

Durante muchos años el enfoque dominante de la formación docente por parte del Estado ha sido de índole técnico-pedagógico. Sin embargo, muchas veces este esfuerzo de “perfeccionar” el pensar y hacer del docente se confronta con la dimensión ética de su identidad y práctica. A cambio, este libro presenta algunos resultados, en forma de relatos, de un proyecto que pretende invertir la direccionalidad de la relación entre lo profesional y lo personal. Si comúnmente la formación docente asume que éste se convertirá en buena persona (es decir, en buen ciudadano) en la medida en que se convierte en un buen profesional, en el marco de este proyecto queremos explorar qué tanto se puede ayudar al docente primeramente a ser mejor persona, y luego ver cómo esto se refleja en la dimensión profesional de su existencia. O, en otras palabras, hemos querido poner en evidencia la correspondencia entre el crecimiento ético-personal y el crecimiento ético-profesional.

Estos once relatos favorecen una valoración de la voz del docente, de su propia interpretación de su aprendizaje y transformación socioemocional. Es una valoración que no depende tanto de evidencias de su dominio de la docencia ni de una trayectoria de vida ejemplar, sino, en gran medida, desde la perspectiva del lector, de la autenticidad, la veracidad y la capacidad de ver su vida y contarla tal cual es. También se valora aquí el hecho de que los docentes han sabido usar el conocimiento y la experiencia de sí para orientar y poner en moción una visión de cambios para consigo mismos. Cada relato capta y comunica elocuentemente esta cualidad de apuesta existencial de cada docente, y por lo mismo refleja la potencial de la formación socioemocional para contribuir a una cultura educativa que empieza a abrirse a las dimensiones éticas-socioemocionales de la comunidad escolar.



## Ser docente, ser persona: once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional

*Charles S. Keck*







# Ser docente, ser persona: once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional

*Charles S. Keck*



EE

370.711097275

K4

*Ser docente, ser persona: once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional* / Charles S. Keck.- San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: El Colegio de la Frontera Sur : Innovación y Apoyo Educativo, 2018.

106 p. : fotografías, ilustraciones, retratos ; 00x00 cm.

ISBN ECOSUR: 978-607-8429-54-7

ISBN INED: 978-607-98123-0-0

1. Formación profesional de maestros, 2. Transformación socioemocional, 3. Personal docente, 4. Psicopedagogía, 5. Testimonios personales, 6. Chiapas (México), I. Charles S. Keck (autor)

Primera edición, 2018.

Fotografía: Luis E. Aguilar, Luis Fabián Vidal Díaz, Yara Angel, Andrés Hernández Jiménez, Charles Keck

Curaduría Editorial: Yara Angel

Edición de narrativas: Charles S. Keck

Compilación de narrativas: Martha Vázquez Sánchez, Hilda-Wara Revollo Escudero

Entrevistas: Charles Keck, Andrés Hernández Jiménez, Martha Vázquez Sánchez, Hilda-Wara Revollo Escudero, Magaly Mejía González

Los contenidos de esta obra fueron sometidos a un proceso de evaluación externa de acuerdo con la normatividad del Comité Editorial de El Colegio de la Frontera Sur.

DR © El Colegio de la Frontera Sur

[www.ecosur.mx](http://www.ecosur.mx)

El Colegio de la Frontera Sur

Carretera Panamericana y Periférico Sur s/n

Barrio de María Auxiliadora, CP 29290

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

DR © Innovación y Apoyo Educativo, A. C.

Avenida Benito Juárez 9, Col Centro, CP 29200,

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

La publicación de este libro ha sido impulsada desde Innovación y Apoyo Educativo, A. C., con la colaboración y el apoyo de W. K. Kellogg Foundation y El Colegio de la Frontera Sur -en el marco del proyecto "Miradas sobre la vulnerabilidad en el Sureste de México: Mega diversidad y prácticas alternativas para el bienestar"-.

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico.*

## Agradecimientos

Esta colección fue posible gracias a todos los docentes que accedieron a ser entrevistados. Sin su disposición, su tiempo, su intimidad y su confianza en nosotros al compartir sus experiencias de vida, esta colección no existiría. De la misma manera, agradecemos que nos hayan dado permiso para publicar los relatos de sus experiencias, así como sus sugerencias para la redacción final.



## Índice

Introducción	9
La formación socioemocional para docentes: un bien posible y necesario	19
Ser Docente, Ser Persona: una práctica novedosa ¡Presente!: once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional	31
Consuelo. Descubrí que la interacción es agradable	39
Miguel Ángel. Soltando mis armas	45
María Alberta. Decir las cosas sin pensar en los demás	49
Quirino. Frutos del árbol torcido	53
Alicia. Confiando en mí	57
Alonso. ¡Tú no debes llorar!	61
María. Viviendo el presente	65
Pedro. Soy lo que muestro, pero también lo que guardo	69
Heriberta. Viendo por primera vez	73
Cecilia. No siempre sí	77
Lupita. Reconciliada conmigo y con la vida	81
Reflexiones últimas: apuestas existenciales y búsquedas de nuevos sentidos	85
	89



# EL AGUILA Y EL CARACOL

Una aguililla real iba volando orgullosa cuando fue a posarse en la rama donde tenia su nido. Vio allí un pequeño caracol y muy sorprendido dijo:

¿Cómo es tu que andas tan despacio si has podido subir hasta aquí a esta altura?

Tranquilamente le contestó el caracol: He subido arrastrándome. He avanzado poco a poco, pero como tengo paciencia, no me ha importado esta lentitud y por fin he llegado a esta altura aquí.



