, lo que le provee una visión más crítica sobre cómo ha hecho frente a las condiciones en que se está formando como maestro.

El acompañamiento emocional hasta hace algunos años no representaba un cometido propio de los docentes ni en los planes de formación de la infancia ni de los maestros. Lo más cercano a la dimensión afectiva, era la enseñanza de los valores o principios éticos de la profesión. Por tanto, hoy en día sigue siendo una actividad poco explorada, incluso negada por los docentes quienes argumentan no contar con la formación necesaria, o bien que esa tarea va más allá de sus obligaciones profesionales. Sin embargo, no son recientes las posturas que ya reconocen el papel de las emociones en la formación del ser humano, entre ellas se encuentra la apuesta de Naranjo (1993) por atender el campo de lo afectivo para contribuir al desarrollo en plenitud.

Todo educador debiera adquirir un repertorio de habilidades que incluyeran, entre otras, la capacidad de facilitar una comunicación sincera entre sus alumnos -responsabilizándose de sus consecuencias-, la capacidad de reconocer y expresar las propias percepciones, tanto de sí mismo como de los otros, y la de desarrollar su propia empatía y mantenerse alejado de los juegos del ego. (pág. 45)

Para poner en movimiento las estrategias anteriormente descritas se recurrió a dispositivos como incidentes críticos, círculos de reflexión, la pregunta, el video, respiración y meditación.

Un detonante para potenciar la resonancia y el espejeo son los incidentes críticos, estos eventos o sucesos que afectan el estado emocional del estudiante normalista y consecuentemente lo desestabilizan. Su valor dentro de esta propuesta radica en posibilitar cambios en las concepciones, estrategias y sentimientos del futuro docente.

A través de los círculos de reflexión, se provoca al docente en formación para analizar cómo planea, la importancia que le otorga a su planeación en el desempeño de su práctica profesional, la forma en cómo se conduce con sus alumnos, el grado de conocimiento que tiene de ellos, qué materiales utiliza y cómo aportan al logro de aprendizajes en los niños, el nivel de impacto de sus clases en los niños. Se pretende, a través de preguntas intencionadas, ayudar al docente en formación a mirar también cuándo se hace evidente el miedo hacia el ejercicio de la práctica profesional, el miedo de no ser o hacer lo suficiente para satisfacer las expectativas depositadas en ellos y las necesidades de aprendizaje de los niños. Se estimula precisamente la reflexión personal y colectiva, con preguntas que posibiliten que los docentes en formación hablen y sean escuchados para la significación y búsqueda de sentido.

Freire y Faundez (2013) plantean la posibilidad de una educación liberadora que se nutre de la pregunta como

desafío constante a la creatividad y al riesgo del descubrimiento. Ante esto, la pregunta se convierte en un dispositivo que permita dar y darse cuenta del campo emocional generado por el miedo a las expectativas familiares impuestas para ser maestro.

A través del video en el aula se pretende que el docente reconozca la dimensión social y pedagógica de la práctica educativa. Moreno (2004) advierte que trabajar con el video en el aula puede hacerse desde distintas dimensiones, una de ellas: la proyección de películas o documentales con fichas de explotación didáctica. Para esta propuesta, se programa un ciclo de cine con películas que permiten hacer reflexión del ser maestro y las emociones del docente en formación. Cada proyección va acompañada de un guion de análisis para hacer una utilización activa de la estrategia ya que no se trata solo de observar la película, sino que, a través de su observación, se provoque la reflexión.

Al desarrollar la práctica profesional en condiciones reales de la Escuela Primaria, se considera importante para esta intervención retomar la dimensión institucional en la que se forma el futuro docente ya que, a través de este espacio, el docente en formación entra en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas tácitas propias de la cultura magisterial (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Se pretende que el futuro docente, reconozca y asuma las implicaciones de ser parte de un colectivo docente que aprende entre sí y denota pertenencia institucional a partir del quehacer individual.

Naranjo (2007) considera que las crisis de la educación tienen que ver con un sentimiento de infelicidad tanto de los alumnos como de los profesores. En los docentes, tal infelicidad se manifiesta en desmotivación, depresión y enfermedades físicas, en tanto que en los estudiantes se manifiesta en desinterés, rebeldía, trastornos de la atención y del aprendizaje, violencia. Para ayudar a los docentes en formación a advertir que la desmotivación, el cansancio, la apatía y el enojo que muestran para atender la práctica profesional, es producto del miedo que tienen para enfrentar las implicaciones de la docencia y poder así satisfacer las necesidades de con quienes trabajan; además de que la elección obligada de carrera ha fortalecido dicho miedo, por lo que es preciso reconocer la presencia de una dimensión emocional.

Nos transformamos según el espacio relacional humano en el que nos toca vivir. El sistema nervioso funciona distinguiendo configuraciones en el vivir relacional del organismo. Esas configuraciones se relacionan con tres aspectos fundamentales del convivir: emocionar, razonar y hacer. Vivimos la agresión, el miedo, el enojo, la ternura, participando en el acto agresivo, de miedo, de enojo o tierno como algo legítimo para nuestro vivir, a menos que lo rechacemos explícitamente con alguna reflexión que nos muestre que no pertenece a él (Maturana y Dávila, 2006). Por tanto, hay factores que influyen en nuestras emociones muchas veces expresadas de manera inconsciente pero que se hacen visibles en nuestra forma de actuar.

En estas circunstancias, la congruencia del actuar requiere de congruencia del emocionar (Maturana y Verden-Zöllner, 1993). Este proceso de intervención requiere que el docente en formación se percate y reflexione en torno a cómo se hace evidente el miedo que le produce enfrentar las implicaciones de la práctica profesional y poder configurar acciones que le permitan afrontarlo y seguir adelante.

Se espera que el docente en formación acepte sus emociones posibilitando entonces una gestión de estas a través de ejercicios de respiración. Los ejercicios de respiración se recuperan de la experiencia producto de la participación de la docente formadora en el programa Happiness que promueve la Fundación El Arte de Vivir. El fundador es Sri Sri Ravi Shankar, un líder humanitario, maestro espiritual y embajador de la paz quien concibe el Arte de Vivir como un principio, una filosofía de vida, sus valores principales son encontrar la paz interior y unir a las personas ya sean de diferentes culturas, tradiciones, religiones y nacionalidades para recordar que tenemos un mismo objetivo: elevar los valores humanos en la sociedad. Se propone también una sociedad libre de estrés y de violencia. Esta Fundación cuenta con varios programas, uno de ellos, el programa Happiness que está conformado por poderosas técnicas de respiración y conocimiento que contribuyen a disminuir estados como la ansiedad, el estrés, la angustia que derivan de las emociones que se viven diariamente.

Al inicio de la implementación de los ejercicios de respiración, se propicia la comprensión de la importancia de la respiración y cómo ésta, al hacerla de manera consciente, puede ayudar a gestionar sus emociones, recurriendo a preguntas específicas. Posteriormente se ejemplifican dos ejercicios de respiración: respiración cuadrada y respiración Ujjayi.

La respiración cuadrada es uno de los principales tipos de respiración que ayudan a equilibrar el cuerpo y la mente, y a relajar los estados de ansiedad. Se compone de cuatro fases: inspiración, retención con los pulmones llenos, exhalación y retención con los pulmones vacíos. La respiración cuadrada trata de equilibrar estas cuatro fases. Una respiración completa se consigue cuando la duración es igual en cada fase.

La respiración Ujjayi también referida como la respiración del océano, produce calor que quema toxinas y esto permite tener más resistencia; consiste básicamente en la inhalación y la exhalación a través de la nariz, y mientras exhalamos haciendo ruido con la garganta.

Por su parte, la meditación forma parte del legado ancestral de varias civilizaciones y constituye en la actualidad, para quien la practica, una forma de liberarse del estrés y las preocupaciones. Se recurre a ella en esta propuesta para gestionar los efectos corporales que produce el miedo en la atención de las implicaciones de la docencia.

La meditación lleva el patrón de ondas mentales al estado alfa, las cuales promueven estabilidad emocional, claridad

mental, creatividad, en síntesis, la actitud para afrontar dificultades se modifica.

Una mente en el momento presente es meditación. Una mente sin agitación es meditación. Una mente que se convierte en no-mente es meditación. Una mente que no tiene duda ni anticipación es meditación. Una mente que ha vuelto a casa, a la fuente, es meditación... Cuando la mente se tranquiliza y ocurre la meditación, llega el descanso total. (Sri Sri Ravi Shankar, 2007, p. 207)

La docencia no es una profesión sencilla, Meirieu (2012) nos invita al reconocimiento de que no todo transcurre de manera positiva. Todas las mañanas hay que retomar el camino a clase, aunque se prefiera hacer otras cosas, no se haya tenido el tiempo de preparar la clase, se tenga el miedo metido en el cuerpo o el cansancio y el desánimo se apoderen de nosotros. Sin embargo, al mismo tiempo reflexiona que no es posible aceptar la mediocridad inevitable de lo cotidiano, por el contrario, hay que albergar la esperanza de que algo pueda ocurrir en la clase, algo importante. Eso marca la diferencia. Precisamente, esto se busca en la intervención, cultivar la esperanza en el docente en formación de fascinarse por el acto pedagógico que ocurre en la clase, aún con todo lo que el mismo acto pedagógico requiere.

Las estrategias y dispositivos descritos en las líneas anteriores se resumen en las figuras 4 y 5; posteriormente se encuentran a detalle las secuencias de actividades que

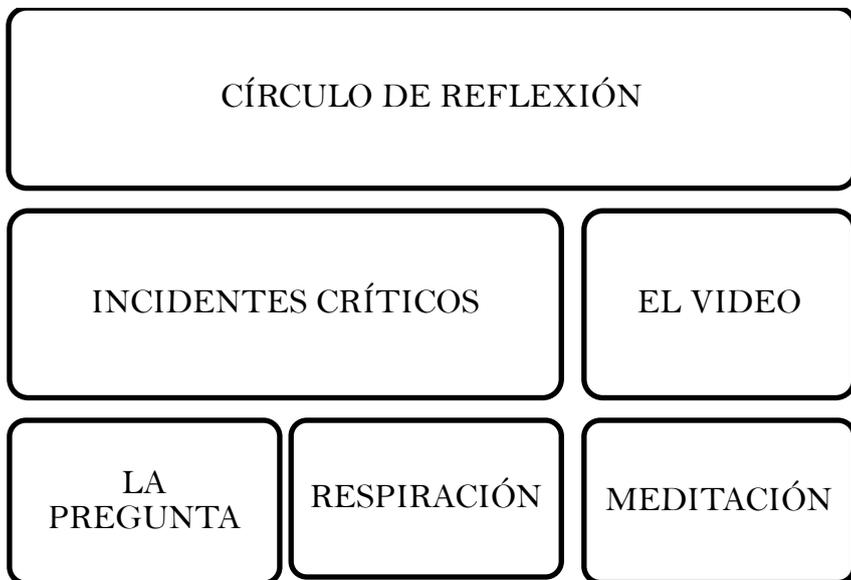
permitieron su aplicación. La disposición de las secuencias no corresponde a un orden cronológico, se organizaron de acuerdo a los objetivos de la propuesta de intervención; sin embargo, para su implementación la creatividad, interés genuino y observación de las necesidades de los estudiantes serán la guía para la selección de las secuencias y el orden de aplicación por parte del formador de docentes.

Figura 4. Propuesta de intervención



Fuente: Construcción propia.

Figura 5. Dispositivos



Fuente: Construcción propia.

Intervención a partir de la escucha activa, el relato autobiográfico, el espejeo y la resonancia.

Objetivo: Promover la reflexión del docente en formación sobre el campo emocional que le genera atender las implicaciones de la docencia.

Momento 1

- Potenciar el recuerdo a partir de la narración de momentos de la infancia y adolescencia relacionados con la docencia (experiencias con familiares y/o maestros que han formado parte de su trayectoria educativa) e identificar la emoción que les provocaba en aquel entonces y ahora al recordarlos.

- Abrir un círculo de reflexión para compartir los recuerdos, partiendo de:

¿Qué experiencia significativa recuerdas sobre la convivencia con familiares o maestros que hayan marcado tu concepción sobre la docencia?

- Iniciar el círculo de reflexión con las experiencias del formador de docentes.

Momento 2

- Generar el espejeo y la resonancia, destacando momentos relacionados con la docencia y las emociones, en la participación de los estudiantes. A partir de:

¿Qué resonancias quedan en cada uno de ustedes?

- Compartir su propia experiencia.

Momento 3

- Redactar un relato autobiográfico sobre la experiencia señalada.

Intervención a partir de la escucha activa y el relato autobiográfico.

Objetivo: Promover la reflexión del docente en formación sobre el campo emocional que le genera atender las implicaciones de la docencia.

Momento 1

- Guiar la lectura por fragmentos del texto El mejor profesor de mi vida (Arroyo, 2013).

Momento 2

- Plantear las siguientes preguntas para propiciar la reflexión, primero en lo individual y luego en círculo de reflexión:

¿Recuerdan a su mejor maestro? ¿Quién fue? ¿Por qué?
¿Qué características y/o cualidades tenía? ¿Aspiran a ser el mejor maestro de alguno de sus estudiantes? ¿Cómo partir de las emociones que les genera la docencia para realizar una práctica que responda a las necesidades de los niños en la escuela primaria?

Momento 3

- Solicitar a los estudiantes complementen el relato autobiográfico a partir de la experiencia abordada en la sesión.

Intervención a partir de la escucha activa y el diálogo.

Objetivo: Promover la reflexión del docente en formación sobre el campo emocional que le genera atender las implicaciones de la docencia.

Momento 1

- Solicitar a los estudiantes entrevisten a tres docentes de la Escuela Normal acerca de:

¿Qué características tiene un docente del siglo XXI? ¿Cómo se forma un docente del siglo XXI? ¿Qué espera la sociedad del docente del siglo XXI?

- Organizar equipos para analizar las respuestas de los docentes.

Momento 2

- Observar el video El docente y su identidad profesional (Secretaría de Educación Pública, 2017).

- Iniciar el círculo de reflexión a partir de:

¿Qué elementos proporciona el video para comprender la identidad profesional? ¿Qué actitudes, comportamientos y acciones manifiestan identidad profesional durante tu proceso de formación inicial?

Momento 3

- Solicitar a los estudiantes establecer un diálogo con un compañero, guiado por las siguientes preguntas:

¿Cómo concibe la sociedad mexicana al maestro hoy en día?
¿Qué emociones te provoca esa expectativa de la sociedad respecto a los maestros?

Intervención a partir del espejeo, la resonancia, la escucha activa y el diálogo.

Objetivo: Promover la reflexión del docente en formación sobre el campo emocional que le genera atender las implicaciones de la docencia.

Momento 1

- Poner al centro, a través de su lectura, una serie de incidentes críticos relacionados con la planificación, el manejo de clase, la pertinencia de los recursos, los ambientes de aprendizaje, la dinámica institucional, entre otros derivados de la experiencia en las escuelas de educación básica y seleccionar entre las opciones dadas, la estrategia de afrontamiento más viable. Es importante que los incidentes críticos sean construidos por el formador de docentes desde la propia experiencia en el aula.

Momento 2

- Solicitar a los estudiantes que redacten al menos un incidente crítico de alguna de sus jornadas de práctica y propongan cuatro estrategias de afrontamiento, incluyendo la decisión que ellos tomaron en el momento real de la experiencia.

- Organizar al grupo en parejas para compartir los incidentes críticos y buscar la mejor opción de afrontamiento.

Momento 3

- Iniciar el círculo de reflexión y generar el espejeo y la resonancia, a partir de:

Al escuchar los incidentes críticos propuestos por el maestro y compañeros, ¿qué les resuena? ¿qué emociones gatillaban en ustedes?

Intervención a partir de la escucha activa, el relato autobiográfico, el espejeo y la resonancia.

Objetivo: Promover la reflexión del docente en formación sobre el campo emocional que le genera atender las implicaciones de la docencia.

Momento 1

- Observar el video Hacerse maestro (Universidad Pedagógica Nacional, 2014).

Momento 2

- Iniciar el círculo de reflexión a partir de:

¿Cuáles fueron las razones por las que los participantes del video incursionaron en la docencia? ¿Cuáles son los problemas recurrentes en la docencia que trascienden al aula y dan pauta para pensar en los sujetos, los contextos, la cultura, la formación, el currículum, la institución, las condiciones infraestructurales, entre otras? ¿Qué emociones son evidentes en el relato de los maestros?

- Generar el espejeo y resonancia, encontrando las coincidencias y discrepancias con la propia experiencia.

¿Qué emociones gatillaron en ustedes los relatos de los maestros del video?