## Introducción



El presente libro es uno de los resultados más importantes de una investigación realizada entorno a un proceso de formación docente llamado Ser Docente, Ser Persona: Hacia una Ética del Cuidado de Sí. La investigación se concibió en función de la necesidad de documentar y analizar el impacto en docentes de esta propuesta de formación socioemocional que se destaca por su característica altamente experiencial. Conforme se avanzó en la investigación, misma que se enfocaba principalmente en entrevistar a los docentes participantes, quedó cada vez más claro que la elaboración de narrativas de transformación a partir de los testimonios podría ser una de las formas más elocuentes para dimensionar y comunicar la valoración de los docentes de esta formación y las implicaciones que tiene en su vida personal y profesional.

Ya que no era práctico realizar un trabajo de índole narrativa con todos los participantes, el libro consiste en once relatos que se consideran representativos de la población de docentes indígenas de Chiapas que participaban en las primeras generaciones de la formación. Lo que estos once docentes indígenas revelan aquí sobre sus vidas, preocupaciones, sensibilidades, fortalezas y debilidades es particular a cada uno de ellos, pero también es cierto que mucho de lo que narran sobre sus experiencias hace eco en la vida de muchos docentes de México, de todas las modalidades y niveles educativos. En este sentido, lo que el libro y cada uno de los relatos revelan y señalan, es la dimensión humana del docente y la relación entre la función docente y su condición existencial. Si bien puede haber muchos matices dentro de esta relación, también parece que hay temas comunes entre ellos, y quizás hasta temas universales. Ante ello, se puede afirmar que lo más importante de esta colección de relatos es que pretende trans-



mitir no solo la idiosincrasia de cada uno de estos once docentes, sino al mismo tiempo algo del drama que todos los docentes comparten, que es la idea de estar o no estar a la altura de la encomienda social-institucional que va incluido con el título de maestro o maestra.

Comunicar algo de este drama cotidiano existencial representa un pequeño pero significativo paso en una dirección muy importante para la cultura educativa en México. Desde hace algunas décadas ha resultado relativamente fácil desacreditar la figura del docente de tantas maneras, y su imagen como profesional de la educación ha sido fuertemente cuestionada. El resultante descrédito ha dejado a la colectividad del magisterio en un lugar de déficit social, como si el magisterio actualmente estuviera en deuda con el país, pero a la vez esta percepción negativa se ha dado sobre la base de un escaso entendimiento de la vida del docente y las situaciones que tiene que enfrentar dentro del sistema escolar. El desconocimiento de la óptica del docente deja como tarea urgente para todos los interesados en la educación el trabajo de mirar más de cerca las vidas de las personas

que habitan en la escuela. Ante esto, recuperar la voz de los docentes como individuos, recuperación que se lee en esta colección, es una manera de contrarrestar el peso negativo de la imagen que se le ha dado al magisterio, y de dignificar tanto la persona como la experiencia de los docentes.

Conocer sus biografías, aunque sea solo en un formato condensado como se presenta aquí, obliga al lector a dejar de insistir en que cada docente trascienda su condición humana en el momento que entra al salón, para poder cumplir con una imagen idealizada del profesor como superhéroe, dotado de todos aquellos poderes o competencias que la institución educativa moderna requiere. En lugar de esta insistencia, conocer sus biografías brinda otra perspectiva del superhéroe, ahora como alguien cuyo heroísmo también se relaciona con estar enfrentando constantemente, y de mil maneras, a sus sombras, miedos, frustraciones, cansancios, dudas, etcétera, para poder mantenerse de algún modo en el salón y frente a la tarea de educar. Esta dimensión cotidiana de lo heroico recuerda especialmente el fotorretrato de Alicia (ver p. 62) con su capa estilo Mujer Maravilla, mismo que pretende comunicar su lucha con su propia timidez. Si bien es obvio que esta imagen alegórica habla de sus pequeñas victorias en cuanto a vencer la timidez y encontrar su fuerza, también cabe señalar que su heroísmo no consiste tanto en una victoria contundente sobre 'el mal' como en la búsqueda continua de una forma de desarrollarse que incluye sus sombras. Es decir, lo verdaderamente heroico no es volverse invencible, sino enfrentar las batallas de la vida con plena conciencia de la vulnerabilidad y pequeñez, y encontrar la fuerza y el sentido en el pleno reconocimiento de lo que uno es y lo que uno no es en un momento dado.

En relación con este reconocimiento de quiénes son los docentes en esta colección de relatos, no se puede dejar de mencionar la importancia de los fotorretratos de esta publicación. Estos fotorretratos hablan de un esfuerzo importante dentro de la investigación para invocar la presencia concreta de cada docente a través de sus imágenes. Si bien el factor alegórico de algunas de las imágenes es importante en el intento de comunicar algo de la persona y su búsqueda, lo que es un constante en todos los retratos es el tema de la mirada. Si en los relatos lo que cuenta es la voz, en los fotorretratos lo

que cuentan son los ojos y sus miradas. Estos docentes nos miran, y en sus ojos y en sus miradas está impregnada una presencia que no se puede contar, que no tiene palabras. Además de lo señalado en cada relato, se hace presente la sensación de una conciencia impregnada de una historia silenciosa pero real. Con el fotorretrato cada docente ya no es solo un nombre, sino también se hace presente como persona de carne y hueso, sólida y frágil al mismo tiempo, del mismo modo que ellos tienen que hacerse presentes físicamente en las escuelas y en la negociación de los ritmos de su vida cotidiana.

Entonces, entre el relato y el fotorretrato, lo que se pretende que emerja a lo largo del libro es esta sensación de un grupo de docentes que se hacen presentes para el público, revelándose frente a un otro desconocido para ellos. Este revelarse, y lo que el relato deja ver en relación a sus aprendizajes, refleja una re-negociación de su identidad docente, ya que comparten una serie de experiencias que los ha llevado a poder entenderse y entender la docencia y la educación de una nueva manera. Cualquier lector podrá constatar, como el



título de la colección promete, que aquí no solo están conociendo a unos docentes, sino que también están conociendo a unos docentes inmersos en procesos de transformación de su identidad y práctica. Estas transformaciones se dan a raíz de la participación en un proceso formativo que se enfoca en la dimensión socioemocional de la vida, o en lo que se puede entender como las competencias existenciales, y en su conjunto dejan en claro que existen en México procesos formativos que tienen la capacidad de involucrar a los docentes en procesos reflexivos sustantivos. En el caso de la formación que procura el curso Ser Docente, Ser Persona: Hacía una Ética del Cuidado de Sí, los frutos de esta reflexividad no se limitan al campo profesional, sino que incluyen también la vida personal del docente, sus relaciones familiares y de amigos, y su relación consigo mismo y con la vida. Los relatos dan fe de lo que es verdaderamente una formación integral, en la cual se disuelve la frontera entre lo personal y lo profesional, lo íntimo y lo social, el yo y el otro, lo privado y lo público.

En este sentido, vale la pena recordar el enunciado de Parker J. Palmer que se citará también más adelante: *lo que nosotros los docentes enseñamos es quiénes somos*. Esta frase tan sencilla, tan aparentemente inocua, en realidad implica un reto muy grande para los docentes y para el sistema educativo. Éste es, ni más ni menos, el reto de poner más atención en quiénes somos. Parece demasiado cierto que los sistemas educativos, en su justa preocupación por las cuestiones técnico-pedagógicas y de contenidos, han descuidado este componente ético y relacional de la educación. Si no ha existido una preocupación suficiente por la experiencia de los estudiantes, tampoco la ha habido por la experiencia de los docentes. Y es cierto, como afirmará Heriberta en su relato, que los docentes muchas veces viven una especie de enajenación de su ser, en la medida en que están absorbidos por las exigencias del sistema y de su función. Heriberta llega a concluir que lo más importante en la educación son los docentes. En esta afirmación es obvio que existe una invitación de cuidar más a la propia persona, de ponerle más atención a lo que pasa en la vida cotidiana. En estos tiempos de cambio es más urgente que nunca hacerle caso a la exhortación de Heriberta y de todos aquellos pensadores de la educación, como Ivor Goodson, que aconsejan una atención seria a lo que él llama “la biografía del cambio”.

Este libro argumenta que una vía para tomar más en cuenta a la persona del maestro es la formación socioemocional y la formación para el autoconocimiento. Los once relatos dejan en claro que algo está ocurriendo en estos docentes a raíz de su participación en Ser Docente, Ser Persona, que ellos entienden como positivo. Claro que los aprendizajes y experiencias de esta formación no son la panacea para todos los males de sus vidas profesionales y personales, pero es cierto que los relatos nos presentan con transformaciones que parecen ser sustantivas. En su conjunto, entonces, representan un argumento a favor de la necesidad de nuevas prácticas en la formación docente. En la búsqueda de alternativas a las prácticas tradicionales e institucionales ya conocidas, una formación basada en una ética del cuidado de uno mismo, como es la que propone Ser Docente, Ser Persona, aparece, desde un particular punto de vista, como un punto de luz en el horizonte. Y, sin duda, resulta significativo que la publicación de este libro coincide con la publicación del Nuevo Modelo Educativo para México, un modelo que tiene como una de sus innovaciones principales la incorporación del desarrollo de las habilidades socioemocionales al currículum. Resulta ser, entonces, un momento crucial para explorar la gran cuestión de cómo poder hacer realidad en las escuelas una conciencia y sensibilidad existencial que puede caminar a la par con el conocimiento en su dimensión tradicional. Es de apostarse que no se puede lograr este giro radical en la escuela por decreto, y que solo puede ocurrir sustantivamente si pasa por un desarrollo de las competencias existenciales de los mismos docentes. La pregunta, finalmente, sería ¿cómo cultivar en los docentes este saber muy particular?. Se espera que este libro genere algunas indicaciones sobre lo que puede considerarse como buena práctica en cuanto al cultivo del saber ser y saber convivir del docente, saberes que deben tener una relación directa con el clima escolar y el aprendizaje de los estudiantes.

Es importante comentar que INED, la organización que encabeza el proyecto Ser Docente, Ser Persona, empezó a promover un enfoque socioemocional y ético de la formación docente hace veinte años, y desde entonces este enfoque ha ido cobrando cada vez más importancia en su apuesta estratégica a favor del cambio educativo. Actualmente el enfoque socioemocional-ético está posicionado





como la especialización de INED, y desde allí se busca incidir en la práctica y política educativa en México. Si bien su convencimiento sobre la importancia y eficacia de trabajar lúdicamente con la dimensión existencial de los docentes no ha encontrado todavía un eco en los contextos oficiales que rigen la formación docente, cabe señalar que sí existe interés de parte de los docentes en entrar por su cuenta en estos procesos que ellos perciben como vitales. Dicho esto, la investigación sobre las valoraciones y percepciones de los docentes en relación a su participación, realizado mediante una aportación importante desde El Colegio de la Frontera Sur, debería servir para acercar estas posibilidades formativas a las instancias donde se toman las decisiones sobre el futuro de la educación en México. Puede ser que la coyuntura del Nuevo Modelo Educativo con su enfoque en la formación socioemocional de los estudiantes será un momento favorable para empezar a posicionar estos enfoques que subrayan la importancia de involucrar a los docentes en reflexiones y expresiones concretas sobre su propia vida y propio ser.