- Compartir la experiencia del formador de docentes en relación a su encuentro con la docencia.

Momento 3

- Solicitar a los estudiantes agregar la reflexión generada a su relato autobiográfico.

Intervención a partir del relato autobiográfico, la escucha activa, el espejeo y la resonancia.

Objetivo: Diseñar e implementar estrategias que permitan al docente en formación gestionar el miedo provocado por las expectativas familiares respecto a su elección profesional.

Momento 1

- Observar el video Tú, ¿Por qué eres maestro? (AmcoBrilliant, 2014).

Momento 2

- Iniciar el círculo de reflexión a partir de:

¿Qué razones los motivaron para ser maestros?

- Abrir un espacio en el círculo de reflexión para que el docente formador comparta sus propias experiencias en torno a las razones que motivaron su elección de carrera.

Momento 3

- Solicitar a los estudiantes redacten en un relato autobiográfico la manera en que su familia influyó en su elección de carrera, identifiquen la emoción que les provoca reconocer la influencia familiar en su elección de carrera y cómo se manifiesta esa emoción en su disposición corporal.

Intervención a partir de la escucha activa, el espejeo y la resonancia.

Objetivo: Diseñar e implementar estrategias que permitan al docente en formación gestionar el miedo provocado por las expectativas familiares respecto a su elección profesional.

Momento 1

- Plantear las siguientes preguntas antes de iniciar las jornadas de práctica profesional, de manera que los estudiantes cuenten con ellas para guiar su reflexión durante todo el proceso.

Antes del proceso de planeación:

¿Qué emociones me provoca diseñar planificaciones y estar frente a un grupo?

Durante el proceso de planeación:

¿Qué emociones se despiertan en mí durante el proceso de diseño de actividades para los niños? ¿Cuál es el sentido de realizar el material didáctico? ¿Cómo me siento cuando acudo a revisión de planificación o material didáctico con el docente del curso de Práctica Profesional? ¿Qué emociones provocan las correcciones que realizan los docentes de la Escuela Normal al diseño de actividades y material didáctico? ¿Por qué? ¿Cómo me siento al entregar una segunda versión del plan?

En la práctica:

¿Son mis clases aburridas/pasivas o dinámicas/inspiradoras? ¿Cómo hice sentir a mis estudiantes? ¿Cómo me di cuenta de eso? ¿Lo planeado

impactó como se esperaba? ¿Cómo me involucré en las actividades institucionales? ¿Qué me provoca la relación que establecí con mi titular y otros docentes de la Escuela Primaria? ¿Cómo impactó esa relación en mi desempeño en el aula de clases? ¿Qué siento cuando alguien llega a observar mi práctica?

Después de la práctica:

¿Cómo me siento cuando debo realizar el análisis de mi práctica docente? ¿Cómo me siento cuando el docente que me observa realiza las devoluciones a mi práctica?

Momento 2

- Iniciar el círculo de reflexión solicitando a los estudiantes elijan una pregunta significativa de acuerdo a la experiencia personal.

- Generar espejeo y resonancia a partir de:

¿Qué resonancias quedan en cada uno de ustedes?

- Abrir un espacio en el círculo de reflexión para que el docente formador comparta sus propias experiencias en torno a sus primeras prácticas profesionales.

Momento 3

- Solicitar al estudiante en formación que identifique y nombre la emoción fundante que lo acompañó durante este proceso. Además, reconozca las disposiciones corporales que ponían a esa emoción de manifiesto.

Intervención a partir de la escucha activa, el espejeo y la resonancia.

Objetivo: Diseñar e implementar estrategias que permitan al docente en formación gestionar el miedo provocado por las expectativas familiares respecto a su elección profesional.

Momento 1

- Observar la película *Caen estrellas del cielo* (Aamir y Aamir, 2007) como parte del ciclo de cine *Maestros de película que inspiran*².

Momento 2

- Solicitar a los estudiantes que respondan en lo individual el guion de análisis que integra los siguientes cuestionamientos:

¿Qué papel juega la experiencia personal del maestro en su desempeño ante las necesidades del niño con dislexia? ¿De qué manera las emociones del maestro permean sus decisiones? ¿A qué atribuyes que en otras instituciones no haya recibido la atención para superar esa dificultad en el aprendizaje?

Momento 3

- Iniciar el círculo de reflexión para anudar sentidos y significados:

² Como parte de las estrategias de intervención se organizó un ciclo de cine denominado *Maestros de película que inspiran*, su finalidad es abordar campos emocionales fuera del contexto meramente académico para desestructurar la clase ordinaria y de esa manera sensibilizar y alentar la participación de los estudiantes.

¿Cómo influyó la historia de vida personal y familiar del docente en su decisión para ser maestro? ¿Qué emoción provoca en ti la expectativa social respecto a ser un maestro inclusivo?

Intervención a partir de la escucha activa, el espejeo y la resonancia y relato autobiográfico.

Objetivo: Diseñar e implementar estrategias que permitan al docente en formación gestionar el miedo provocado por las expectativas familiares respecto a su elección profesional.

Momento 1

- Observar la película *Detrás de la pizarra* (Shields, Molen y Bleckner, 2011) como parte del ciclo de cine *Maestros de película* que inspiran.

Momento 2

- Solicitar a los estudiantes que respondan en lo individual el guion de análisis que integra los siguientes cuestionamientos:

¿Cuándo surge el interés de Stacey por ser profesora?

¿Cómo fue el comienzo de Stacey en la docencia?

¿Qué emociones le provocan asumir los retos? ¿Consideras que tuvo miedo alguna vez? ¿Ante qué situaciones? ¿Cómo las enfrentó? ¿Qué le impulsó a seguir adelante?

¿Encuentras alguna coincidencia entre la historia de Stacey y la tuya? ¿Encuentras alguna diferencia? ¿Qué emociones te provocó la película? ¿Existen situaciones que te provocan miedo durante los periodos de práctica profesional (antes,

durante y después)? ¿Cuáles? ¿Cómo te das cuenta del miedo que sientes? ¿Qué sucede después? ¿Cómo lo enfrentas? ¿Qué te impulsa a seguir adelante?

Momento 3

- Iniciar el círculo de reflexión compartiendo las impresiones de la película a través de las respuestas a las preguntas contenidas en el guion.
- Solicitar al estudiante escriba las razones, motivos, circunstancias que le llevaron a elegir ser maestro de escuela primaria.

Intervención a partir de la escucha activa, el espejeo y la resonancia

Objetivo: Diseñar e implementar estrategias que permitan al docente en formación gestionar el miedo provocado por las expectativas familiares respecto a su elección profesional.

Momento 1

- Reflexionar sobre la importancia de gestionar las emociones y sobre la capacidad de identificar, conocer y gestionar nuestros miedos; previo a la proyección de la película.

Momento 2

- Observar la película Wonder (Hoberman, Lieberman, T. y Chbosky, 2017) como parte del ciclo de cine Maestros de película que inspiran.

Momento 3

- Iniciar el círculo de reflexión para el análisis de las siguientes frases de la película (Fundación de Ayuda contra

la Drogadicción, s.f.):

“Si te miran, deja que lo hagan. No puedes pasar desapercibido si naciste para destacar”.

Esta frase permite el análisis del impacto emocional que provoca compararse con otras personas y tratar de ser como el resto, cuando la maravilla de la vida y su misión radica en brillar desde su unicidad y autenticidad. La idea clave a resaltar es que muchas veces gastamos nuestra energía en cumplir con todas las exigencias y estándares sociales y no logramos la paz, la alegría y la serenidad. Otras veces menospreciamos nuestros propios dones y talentos pensando únicamente en lo increíble que sería ser como otras personas.

“Cuando puedas elegir entre tener la razón o ser amable, elige ser amable”.

¿Hemos sido amables siempre que hemos podido? ¿He preferido tener razón a ser amable?

Identificar momentos de la película en los que la amabilidad resulta de especial importancia, ya sea por su presencia como por su ausencia.

“Me llamo Auggie (...). La semana que viene empiezo 5º (...) estoy total y absolutamente muerto de miedo”.

Identificar el cambio que representa salir de la zona de confort y enfrentarse a los propios miedos. Identificar escenas donde los personajes principales tienen en común salir de su zona de confort y enfrentar sus propios miedos.

Intervención a partir de la escucha activa, el espejeo y la resonancia.

Objetivo: Diseñar e implementar estrategias que permitan al docente en formación gestionar el miedo provocado por las expectativas familiares respecto a su elección profesional.