Por último, se resume aquí la estructura del libro. El primer capítulo, *La formación socioemocional para docentes: un bien posible y necesario*, presenta los antecedentes y principios básicos que sustentan el proyecto de *Ser Docente, Ser Persona*, incluyendo la concepción de la importancia socio-político de la práctica de una ética del cuidado de sí, o una política de nosotros mismos, tal como es propuesta por Michel Foucault. También empieza a ubicar el enfoque experiencial de *Ser Docente, Ser Persona* dentro del contexto global de la formación docente y específicamente de las prácticas reflexivas que ponen sobre la balanza la identidad y práctica docente. El segundo capítulo, *Ser Docente, Ser Persona: una práctica novedosa*, se detiene para desmenuzar los principios que orientan el contenido del curso, detallando una serie de características de la experiencia que favorecen lo que se entiende como el crecimiento humano, o una maduración del ser. Además, explica, sin entrar a detalle, los temas que se trabajan en los módulos, y cómo es que estos se relacionan con los diferentes tipos de experiencias que pueden catalizar dimensiones específicas del crecimiento humano. El tercer capítulo, *¡Presente!* once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional, describe el procedimiento para elaborar los once relatos incluidos en la colección, mis-

mos que se pueden entender como productos del proceso de investigación que se lleva a cabo entorno al proyecto de Ser Docente, Ser Persona. Este capítulo también incluye una breve descripción de los gestos transformativos que podemos anticipar observar en los relatos, tomando como base una investigación previa que documentó el impacto de una formación socioemocional en la vida de los docentes. El capítulo termina con los once relatos, cada uno siendo acompañado con sus respectivas fotos. Cabe señalar que los relatos y el trabajo fotográfico que los acompaña representan el trabajo sustantivo de esta publicación, siendo el resultado más tangible hasta la fecha de las muchas entrevistas que realizamos con los docentes participantes y de todo el proceso de acompañamiento y de visitas que fue necesario para construir la confianza y realizar las sesiones fotográficas. El cuarto capítulo, Reflexiones últimas, busca lograr una posible lectura y contextualización de lo que los docentes reportan en sus relatos, llegando a ofrecer una valoración de la experiencia que han tenido a partir de diferentes conceptos que han sido identificados con la buena práctica y el bienestar docente.



## La formación socioemocional para docentes: un bien posible y necesario



El presente libro, *Ser docente, ser persona: once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional*, es una colección de historias vividas por un grupo de docentes que participaron en el proyecto denominado Docentes Indígenas: Haciendo la Diferencia. Este proyecto fue promovido en el estado de Chiapas, México, por Innovación y Apoyo Educativo, A. C., con el apoyo financiero de la Fundación W. K. Kellogg, y colaboró, para su sistematización, El Colegio de la Frontera Sur.

Quizás no sea casualidad que un proyecto que busca nuevos caminos para la formación de docentes emergiera en Chiapas, ya que es un estado cuya historia educativa ha sido atravesada por una compleja dinámica sociopolítica que ha vulnerado el ser y el hacer docentes (véase, por ejemplo, Keck, 2016)<sup>1</sup>. A la luz de esta realidad socio-política, tanto la formación inicial de los docentes en las escuelas normales, como la formación continua, han sido insuficientes para poder dar respuesta a la tarea de ser maestro en estos tiempos, y para hacer frente a la multiplicidad de desafíos personales, institucionales y sociales que atraviesan y condicionan al docente y su experiencia. Cabe señalar que con la introducción del Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017)<sup>2</sup>, con su enfoque humanista, integral y anti-conductista, lo que probablemente va a suceder es una ampliación de la brecha entre el imaginario ideal del docente que se requiere para encabezar el Nuevo Modelo y la formación real (tanto inicial como continua) que los docentes han recibido o siguen recibiendo.

<sup>1</sup> Keck, C. S. (2016). Extreme teaching and the politics of teachers' working conditions at the peripheries of the Mexican education system. *Sinéctica*, 46, 1-15.

<sup>2</sup> Secretaría de Educación Pública (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria: Educar para Libertad y la Creatividad, que se encuentra en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo\\_Educativo\\_para\\_la\\_Educacio\\_n\\_Obligatoria.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_Obligatoria.pdf)

Partiendo de esta realidad de la carencia de una formación docente a la altura del problema, el propósito del proyecto ha sido buscar nuevos acercamientos a dicha formación, poniendo el centro de interés en la dimensión personal y dejando en un segundo plano la preocupación técnico-pedagógica. Si bien el enfoque dominante de la formación docente por parte del Estado siempre ha sido técnico-pedagógico, muchas veces este esfuerzo de “perfeccionar” el supuesto hacer del docente se confronta con la dimensión ética de su identidad y práctica. La novedad de este proyecto, entonces, ha sido invertir la direccionalidad de la relación entre lo profesional y lo personal. Si comúnmente la formación docente asume que éste se convertirá en buena persona (es decir, en buen ciudadano) en la medida en que se convierte en un buen profesional, en el marco del proyecto queremos explorar qué tanto se puede ayudar al docente primeramente a ser mejor persona, y luego ver cómo esto se refleja en la dimensión profesional de su existencia. O, en otras palabras, hemos querido poner en evidencia la correspondencia entre el crecimiento ético-personal y el crecimiento ético-profesional.

El corazón de este proyecto es un proceso de formación mediante un curso denominado Ser Docente, Ser Persona: Hacia una Ética del Cuidado de Sí. La razón de existir de una ética del cuidado de sí se puede reconocer a partir del análisis ético-político del pensador francés Michel Foucault,<sup>3</sup> quien sostuvo que el ser humano o ciudadano, antes de poder cuidar al prójimo, tendría que aprender a cuidarse a sí mismo. Para Foucault, una ética del cuidado de uno mismo viene siendo un ejercicio de libertad que se acerca a la creación artística, donde es la vida de uno mismo la que se trabaja o se cultiva como si fuera una obra de arte. Esto no es solo un ejercicio estético, ya que tiene una dimensión política en el sentido que nos prepara para ocupar una función en la sociedad, caracterizada por sus complejas relaciones de poder, y para poder comportarnos dentro de estas relaciones con mayor conciencia.