Momento 1

- Iniciar con la lectura del texto *La Escuela como Agente Educador de las Emociones* (Céspedes, 2013).

Momento 2

- Iniciar el círculo de reflexión con las preguntas:

¿Cómo hacen sentir a sus estudiantes? ¿qué emociones les provocan a través de su actuar en el aula?

Momento 3

- Preguntar a los estudiantes ¿cómo los hago sentir yo?, colocando al centro al formador de docentes. Otras preguntas que puede plantearse son:

¿Cómo saben cuando estoy enojado? ¿Cuál es la diferencia cuando estoy enojado y contento? ¿Qué disposiciones corporales identifican en mi persona?

- Retomar la pregunta inicial respecto a cómo ellos hacen sentir a sus estudiantes y qué disposiciones corporales manifiestan el campo emocional que permea su actuar.

Intervención a partir de la escucha activa, el relato autobiográfico, el espejeo y la resonancia.

Objetivo: Diseñar e implementar estrategias que permitan al docente en formación gestionar el miedo provocado por las expectativas familiares respecto a su elección profesional.

Momento 1

- Observar la película María Montessori, una vida dedicada a los niños (Tavarelli, 2007) como parte del ciclo de cine Maestros de película que inspiran.

Momento 2

- Solicitar a los estudiantes que respondan en lo individual el guion de análisis que integra los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo el padre de María Montessori siembra miedo en su decisión de estudiar medicina? ¿Qué le dice?

¿Crees que esto influye en su forma de desenvolverse?

¿Por qué crees que el padre de Montessori preferiría que fuera maestra?

¿Cuál es la diferencia entre la actitud de la mamá y el papá de Montessori?

¿Qué situación enfrenta Montessori que le plantea un dilema acerca de la decisión de estudiar medicina?

¿Qué situaciones mantienen a Montessori en la escuela de medicina?

- Registrar las máximas o situaciones que hacen evidente la cultura patriarcal que permea la época en la que se desarrolla la historia.

Momento 3

- Iniciar el círculo de reflexión a partir de las respuestas a las preguntas anteriores.
- Solicitar a los estudiantes la redacción de un relato autobiográfico a partir de la pregunta:
¿Qué máximas familiares recuerdas que influyeron en tu decisión de ser maestro?

Intervención a partir del acompañamiento emocional.

Objetivo: Apoyar al docente en formación en la identificación y superación de los efectos corporales que le provoca el miedo.

Momento 1

- Concientizar a los estudiantes en torno al proceso de respiración y su potencialidad en el manejo de las emociones a través de las siguientes preguntas:
¿Alguna vez has observado que el ritmo de respiración cambia de acuerdo a las emociones que estás teniendo?
Cuando estás enojado/tienes miedo, ¿qué ritmo sigue tu respiración? Cuando estás relajado y feliz, ¿qué ritmo sigue?
¿Pueden tus emociones ser transformadas a través de la respiración?

Momento 2

- Modelar ejercicios de respiración, que permiten manejar y reducir el estrés en situaciones difíciles y cotidianas, a través de: respiración cuadrada y respiración Ujjayi.

Momento 3

- Guiar una práctica de respiración cuadrada durante tres minutos.
- Guiar una práctica con respiración Ujjayi. Las prácticas de respiración pueden ser utilizadas en todas las clases para crear un hábito en los estudiantes.

Intervención a partir del acompañamiento emocional.

Objetivo: Apoyar al docente en formación en la identificación y superación de los efectos corporales que le provoca el miedo.

Momento 1:

- Iniciar todos los encuentros con los estudiantes normalistas con la pregunta de contacto: ¿Cómo estás?
- Invitar al estudiante a cuestionarse y tomar conciencia de las emociones del momento.
- Pedir que expresen en una palabra la emoción que define ese momento para ellos a través de la pregunta: ¿Cómo te sientes?

Momento 2:

- Colocar la mano en su corazón y escuchar los latidos.
- Cerrar los ojos, sentarse con la espalda recta, piernas sin cruzar, manos sobre las piernas, palmas mirando al cielo y aquietar la mente.
- Comenzar a escuchar el ritmo de su respiración.
- Guiar la meditación dirigiendo la atención hacia las partes del cuerpo “Siente tu pie derecho, siente tu rodilla...” Se

inicia por los pies hasta llegar a la cabeza, primero del lado derecho y luego del lado izquierdo; de esta manera, los pensamientos se centran en la conciencia corporal y en la respiración, aquietando la mente.

Momento 3:

- Invitar a los estudiantes a compartir-se a través de las siguientes preguntas:

¿Cómo te sentiste durante la práctica? ¿Qué cambios notaste en tu cuerpo? ¿Cómo te sientes ahora?

- Coloca la mano en tu corazón y escucha los latidos, ¿Hay alguna diferencia?

- Escucha el ritmo de tu respiración, ¿Qué cambios notas?

Las prácticas de respiración, meditación y conciencia corporal pueden ser ocupadas en todas las clases para crear un hábito en los estudiantes.

Intervención a partir del acompañamiento emocional.

Objetivo: Apoyar al docente en formación en la identificación y superación de los efectos corporales que le provoca el miedo.

Momento 1

- Dialogar en torno a los beneficios del yoga para lograr una mente tranquila al unir cuerpo, mente y respiración. Practicar algunas posturas o asanas es una alternativa para gestionar los efectos corporales que produce el miedo.

Momento 2

- Modelar algunas posturas de yoga que, a criterio del docente formador, pueden iniciar al estudiante normalista en la práctica. Se sugiere el set de 12 asanas que integran una ronda de saludo al sol.
- Alentar a los estudiantes a la realización de las asanas.
- Dirigir la atención de los estudiantes a la inhalación y exhalación al realizar cada postura.

Momento 3

- Invitar a los estudiantes a compartir-se a través de las siguientes preguntas:

¿Cómo te sentiste durante la práctica? ¿Qué cambios notaste en tu cuerpo? ¿Cómo te sientes ahora?

- Coloca la mano en tu corazón y escucha los latidos, ¿Hay alguna diferencia?
- Escucha el ritmo de tu respiración: ¿Qué cambios notas?

La práctica de yoga puede ser ocupada en todas las clases para crear un hábito en los estudiantes.

DAR CUENTA DE LA EXPERIENCIA

Los resultados de este proceso de intervención permiten afirmar que es posible transformarnos y transformar al otro en el convivir. Es decir, el mundo en el que se vive se configura en la convivencia.

En la propuesta de intervención, la oportunidad de transformarse y transformar a los estudiantes a través de la relación que se entablaba con ellos, estuvo siempre presente. Por eso, el propósito era claro al retomar estrategias diferentes que posibilitaran un acercamiento más humano con ellos donde se sintieran escuchados y libres de participar a partir de sus propias vivencias, de compartir-se. Recuperar sus relatos a través del nivel de profundidad con el que ellos se compartían durante las sesiones, sólo fue posible por el nivel de confianza alcanzado entre la formadora de docentes y el grupo de intervención. Cuando la formadora de docentes se donaba al compartir vivencias profundas en cuanto a las emociones que le provocaba la docencia, los estudiantes tenían la posibilidad de mirar-se y contar con la posibilidad de que fuera otro, a través de su experiencia, quien nombrara lo que ellos también sentían y no se atrevían a decir por miedo a ser reprimidos, señalados o ignorados.

Este ambiente de confianza fue tierra fértil para que las estrategias de intervención cumplieran su objetivo y que los docentes en formación reconocieran y nombraran las emociones que les producía la docencia al estar frente a

cuestionamientos que pretendían precisamente conocer las razones de la elección o no elección de ser maestro, las emociones que esto les provocaba y las que rodeaban su actuar docente.

Antes de esta propuesta, predominaba la indiferencia y apatía previo a las jornadas de práctica. Había tensión entre los estudiantes y la formadora de docentes, mucha tensión. Existía preocupación por no tener problemas con padres de familia y con los niños durante su estancia en la escuela primaria y, además, la actitud de los estudiantes normalistas era evasiva ante las actividades institucionales que ameritaban su participación tales como las comisiones durante los recreos escolares y, al suscitarse algún percance, no se involucraban, preferían desaparecer del momento y el lugar. Cuando se acudía a observar su práctica, era recurrente verlos en las escuelas primarias, agrupados entre sí, completamente aislados de los niños y docentes de la escuela primaria, perdiéndose la riqueza misma de la vida escolar.