De acuerdo con Foucault, existen muchas prácticas posibles que pueden ser asociadas con el cuidado de uno mismo —básicamente cualquier actividad que nos ayude a ver cómo hemos sido constituidos

<sup>3</sup> Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Endymión.

como personas o sujetos, o que nos permita maniobrar creativamente sobre nuestros “destinos” para poder escapar a ser determinados únicamente por nuestra historia (tanto íntima como político-cultural). Sea como sea este ejercicio del cuidado de uno mismo, Foucault sostiene que incluye necesariamente un componente de autoconocimiento. Nos cuidamos cuando hacemos el esfuerzo de saber quiénes somos y de visibilizar las relaciones de poder que nos han determinado hasta ahora. Si bien las prácticas que constituyen el currículum de Ser Docente, Ser Persona no pretenden alcanzar todas las posibilidades que alguien tiene para ejercer una ética del cuidado de sí, es cierto que representan un acercamiento a esta disciplina desde la óptica psicológica y humanista. Dicho esto, no es imposible imaginar que en algún momento se incorporen a este currículum algunas actividades de pensamiento crítico que inviten a los docentes a un análisis socio-político de los factores determinantes en su ser persona o su ser docente. Sin embargo, aun sin hacer esta inclusión explícita de lo socio-político, se puede decir que el pensamiento de Foucault nos lleva a un punto en el cual se disuelven las supuestas polaridades entre lo personal y político, entre lo íntimo y lo social, y encontramos en su lugar lo que él denomina la “política de nosotros mismos”.

Este reconocimiento teórico a la ética del cuidado de uno mismo de Foucault nos ayuda entonces a ubicar la formación que propusimos en un contexto ético-político. Sin embargo, para fines prácticos la formación terminó conociéndose simplemente como Ser Docente, Ser Persona. Como este nombre indica, más que una formación orientada hacia técnicas pedagógicas o elementos didácticos, Ser Docente, Ser Persona busca el desarrollo en el docente de una mayor conciencia de su persona, en especial en cuanto a su condición socioemocional. Esta mirada hacia la formación socioemocional es una manera de reconocer una importante y muchas veces obviada realidad educativa: que la educación y la labor docente dependen en gran medida de la capacidad de establecer y mantener relaciones sanas en las escuelas. Cada vez más se reconoce que la escuela es un lugar atravesado por las emociones y que la forma de vivir y expresar la emotividad, y de relacionarse, tanto de los estudiantes como de los docentes, es uno de los factores determinantes en el aprendizaje. Ya son muchos los estudios educativos que indican que donde hay buenas relaciones y



donde la comunidad se siente a gusto, hay mejor enseñanza y hay mejor aprendizaje.<sup>4</sup> Tan es así que las autoridades educativas de muchos países, incluyendo la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, empiezan a incorporar el discurso de la convivencia o de las competencias socioemocionales en sus políticas educativas. En México el Nuevo Modelo Educativo va más allá que una preocupación por el clima escolar y su relación con el aprendizaje, ya que reconoce que la escuela tendría la obligación de formar personas que han *aprendido o*

<sup>4</sup> Véanse los siguientes trabajos:

Jobs for the future & the Council of Chief State School Officers (2015). *Educator Competencies for Personalized, Learner-Centered Teaching*. Boston, MA: Jobs for the Future.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Brackett, M. A., Rivers, S. E. & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-9.

*incorporado* las siguientes habilidades socioemocionales o competencias existenciales:

Se conozca y respete a sí misma, asuma y valore su identidad, reflexione sobre sus propios actos, conozca sus debilidades y fortalezas, confíe en sus capacidades, sea determinada y perseverante; reconozca como iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos, y sea empática al relacionarse con otras personas y culturas; sepa trabajar en equipo y tenga capacidad de liderazgo; en la solución de conflictos favorezca el diálogo, la razón y la negociación; cuide de su salud física y mental; tome decisiones razonadas y responsables que le permitan adaptarse con rapidez y eficiencia a los cambios de su entorno; y sea capaz de diseñar y llevar a la práctica un plan para construir una vida plena. (SEP, 2017, p. 46-47)

Se puede cuestionar la gran ambición tras esta declaración de intención por parte del Estado de formar cierto tipo de actor social, ya que en ella subyace un afán de acelerar lo que ha sido el proceso de maduración de los seres humanos, y de reducir el margen "natural" de error y confusión que ha tenido la vida humana hasta ahora. Lo que nos presenta es la imagen de un ejército de jóvenes hiper-maduros graduándose de las escuelas medio superior. Aunque suena atractivo y necesario, por otro lado para el reconocido psicólogo Erich Fromm la facultad humana de errar es inherente a nuestra condición de libertad. Él sostuvo que "no puede haber una libertad real sin la libertad de fracasar", posición que implica ciertos cuestionamientos de la creciente presión a nivel mundial de incidir en el perfeccionamiento de todos los aspectos de la experiencia de los estudiantes. La presión es tal que podemos empezar a imaginar un escenario futuro en el cual los estudiantes son evaluados también por su madurez socioemocional.

Sin embargo, si bien se puede cuestionar el objetivo de producir jóvenes de dieciocho años que ya saben comportarse y manejarse como los más realizados adultos de cuarenta o cincuenta años, parece que esta descripción de un humano con una desarrollada competencia existencial podría aplicarse a los propios docentes de una



manera menos problemática. Para la gran mayoría de los docentes, ir cumpliendo cotidianamente con el perfil socioemocional estudiantil propuesto por la SEP todavía les implicaría un esfuerzo extra de desarrollo socioemocional, y por ende sería deseable que la formación inicial y continua les ayudara a cultivar un perfil socioemocional semejante, no en términos teóricos, pero en cuanto a una práctica de la “sabiduría”, o lo que en la ética Aristotélica se conocía como la *phronesis* (la virtud integrativa de la *sabiduría práctica* que nos permite negociar una realidad compleja donde las virtudes se sobreponen y se interseccionan de manera que requiere el ejercicio de un juicio deliberativo).

El interés en el aspecto socioemocional de la enseñanza-aprendizaje, sea dirigido a estudiantes o a docentes, va acompañado por algunos conceptos que han ido cobrando cada vez más peso en los discursos académicos, políticos y públicos. Uno de los más influyentes es el concepto de *inteligencia emocional* que ha sido popularizado por Daniel Goleman a partir de su libro *Inteligencia emocional*, en el cual sugiere que ésta es más importante que el cociente intelectual.<sup>5</sup> Una de las principales ideas que Goleman maneja dentro del marco de inteligencia emocional es que existen ciertas destrezas que se pueden asociar con nuestra vida emocional y que pueden ser cultivadas o enseñadas y aprendidas. En todo el mundo son muchas las iniciativas que pretenden orientar a los estudiantes hacia el ejercicio de una inteligencia emocional. Estas iniciativas tienen como objetivo incidir en el comportamiento ético del estudiante, y toman muchas formas, como por ejemplo: la educación civil, la educación para la convivencia, la educación del carácter, la educación en valores y la educación para reducir el *bullying*. Muchos estudios validan la eficacia de estas intervenciones en cuanto al mejoramiento del rendimiento académico y en parte por eso ha habido un *boom* de proyectos cuyo principal objetivo ha sido el comportamiento ético de los estudiantes.

Desafortunadamente, en el diseño y la práctica de la gran mayoría de estos casos se olvida que los docentes también podrían beneficiarse de una formación ética. Parece que en virtud de su edad y su rol se suele dar por hecho que los docentes están ya en un lugar

<sup>5</sup> Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (4ª ed.). Barcelona: Kairós.



cualitativamente diferente al de sus estudiantes. No obstante, hay voces en el mundo de la educación que abogan por la necesidad de atender a los docentes en el mismo sentido que los estudiantes, es decir, como personas que todavía no terminan de desarrollar su vivencia socioemocional. Incluso desde el marco de la inteligencia emocional algunos investigadores argumentan a favor del aprendizaje de las competencias socioemocionales como un componente esencial de la formación básica de los docentes.<sup>6</sup> La propuesta de una educación socioemocional para el docente se justifica con el argumento de que favorece tanto el bienestar personal del docente (combatiendo así el fenómeno de burnout o agotamiento profesional), como su desempeño en los procesos de enseñanza-aprendizaje (en función de la capa-

<sup>6</sup> Véanse los siguientes trabajos:

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 437-454.

cidad de generar un buen ambiente en el aula).<sup>7</sup> Del mismo modo, se argumenta que si queremos que el docente sea un modelo a seguir para sus estudiantes, en cuanto a su comportamiento, su forma de manejarse y de relacionarse, cada docente tendría que cultivar en él o en ella ese saber que se acerca a la sabiduría y que puede inspirar o contagiar al otro.

Es demasiado obvio decir que un docente solo puede modelar o enseñar una cualidad socioemocional si la tiene de alguna manera integrada o entendida. También es demasiado obvio decir que no podemos seguir ignorando el hecho de que los docentes son, antes que nada, humanos, y que, igual que cualquier humano, tienen limitaciones y cegueras que tendrían que conocer, enfrentar y superar para poder potenciar su inteligencia socioemocional. Por lo tanto, en el contexto de este proyecto, consideramos que lo más importante es cultivar la calidad y cualidad humana de los docentes, su competencia existencial, para que ellos a su vez puedan transmitir a sus estudiantes lo que es ser persona y también la buena convivencia. Esta buena convivencia supone la capacidad del docente de percibir, valorar y cultivar la dimensión humana dentro de un sistema educativo cuya tendencia hasta ahora ha sido priorizar lo abstracto y los procedimientos técnicos-burocráticos. Rodgers y Raider-Roth (2006)<sup>8</sup> han generado el concepto de "presencia" para englobar las destrezas de un docente que está comprometido con este nivel humano. Para estos autores, el hecho de que un docente se haga "presente" implica "un estado de conciencia alerta, receptividad, y conectividad a los funcionamientos mentales, emocionales y físicos tanto del individuo como del grupo" (p. 266). Sostienen que la reflexividad que tanto se busca en los docentes modernos "no se puede reducir a una serie de comportamientos o habilidades, sino más bien es una práctica que requiere de presencia", pero sobre todo "ser presente para uno mismo" (p. 266).

<sup>7</sup> Véanse:

Dolev, N. & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: the impact of training. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75-94.

Goroshit, M. & Hen, M. (2014). Does emotional self-efficacy predict teachers' self-efficacy and empathy? *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 26-32.

<sup>8</sup> Rodgers, C. R. & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265-287.