Estas actitudes de los estudiantes daban cuenta de que se movían en un sin-sentido de su práctica profesional. No reconocían las carencias de su práctica y cuando la formadora de docentes les cuestionaba sobre el origen y la pertinencia de esa actitud, se enojaban. Este fue un motivo para indagar más sobre sus percepciones respecto a la docencia y rastrear las causas de su proceder.

Los estudiantes, cuando ingresan a la Educación Normal, tienen una visión romántica de las implicaciones de la docencia. Han construido esa visión a través de la

convivencia con familiares y sus propios maestros, estos maestros que ellos han observado gozan de ventajas que ellos asumen como propias de todo el gremio, entre las que se encuentran la cercanía a su hogar, trabajos en contextos semejantes a aquel en el que ellos viven, infraestructura adecuada y suficiente, certidumbre en las condiciones laborales y salariales. Esta visión fue un factor que influyó en su decisión y que constituye su concepción más cercana de la docencia. Al observar el video *Hacerse maestro* e incluso en las primeras prácticas de observación, los estudiantes normalistas van ampliando su conocimiento sobre la profesión. Se dan cuenta de que entre las implicaciones de la docencia se encuentra brindar el servicio en zonas urbano-marginales o indígenas alejadas de su lugar de residencia, el choque cultural con padres de familia y comunidades en que se encuentra la escuela, la existencia de escuelas unitarias o multigrado, carencia de servicios básicos e infraestructura deficiente, carencia de recursos educativos así como la exigencia de resignificar la teoría que se aborda en la Normal para atender las características propias de los estudiantes.

Al preguntar a los estudiantes qué emociones gatillaron en ellos los relatos de los maestros del video mencionaron sorpresa, desánimo, preocupación, inseguridad, decepción y temor. Esta reacción es reveladora pues previamente se había cuestionado sobre las características del mejor maestro, entre las que contaban: escucha a sus alumnos, les pregunta cómo se sienten, les inspira confianza, los orienta, hace dinámicas sus clases, mostrando así una visión sobre la docencia que

constituye una serie de expectativas que no siempre corresponden con la realidad docente.

Los estudiantes se encuentran en el proceso de superación de esta ambivalencia entre sus expectativas y la realidad que comienzan a experimentar en sus prácticas y que les aporta la experiencia de otros docentes.

En el círculo de reflexión para realizar el análisis de la película *María Montessori*, una vida dedicada a los niños, los docentes en formación expresaron las razones que los habían motivado a ser maestros. En ejercicios de espejeo y resonancia, dieron cuenta de cómo la cultura patriarcal sigue vigente e impuso, de una u otra forma, la decisión de ser maestro.

—Docente en formación 14: Mis tíos les dijeron a mis papás que para qué me daban estudios, si al final me iba a casar.

—Docente formadora: ¿Cómo te hizo sentir eso?

—Docente en formación 14: Quiero demostrarles que sí puedo y que voy a terminar.

—Docente formadora: ¿Pero al final te vas a casar? o ¿no?

—Docente en formación 14: (risas y sonrojada) Tal vez no o sí.

—Docente en formación 15: Puede ser que no maestra.

—Docente formadora: ¿A quién le corresponde también esa decisión?

—Docente en formación 15: Pues a cada uno.

—Docente en formación 3: Yo siempre quise ser maestra, pero mi familia me decía que no iba a poder porque era muy difícil... (se quiebra la voz), por eso yo le echo muchas ganas para

demostrarles que sí puedo. Para ellos las calificaciones son muy importantes y cuando les llevo mis calificaciones altas ellos ven que sí puedo, por eso me gusta sacar buenas calificaciones.

(Sesión del curso de Estrategias del Trabajo Docente,
julio de 2019)

Después de observar la película, los estudiantes son capaces de identificar máximas que hacen evidente la cultura patriarcal y aquellas que fueron escuchadas en la película no eran muy distintas de las máximas familiares que recuerdan como influencia de su decisión, en este caso, de ser maestra: “No sabes lo que te espera allí, estarás sola”, “Le darás la razón a aquellos que nos consideran seres inferiores y sólo útiles para la reproducción”, “Pero no se lo recomendaría a una mujer porque es una disciplina muy difícil”. Cuando esas máximas resuenan trayendo a su mente su historia, los diálogos con sus padres, ya no hay a dónde voltear, hay que mirar de frente y darse cuenta que esas influencias que parecían buscar nuestro bienestar fueron infundidas sembrando miedo, justificándolo como amor y haciendo a uno dudar de las propias capacidades. Lo que queda es mirar-se, reconocer y aceptar todas las potencialidades con las que contamos.

La perspectiva sobre la feminización de la docencia que se observa en la película de Montessori continúa vigente en contextos sociales como los de los estudiantes que provienen de familias cuyo interés principal en la orientación vocacional de las mujeres es que logren hacer compatible su vida familiar

y su vida profesional. Además de que permanece una visión social de la mujer como cuidadora lo que es compatible con la profesión de maestra de primaria.

Una estrategia que hace funcionar el paternalismo que influye en la elección profesional es sembrar el miedo; Naranjo (2000) lo reconoce como una perturbación del amor que consiste en una relación donde “uno seduce por la inofensividad; el otro ofreciendo guía y su conocimiento de ciertas verdades. Se trata pues, de un padre que dice las cosas como son, que se apasiona en ser un maestro, y que pide acuerdo, fidelidad y obediencia no solo con los actos sino en la manera de ver” (p. 74).

El campo emocional que tiene como centro el miedo es evidente en los procesos de elección profesional que relataron los estudiantes en los distintos espacios de intervención de esta propuesta, lo que arroja un hallazgo importante a los formadores de docentes. Es necesario que los estudiantes desestructuren su configuración emocional hasta darse cuenta de las ambivalencias y la falta de control y confianza en su naturaleza interior; así como advertir la imperiosa necesidad de construir proyecto consciente después de romper con esas ataduras emocionales no reconocidas e inexploradas.

Posteriormente y conforme se aplicaban otras secuencias de intervención, al finalizar las jornadas de conducción, los futuros docentes mostraban un genuino interés por realizar una práctica profesional memorable para los niños. El cambio de actitud se observó particularmente después de la

proyección y análisis de la película Detrás de la pizarra donde se muestra que las circunstancias adversas no impidieron que la protagonista conservara la pasión por ser maestra. Una maestra inexperta, principiante, que se encuentra con obstáculos para desarrollar la docencia en el contexto social desfavorecido al que fue asignada, teniendo dos opciones: quedarse, superando los temores que atender la docencia en ese contexto de niños sin hogar en un aula improvisada le generaba; o bien, renunciar a su sueño porque las circunstancias rebasaban su capacidad.

En esta ocasión fue una película la que les permitió ver el miedo en otros, también pudo haber ayudado mirar a un compañero con mayor detenimiento y curiosidad, incluso a un formador de docentes con mayor atención y espíritu cuestionador ¿por qué actúa así?, para darse cuenta de que lo que estaba observando era precisamente el miedo o, mejor, la polaridad provocada por nuestros deseos y miedos. Con una mirada atenta, el sujeto puede ver el miedo en otros, reconocer su fuente y su impacto, darse cuenta que muchas de las acciones de aquellos con quienes se convive tienen su origen en el miedo. Hasta ahí, observar el miedo es ilustrador; sin embargo, hay que avanzar hasta el diálogo abierto sobre el miedo. En las Escuelas Normales ¿con qué espacios se cuenta para hablar del miedo?, ¿quién va a potenciar ese diálogo abierto? Al preguntar a los estudiantes qué situaciones te provocan miedo durante los periodos de práctica profesional, se obtuvieron respuestas desde muy diversos enfoques, preocupaciones y deseo; por ejemplo,

“Decepcionar a mis padres”, “Quedar mal ante los titulares”, “Reprobar”, “Que me toque un grupo difícil”, “Que me cancelen las prácticas”, “No lograr los propósitos de la planeación”, “Que las actividades no sean interesantes para los niños”, “No terminar los contenidos”, “Que los niños no aprendan nada”.