Reivindicar la dimensión humana del docente, poner más atención en su experiencia subjetiva, íntima y particular tiene el efecto de ubicarlo como contrapeso a la abstracción y enfriamiento sistémico. Si bien la re-definición de la identidad docente como negociadora en vez de autoritaria exige a éste mayor humanidad, mayor sensibilidad relacional y capacidad de ver a sus estudiantes como individuos, en realidad se hace muy poco, o nada, para preparar al docente para co-existir y sobrevivir en este plano receptivo-relacional. Y por más que un sistema educativo históricamente abstracto (es decir, homogeneizador y procedimental) en la actualidad incite a un acercamiento a la otredad (reconociendo la diversidad y lo idiosincrático), la realidad es que no pone las bases para abrirse plenamente a estas nuevas dimensiones de la vida escolar, porque esto pondría en cuestión mucho de lo sistémico. Así, enfatizar el componente relacional de la educación resulta ser una invitación potencialmente radical a re-pensar o re-sentir la educación, no concibiéndola solo en función del aprendizaje que pueda favorecer, es decir, como una manera de hacer más eficaz el sistema (por ejemplo, para lograr mejores resultados en las pruebas estandarizadas); también es necesario concebirlo en su dimensión política como una resistencia a la deshumanización del docente y del estudiante, y como una apuesta a favor de una educación diferente, e incluso, de un mundo diferente. Cultivar la conciencia socioemocional y la capacidad de verse y ver al otro requiere energía, tiempo y recursos, y en este sistema donde energía, tiempo y recursos son finitos, implica retirarlos del enfoque masivo-técnico-burocrático que actualmente domina en la escuela. Tomar en serio la invitación que hace la SEP en su Nuevo Modelo Educativo de considerar la vida íntima-interior de los estudiantes corre el riesgo de generar tensiones con los avances programáticos del currículum. ¿Será posible insertar a los estudiantes en el "camino del conocimiento" con el mismo entusiasmo una vez que les hemos invitado a expresar su condición de alienación?

Vistas las grandes implicaciones sistémicas de una seria y sentida preocupación por lo que pasa con los estudiantes y por la convivencia escolar, no es sorprendente que el tema haya quedado olvidado de la agenda política de la educación hasta hace poco. Décadas de políticas y reformas educativas han querido mejorar la educación sin

realmente detenerse a ver cómo se pueden mejorar las relaciones educativas. Hemos visto cómo las políticas educativas dejan poco espacio para la realidad de la vida y los conflictos sociales, culturales y personales que viven la gran mayoría de los docentes. Dichas políticas suelen conllevar unas prácticas homogeneizadoras, estandarizadas, y prefieren cegarse ante las complejas realidades e historias de vida de docentes y estudiantes, sus presencias y no-presencias. Son políticas que suelen pedir al docente que "cure" todos los males del mundo, sin previamente haber podido curarse a sí mismo, a su propia historia, a su propio drama. Pretenden mejorar la escuela sin preocuparse por las experiencias de vida que habitan y conforman la escuela más allá de la omnipresencia del currículo y de la normativa. Así, el sistema educativo ha existido sobre la base de una gran negación, la negación de todo lo que pasa a escala humana en la escuela. Y también, irónicamente, ha existido en la sombra de esta misma escala humana, que sin duda ha condicionado las pretensiones engrandecidas de la escuela y de las reformas educativas. Vale la pena citar aquí al renombrado investigador Ivor Goodson, quien ha dedicado mucho de su trayectoria académica a recuperar y dimensionar la experiencia de vida de los docentes como clave para entender todo lo que pasa y no pasa en la educación:

Se asume que la enunciación clara de objetivos, respaldados por una batería de pruebas, acompañada por estrategias de rendición de cuentas, y confirmado por incentivos y pagos por resultados, inevitablemente van a elevar los estándares en las escuelas. Se posiciona al docente como una parte clave de este sistema de reparto, pero lo que se enfatiza son los aspectos técnicos del profesionalismo docente, en vez de la biografía profesional —las misiones y compromisos personales que sustentan el sentido de vocación del docente, su profesionalismo relacionado con el cuidado—. (Goodson, 2007, p. 137)<sup>9</sup>

Como complemento de su valoración de lo íntimo-biográfico del docente, Goodson propone un fuerte cuestionamiento de las políticas educativas que dejan de lado esta dimensión de la escuela. Respecto

<sup>9</sup> Goodson, I. (2007). All the lonely people: the struggle for private meaning and public purpose in education. *Critical Studies in Education*, 48(1), 131-148.

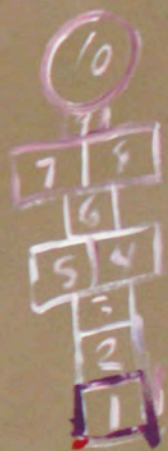
a los múltiples fracasos de las reformas educativas a lo largo del mundo (Levin, 2008;<sup>10</sup> Payne, 2008),<sup>11</sup> Goodson señala que se deben en gran medida a una dificultad institucional de mirar y considerar lo que él llama “la personalidad del cambio”, es decir, ver cómo el cambio de las instituciones depende del cambio en las personas que laboran allí. Lejos de ser lo que entorpece el cambio, la consideración de la persona del docente, para Goodson, debería ser el parteaguas para construir el cambio institucional.

A diferencia de las tendencias sistémicas de querer omitir la realidad humana que tanto condiciona sus pretensiones, la invitación de Ser Docente, Ser Persona es a mirar la vida íntima-biográfica del docente, palpar sus luces y sombras, dentro de un proceso de formación que procura investigar y poner en movimiento “la personalidad del cambio”. Los relatos que forman el núcleo de este libro son frutos de esta invitación, y son ejemplos de las cosechas de un viaje de reflexión en el que se sumergió cada docente que participó. Captan transformaciones personales, un darse cuenta, una posición vital de reconocimiento e integración de las diversas voces, historias, rostros y tensiones que los habitan. Reflejan la intención a lo largo del proceso de poner palabras a las experiencias que conforman a esas personas, y de nombrar sus mundos y sus trayectorias como seres cambiantes. Son testimonios sobre cómo era su persona antes, durante y después de su participación en Ser Docente, Ser Persona, y contienen un mundo de información a viva voz sobre el qué, el cómo y el porqué de fomentar el autoconocimiento y la conciencia socioemocional en los docentes.