Una vez reconocido el miedo es posible rastrear su origen, el deseo, e interpelar a este deseo para asegurarnos de que su génesis esté en las convicciones del sujeto y no se trate de deseos impuestos o nacidos de la alienación. Cuando el estudiante normalista advierte que el fin último de la educación es el desarrollo integral del ser humano, la construcción de sociedades justas y democráticas cimentadas en la práctica de los valores humanos, se coloca desde otra perspectiva frente a su labor docente y frente al otro que es el niño, dando el justo valor a su papel de educador y no de transmisor o mero alumno de licenciatura en riesgo de reprobación. Este proceso nos llevará a una aceptación radical de lo que somos, dando voz a dimensiones que habían sido negadas, reprimidas, olvidadas. El acompañamiento del formador de docentes es clave para el logro de este diálogo sobre dimensiones contrapuestas de la persona a través de una escucha sin reproches y con una conexión emocional más allá del rol institucional.

A partir de esta intervención en la que los estudiantes vieron de frente sus miedos, su actitud se notó más propositiva en cuanto a la diversificación de estrategias para atender los aprendizajes esperados, prepararon material

didáctico más atractivo, su actitud mostraba mayor motivación para asistir a la escuela primaria y en las tardes regresar a la Escuela Normal a entablar un diálogo con la docente formadora acerca del transcurrir de su día, analizando las estrategias de aprendizaje que habían implementado. Poco a poco, la tensión disminuía. Este proceso de toma de conciencia necesariamente impacta en la relación interpersonal que genera la formadora de docentes. En este caso, la formadora ya no los recibía con recriminaciones, regaños e imposición de nuevas expectativas sobre su práctica profesional; si identificaba algún argumento basado en prejuicios o creencias; o bien, en incongruencias y contradicciones del estudiante, el dispositivo de la pregunta se ponía en juego, así como el acercamiento a referentes pedagógicos o filosóficos que pudieran facilitar la tarea de cuestionamiento sobre la problemática del estudiante. La formadora se iba también transformando. En los diálogos vespertinos, compartían no sólo el éxito o no de las estrategias, también se hablaba de los niños, lo que les había pasado y poco a poco la atención se centraba en el desarrollo integral del niño.

—Docente formadora: ¿Cómo te fue hoy?

—Docente en formación 7: Más o menos.

—Docente formadora: ¿Por qué?

—Docente en formación 7: Es que... se cayó un niño y se pegó en la cabeza.

—Docente formadora: ¿En serio? ¿Fue grave?

—Docente en formación 7: No... bueno mmm... pudo haber sido grave, pero estaba yo en mi guardia y si no hubiera estado yo, creo que el niño sí se va, afortunadamente lo alcancé a agarrar y sólo fue eso. (Sesión de retroalimentación a la práctica, junio de 2019)

La experiencia de contar con alumnos con capacidades diferentes en el aula de clases, enfrenta a los estudiantes ante su compromiso con el desarrollo integral del niño. En este sentido, tres docentes en formación tuvieron estas experiencias, el modo de actuar en cada situación requería conocimiento específico sobre la condición del niño para diseñar secuencias didácticas pertinentes de manera informada que potenciaran el desarrollo del niño. Desde el primer día de observación, los estudiantes acudieron con la docente formadora preocupados por no tener la capacidad suficiente para desarrollar una práctica inclusiva. Sin embargo, se mostraban motivados, sensibles y recordaban la reflexión derivada del ciclo de cine “Maestros de película que inspiran”. Además, ya habían abordado la situación con los titulares, quienes les habían ofrecido atender a los niños por separado mientras ellos trabajaban con el resto del grupo. Sin embargo, los estudiantes normalistas mantenían el deseo por conocer y potenciar el desarrollo de los niños y no querían hacerse a un lado. Así que, una docente en formación comenzó a aprender lenguaje de señas, otro indagó sobre la forma de interactuar con niños con parálisis cerebral y una más buscó actividades concretas para potenciar el desarrollo

de niños con microcefalia, todos desde un interés genuino potenciado por la colocación al centro de la discusión sobre el fin último de la educación.

Cuando se recuperaba la práctica, los docentes enfatizaban la satisfacción que les producía que los niños les dijeran gracias, los abrazaran y les expresaran lo mucho que los querían. Empezaron a mirar los momentos en los que su presencia, hacer y convivir con los niños, y no solo los buenos planes y material didáctico, tenía impacto con los estudiantes. Ellos se estaban transformando al reconocer el papel de las emociones en su convivencia con el niño como un *Homo sapiens-amans amans* que representa el hecho de que “el amar ha sido y es la emoción que ha guiado y sostenido nuestra deriva evolutiva en la conservación del modo de vivir humano psíquico biológico-cultural básico, fundador de nuestro modo de vivir actual primariamente reflexivo, amoroso y ético” (Maturana y Dávila, 2015, p. 67). Esto fue evidente en el cierre de la última jornada de prácticas donde incluso relataron haber llorado con los niños pues ya no los verían más. El cariño genuino y desinteresado de los niños, los contagió. Estas despedidas emotivas ya habían tenido lugar en otros periodos de práctica, los niños siempre son y fueron así, pero los docentes en formación no los habían mirado como pudieron hacerlo al final de la segunda jornada.

La relación como docente formadora con los docentes en formación fue siempre cordial, con respeto, pero siempre desde el rol institucional. Dos casos fueron notables. El primero, referente a un docente en formación que había

mostrado mucha inseguridad en la conducción en la escuela primaria, dificultades en el proceso de planificación, incluso había considerado la posibilidad de desistir dándose de baja de la institución, derivado de las múltiples correcciones que se le hacían a su trabajo. En este caso, con el transcurrir de las estrategias de intervención, se propició un acercamiento mayor. En ocasiones iba solo a platicar con la docente formadora buscando apoyo académico, en otras iniciaba diálogos personales sobre sus intereses, familia. En realidad, el acercamiento que el propiciaba era un gesto provocado por la confianza lograda, un agradecimiento a la forma tan diferente en cómo se le estaba acompañando en su formación para ser maestro. Se le veía seguro y optimista. La percepción sobre el cambio que se estaba dando en este estudiante, coincidió con el de la maestra titular en la Escuela Primaria quien, en la reunión de cierre de prácticas hizo notar el crecimiento personal del docente en formación en relación a su nivel de seguridad en sí mismo y la forma de interactuar con los estudiantes.

En el segundo caso, una docente en formación con una notable habilidad en el diseño de estrategias, pero con inseguridad, miedo y angustia evidente en su hablar, en sus expresiones, en su actuar en el aula de clase y en su relación con los demás. El último día de la segunda jornada de prácticas, buscó a la formadora de docentes para agradecerle por la seguridad y confianza que le había brindado. Se describió a sí misma como una persona insegura que siempre se comparaba con los demás y expresó “gracias a usted y a

sus palabras ahora soy otra persona, con mayor confianza en mí y sé que sí puedo hacer las cosas”. Se reconoce que no solo fueron las palabras, todo el acompañamiento emocional y la intervención intencionada que se estaba realizando habían posibilitado ese resultado.

Maturana (1991) concibe necesario reflexionar sobre nuestro actuar porque “en el espacio de la reflexión somos siempre responsables de nuestras acciones porque siempre tenemos la posibilidad de darnos cuenta de lo que hacemos. Además, el cómo somos es siempre el presente de nuestra historia. Somos como hemos vivido. Cuando reflexionamos y nos damos cuenta de las consecuencias de nuestras acciones, somos responsables de ellas” (p. 21). Nada de lo descrito anteriormente hubiera sido posible si la formadora de docentes no iniciaba un proceso de reflexión sobre cómo estaba acompañando a los estudiantes en su proceso de formación. Sólo colocaba más expectativas en los estudiantes, de la manera en que, según su historización, se habían depositado en ella. Es decir, repitiendo patrones de los cuales no había reconocido el impacto.

Durante las sesiones en las que se realizaba el acompañamiento emocional, las expresiones de los estudiantes fueron cambiando. En un inicio, les parecían prácticas extrañas y fuera de lugar, fuera de lo dado. Cuando se iniciaban los ejercicios de respiración y meditación, modelando la técnica o guiándola, había constantes risas que manifestaban la timidez de los estudiantes y su temor a realizar algo que no habían hecho antes. En los primeros

intentos, manifestaban no poder aquietar la mente o escuchar su propia respiración. Se observaba que se distraían fácilmente con los ruidos o las personas que transitaban por los pasillos.

Estas primeras reacciones como la risa o la vergüenza provocadas por focalizar la atención en lo corporal dan cuenta de que se trata de un proceso nuevo, desconocido para los estudiantes. En ese momento arranca el acompañamiento emocional pues el formador aprovecha esas manifestaciones para adentrarse en un cuestionamiento más profundo sobre lo corporal. Provocar que los estudiantes se pregunten ¿por qué me da vergüenza?, ¿qué otras situaciones vinculadas con mi cuerpo me apenan?, ¿por qué me siento ridículo?, ¿a qué atribuyo esta inseguridad que siento al poner atención en las manifestaciones de mi cuerpo? Estas preguntas si bien las plantea el formador, quedan abiertas a su interés, incluso valentía, para compartir-se y hablar de eso frente a sus compañeros, o bien, llevárselas y objetivar sus respuestas escribiendo sobre ello.

Algunos estudiantes más, mostraban resistencia a realizar las prácticas, solo cerraban los ojos y su expresión facial reflejaba molestia e incomodidad por tener que seguir la meditación o la respiración, aunque claramente no habían sido obligados y por tanto, no seguían la meditación o la respiración, algunos preferían mantenerse con los ojos abiertos, miraban a sus compañeros mientras meditaban, se mantenían en silencio, tampoco expresaban negativas de forma verbal pero sus actitudes reflejaban sus dudas acerca

de seguir el proceso. Se respetó su postura y la esperanza de la docente formadora era que con las siguientes intervenciones esto cambiara. Al indagar sobre su historia personal, se encontró que estos estudiantes poseen creencias religiosas arraigadas y que, al desconocer el origen y potencialidades de la meditación en el desarrollo humano, negaron a sí mismos la posibilidad de incluir esta práctica, en un primer momento.

Al hacer de manera constante y sistemática estas prácticas, la emoción e interés aumentó, su concentración mejoró durante cada ejercicio y al preguntarles cómo se habían sentido referían estar más tranquilos, sin tensión. Los beneficios que las prácticas de respiración y meditación les otorgaban, fueron suficientes para su aceptación por parte de los estudiantes. La respiración y meditación fueron cobrando relevancia en su formación al integrarlas como parte de las actividades de su planificación para implementarlas con los niños de educación básica. Apostaban porque estas prácticas fueran un apoyo también para ellos en el establecimiento de ambientes favorables para la convivencia en el aula.

En la Declaración Universal de Derechos Humanos propuesta por Sri Sri Ravi Shankar (s.f.), señala que a pesar de que se puso mucha atención en los derechos humanos durante el siglo pasado, se ha prestado muy poca atención a los valores humanos; entendiendo a estos como atributos y cualidades que son el corazón mismo de la humanidad, representando la más alta expresión del espíritu humano y afirma que es necesaria, con suma urgencia, una amplia

educación basada en los valores humanos, y una educación multi-cultural, en particular para todos los jóvenes. Las prácticas de yoga y de respiración constituyen una herencia cultural que ha sido poco estudiada y valorada en Occidente y que permite subsanar en nuestro país la falta de atención a la dimensión corporal en la educación formal.

Esta carencia señalada anteriormente nos convoca a replantear nuestro papel formador de docentes y ciertamente nos interpela la pregunta planteada por Naranjo (1993) ¿quiénes serían capaces de llevar a cabo una tarea diferente de la que actualmente están realizando nuestras instituciones educativas tradicionales? Los elementos que necesitamos para asumir esta responsabilidad van más allá de herramientas para transmitir información o desarrollar competencias, exigen estrategias multiculturales que apuntan a la formación de seres humanos completos abarcando los aspectos más profundos de su ser.

El acompañamiento emocional aperturó otra perspectiva en la formadora de docentes, lo que ha resultado en la necesidad de mirar otras dimensiones de la docencia. Ahora se reconoce, que cada estudiante tiene una historia que lo conforma. Así que es importante aprender a dar-se y no mover el actuar solamente en lo dado. Escucharlos, verlos a los ojos y a través de la pregunta que problematiza, permitirles crecer. Esta propuesta pretende la revalorización de la función docente, a través del sentir, pensar y actuar del propio formador de docentes. Es posible una relación con el

estudiante normalista no solamente a partir del rol institucional sino también a partir del sentir y la emoción.

El lugar del campo emocional en la relación pedagógica queda claro cuando Maturana y Dávila (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, 9:15) advierten que la educación ocurre como una transformación en la convivencia. Ese encuentro al que se refieren está empapado de emociones.

Los diversos episodios en la vida de la formadora de docentes han permitido su desarrollo personal y su crecimiento para convertirse en un ser humano más amoroso que muestra, sin miedo, que amar a los estudiantes posibilitando su reconocimiento a través del hacer docente como un legítimo otro, es también una forma de acompañarlos, porque amar educa. Sin embargo, estos episodios también han ocasionado la repetición de patrones, como se fue educada y formada se educa a los propios. Esto es y será una lucha constante entre los patrones adquiridos culturalmente y el deseo por no perpetuarlos, es una lucha que no acaba y que exige mantenerse en constante conocimiento de sí mismo.

Mirando retrospectivamente los inicios en la docencia de la formadora de docentes, el miedo era evidente en los relatos de su ejercicio profesional cuando la relación que se establecía con los estudiantes se limitaba a decirles qué hacer, fijar de manera inflexible tiempos de entrega, así como expectativas de logro meramente curriculares. Todo ello resultaba en horas de tedio, cansancio y miedo. El miedo se hacía evidente pues los estudiantes permanecían callados, no exponían

dudas y, sin embargo, su participación no siempre cumplía con lo esperado. Ahora, la formadora de docentes se considera sensible y empática con la historia de los estudiantes, esto ha generado mayor goce por la docencia. Escuchar las emociones que les produce la docencia a sus estudiantes a través de una escucha atenta permite reconocer el impacto del hacer en su formación. Juntos han encontrado tiempo para conversar y escucharse, conscientes de no dejarse llevar por las dinámicas tradicionales, sin desatender lo que apremia. En el conversar se han encontrado como personas con historias de vida específicas para cada uno, pero con coincidencias enormes. Practicar una escucha efectiva de lo que los estudiantes comparten y una mirada atenta a su comportamiento, permite, al mismo tiempo, mirar-se. Desde el propio comportamiento se tiene la responsabilidad de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación (Freire, 2003) y no de adaptarlos y acostumbrarlos a las emociones y reacciones del docente formador.

Bauman (2007) señala que el miedo es el nombre que damos a nuestra incertidumbre; a nuestra ignorancia con respecto a la amenaza y a lo que hay que hacer, a lo que puede y no puede hacerse, para detenerla en seco, o para combatirla, si pararla es algo que está más allá de nuestro alcance. El miedo es un sentimiento que conocen todas las criaturas vivas, en el caso de los humanos cuando se enfrentan a una amenaza, oscilan básicamente entre las opciones alternativas de la huida y la agresión.

La realidad de la docente formadora permite resignificar el miedo como una emoción presente en su historia de vida. Miedo también es la inseguridad que provoca la exigencia de los demás, miedo a no satisfacer las expectativas puestas en la persona, lo que genera la incertidumbre. En esta historia, el miedo no hace huir físicamente y agredir; más bien, paraliza, somete, baja la autoestima, hace divagar en el actuar y genera dependencia. Para enfrentar ese miedo, se complace a los demás para sentirse mejor y encajar. En este miedo, huir adquiere un nuevo significado vinculado con quedarse paralizado en el sentido de que el yo auténtico queda paralizado y lo que mueve la actuación es una lógica ajena, impuesta externamente. La agresión se expresa en enojo y con una actitud indiferente a la docencia.

La docente en formación experimenta esa indeterminación frente a las expectativas impuestas por la familia. Por un lado, agradece lo que le aportó, tanto en enseñanzas como en cuidados; y por el otro lado, esta relación asimétrica impuso sus ideales y lo logró a través de la prohibición y negación de los propios intereses y capacidades.

La propuesta que se presenta está en correspondencia con la visión de un nuevo instrumento de reeducación del amor, una educación de la persona entera para un mundo unificado que propone Naranjo (1993) quien señala:

Pienso que, a través de programas intensivos y breves, que no requerirían un tiempo excesivo, sería posible ofrecer una ayuda eficaz a profesores que se sienten "quemados", aburridos,

incapaces de relacionarse de verdad con sus alumnos, desmotivados y condenados a seguir haciendo algo en lo que han dejado de creer, sin ver ninguna salida a su situación. (pág. 57)

Al cerrar la edición de esta obra, nos encontramos en un momento histórico sin precedentes, las escuelas han dejado de funcionar; hombres y mujeres de todo el mundo estamos amenazados por un virus. Quienes han podido se han confinado en sus hogares para evitar la propagación y el contagio cuidando de sí mismos y de los otros. Quienes tienen que atender preocupaciones prácticas y de subsistencia no se han detenido. Se han enfrentado a la amenaza del contagio, han puesto en riesgo su vida y se han encargado de tareas esenciales, nuevamente, cuidando de sí mismos y de los otros. Un sinnúmero de contenidos curriculares abordados de forma descontextualizada, con énfasis en la evaluación, procurando la memorización, en estas circunstancias tienen poco sentido. Hombres y mujeres hemos tenido que echar mano de todas nuestras herramientas emocionales para enfrentar esta situación inédita; en muchos casos ni siquiera sabíamos que contábamos con ellas; o bien, se ha hecho evidente nuestra carencia de educación emocional y hemos caído en cuadros de depresión, angustia, agresión y por supuesto, miedo.

Hoy más que nunca, una propuesta centrada en el reconocimiento de las emociones del sujeto y las estrategias para gestionarlas es pertinente. Los saberes que necesitamos

en la época postpandemia deberán centrarse en la gestión emocional y la integralidad del ser humano. Este contexto plantea al formador de docentes la necesidad de reconocer el campo afectivo que abraza su labor y el afán de brindar acompañamiento emocional desde una auténtica capacidad de amar.

REFERENCIAS

- Aamir K., K. R. (productor) y Aamir K., A. G. (director). (2007). *Estrellas en la Tierra*. [Cinta cinematográfica]. India: Aamir Khan Productions, PVR Pictures.
- AmcoBrilliant. (21 de agosto de 2014). *Tú ¿Por qué eres maestro?* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=tyAt8B4Kppg>
- Aristóteles. (2007). *Ética Nicomáquea*. Barcelona: RCA Libros.
- Arroyo, C. (06 de mayo de 2013). *El mejor profesor de mi vida*. <https://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/05/el-mejor-profesor-de-mi-vida.html>
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós: España.
- Bordieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Buber, M. (1949). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Bude, H. (2014). *La sociedad del miedo*. <https://elplomero.files.wordpress.com/2018/10/la-sociedad-del-miedo-heinz-bude.pdf>
- Calveiro, P. (2005). *Familia y Poder*. Libros de la Araucaria: Buenos Aires.
- Céspedes C., A. (2013). *Educación y emociones*. España: Ediciones B, S.A.
- Cullen, C. (2007). *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre la educación*. México: Casa de Cultura del Magisterio Mexicano.

- Descartes, R. (2000). *Las pasiones del alma y cartas sobre psicología afectiva*. México: Ediciones Coyoacán.
- Elliot, J. (1990). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ferrer, A. (2013). Temblor sin temor: miedo y angustia en la filosofía de Martin Heidegger. *Revista Factótum*, 10. 55-67. http://www.revistafactotum.com/revista/f_10/articulos/Factotum_10_5_Alberto_Ferrer.pdf
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Barcelona: PAIDÓS.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*. 50 (3) 3-20.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2003). *El Grito Manso*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. (s.f.). *Programa de cine y educación en valores. Guía del profesorado. Wonder*.

<https://www.tutoriasenred.com/wp-content/uploads/2018/09/Wonder-Profesor.pdf>

- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder Editorial
- Heidegger, M. (1971). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hidalgo, J. L. (1992). *Construcción del objeto de investigación, en Investigación educativa una estrategia constructivista*. México: Paradigmas Ediciones.
- Hoberman, D., Lieberman, T. (productores) y Chbosky, S. (director). (2017). *Extraordinario*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Lionsgate/Mandeville Films/Participant Media/Walden Media.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (págs. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Kant, E. (1981). ¿Qué es la ilustración? En *Filosofía de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Mackernan, J. (2001). *Investigación acción y currículum*. España: Morata.
- Marchesi U., A. y Díaz F., T. (s.f.). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación SM.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: HACHETTE.
- Maturana, H. (2006). *Desde la biología a la psicología*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Maturana, H. (20 de abril de 2013). *¿Qué queremos de la educación?*
<https://creandopueblo.files.wordpress.com/2013/04/humberto-maturana-quc3a9-queremos-de-la-educaciac3b3n.pdf>
- Maturana, H. y Dávila, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista PRELAC*, 2, 30-39.
<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/611/Humberto%20Maturana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maturana, H. y Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. Chile: MVP Editores.
- Maturana, H. y Verden-Zóller, G. (1993). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano Desde el Patriarcado a la Democracia*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Medina, P. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: Plaza y Valdes Editores/UPN.
- Meirieu, P. (2012). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. México: GRAÓ.
- Moreno P. (2004). El vídeo en el aula. *Perfiles socioeducativos de la Educación Permanente*. 7.
http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6649/Video_en_el_aula.pdf?sequence=2
- Naranjo, C. (1993). *La agonía del patriarcado*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Naranjo, C. (2000). *El Eneagrama de la Sociedad. Males del mundo, males del alma*. España: La llave.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Chile: Indigo/Cuarto Propio.
- Naranjo, C. (25 de abril de 2014). *Cómo llegamos al amor*. La Tercera
<https://www.latercera.com/paula/como-llegamos-al-amor/>

- Naranjo, C. (14 de noviembre de 2016). *Cómo curar las heridas de la infancia para que no nos amarguen la vida*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=i3j8NquR-ig>
- Pedroza, R., Villalobos, G. y Nava, G. (2014). *Un método para la práctica educativa, afectiva y creativa*. México: UAEM/MAPorruá.
- Pink, S., Horst, H., Postil, J., Hjorth, L. Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina/Instituto Politécnico Nacional.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Quintar, E. (2017). *Conceptualizaciones metodológicas*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Acuerdo 649*. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *El sujeto y su formación profesional como docente. Primer semestre. Programa de curso. Plan de estudios* 2012. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/el_sujeto_lepri.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (13 de enero de 2017). *El docente y su identidad profesional*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=J8sZBgIe4QM>

- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Planes de estudio 2018*.
<https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Plan de estudios 2018. Educación socioemocional. Tercer semestre. Programa de curso. Plan de estudios 2018*.
<https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1131.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Plan de estudios 2018. El sujeto y su formación profesional. Primer semestre. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1102b.pdf>
- Secretaría de Educación Pública y Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2019a). *Disposiciones generales del proceso de selección para la admisión del personal con funciones docente y técnico docente en Educación Básica y en Educación Media Superior. Ciclo Escolar 2020-2021*. <http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Disposiciones%20generales%20Admisio%cc%81n%20EB-EMS%202020-2021.pdf>
- Secretaría de Educación Pública y Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2019b). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021*. <http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles,%20Criterios%20e%20Indicadores%20EB%202020-2021.pdf>
- Shields, B., Molen, G. (productores) y Bleckner, J. (director). (2011). *Detrás de la Pizarra*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Hallmark Hall of Fame.

- Spinoza, B. (2005). *Ética: demostrada según el orden geométrico*. Buenos Aires: Terramar Ediciones.
- Sri Sri, R. S. (s.f.). *Resumen. Declaración Universal de Derechos Humanos*. www.srisri.org
- Sri Sri, R. S. (2007). *Sabiduría para el nuevo milenio*. Argentina: Fundación El Arte de Vivir.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. México: FCE/Siruela.
- Tavarelli, G. M. (director). (2007). *María Montessori, una vida dedicada a los niños*. [Cinta cinematográfica]. Italia: Taodue Film.
- Universidad Pedagógica Nacional. (26 de febrero de 2014). *Hacerse maestro*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vU7fgHyM-YU>
- Universidad Pedagógica Nacional. (27 de octubre de 2016). Conferencia: La educación que emociona. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nGelXaLivVM>
- Vegas, E. y Ganimian, A. (2013). *Theory and Evidence of Teacher Policies in Developed and Developing Countries*. 438. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: El Colegio de México/Anthropos.
- Zemelman, H. (2003). *Primer momento en el proceso de investigación: la incorporación del sujeto (propuesta de título para la ponencia)*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. España: Anthropos.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina/Instituto Politécnico Nacional.

Intervenir en las emociones. Normalistas y expectativas familiares, de Georgina Monroy Segundo, se terminó de imprimir en diciembre de 2020, en los talleres gráficos de Editorial Cigome, S. A. de C. V., ubicados en vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, C. P. 50010, colonia La Magdalena, Toluca, Estado de México. Cuidado de la edición: Georgina Monroy Segundo. El tiraje consta de 750 ejemplares.