<sup>10</sup> Payne, C. (2008). *So Much Reform, So Little Change: The Persistence of Failure in Urban Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

<sup>11</sup> Levin, B. (2008). *How to Change 5000 Schools: A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.



mosaico  
de  
La vida

asociación  
cultural



## Ser Docente, Ser Persona: una práctica novedosa



Es relativamente fácil imaginar un consenso alrededor de la deseabilidad de contar con docentes con madurez y saber socioemocional, docentes que tengan un grado importante de conocimiento y dominio de sí mismo, y que puedan ver a sus estudiantes y a sus colegas con cierta perspicacia y así implicarse en las relaciones escolares a partir de una sensibilidad hacia el bien real del otro y del colectivo (sin tener que sacrificar necesariamente su propio bienestar). Lo que ha resultado más difícil de imaginar es la cuestión de *cómo* hacer que los docentes efectivamente sean personas con esta calidad ética-moral, con cierto porte, y de cierto trato; es decir, personas que no estén a la merced de sus propios demonios o de los demonios de los demás. En el mundo de la educación, y quizás más en el contexto mexicano, donde la figura del docente ha llegado a ser tan cuestionada por una supuesta falta de ética profesional y personal, la pregunta anterior sigue siendo una de las preguntas del millón.

Ciertamente, ha habido esfuerzos sistémicos para levantar el perfil profesional del docente, pero, como señala Goodson (2007), regularmente predominan esfuerzos de mejora que tienen enfoques técnicos. Y en la minoría de los casos en los que se promueven enfoques éticos, éstos tienden a ser de índole moralista o normativa, basándose en explicitaciones de las formas "correctas" de pensar, sentir y actuar. Son mucho menos las propuestas éticas que involucran a los docentes en reflexiones y experiencias que les acerquen a descubrir sus patrones de comportamiento reales y las raíces y los resultados de ellos. Y aún menos las propuestas éticas que obliguen al docente a detenerse a mirar todo aquello que no le permite florecer como persona. Y aún más escasas las propuestas éticas que le inviten a salir de su zona habitual de confort (no necesariamente igual a una zona de felicidad y realización) para explorar otras formas de ser, otras formas de resolver sus dilemas o de ver y perseguir la vida.



Dicho esto, existen casos excepcionales que buscan cuestionar al docente en su dimensión existencial. Por ejemplo, un programa en los Estados Unidos que se llama *The Courage to Teach* (El Valor para Enseñar),<sup>12</sup> problematiza al docente con el propósito de apoyar y facilitar un movimiento “from soul to role” (del alma al rol). Otro notable proponente de nuevos principios para la formación docente es el Dr. Claudio Naranjo, quien ha promovido la participación de docentes dentro de su oferta de formación psico-espiritual que pretende favorecer la liberación de las neurosis individuales y colectivas, y el cultivo del amor y la autenticidad. Estos dos ejemplos son notables por su compromiso con la figura del docente como persona, reconociéndolo como un ser problemático y limitado, pero también lleno de posibilidades para crecer. Parker J. Palmer, autor del programa *The Courage to Teach*, está claro en que la tendencia a ignorar los aspectos problemáticos y limitados de los docentes tiene un sesgo y un riesgo importantes. Como Palmer asevera, cualquier docente “tiene el poder de obligar a sus estudiantes a pasar muchas horas viviendo en la luz, o en la sombra de su vida interior” (p. 378). Así que Palmer cuestiona si “estamos haciendo lo suficiente para ayudar a los docentes aprendices a entender su campo interior de tal manera que minimizará la sombra y maximizará la luz”. De acuerdo con Palmer, tanto el gran peligro de la docencia como también su gran oportunidad es que más allá del contenido curricular *lo que nosotros los docentes enseñamos es quiénes somos*.

Es fácil decir esto último, pero sus implicaciones son enormes, tanto para los docentes como para los estudiantes y el sistema educativo en su totalidad. Tomarlo en cuenta nos acerca a este otro concepto —el medio es el mensaje (“*the medium is the message*”)— desarrollado por McLuhan (1964)<sup>13</sup> en relación con lo que los medios (de comunicación) enseñan en realidad. Cabe señalar que *Ser Docente, Ser Persona* pretende tomar muy en serio el reto al que nos enfrentan las posturas de Palmer y de McLuhan. El proceso está diseñado con la intención de ayudar a los docentes a tener más presentes sus sombras

<sup>12</sup> Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. (10ª ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Los principios de este libro conforman los fundamentos del programa *The Courage to Teach*, que se encuentran en: [www.couragere-newal.org/courage-to-teach/](http://www.couragere-newal.org/courage-to-teach/)

<sup>13</sup> McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: Mentor.



y sus luces, y comprometerse a actuar en consecuencia de una mayor conciencia de ellas. Partimos del principio de que la reflexión profunda, y el cultivo de un ambiente donde esta concientización puede darse y ser compartida, requiere condiciones y formas de trabajo que favorezcan el compromiso, la confianza y la apertura. Por lo mismo, se concibió una modalidad de trabajo tipo retiro, donde los docentes pudieran alejarse un poco de su vida cotidiana y sus preocupaciones para dedicar el tiempo y espacio necesarios para realizar el viaje histórico-interno que representa el núcleo metodológico de la formación. La noción de viaje es importante, porque lo que hace diferente a Ser Docente, Ser Persona de muchos otros procesos formativos dirigidos a docentes es su compromiso experiencial. Aunque existe un mínimo de bases teóricas (por ejemplo, de la psicología humanista), por lo menos para los participantes la formación no tiene lo teórico en primer plano; más bien lo teórico se mantiene siempre en segundo plano como forma de acercarse a la experiencia y gestionarla. En otras palabras, siempre están en primer plano las propias experiencias de vida

de los docentes, y los docentes suelen quedarse maravillados de que no hay necesidad de tomar notas y estar manejando “información” ajena, información que no tiene como procedencia sus propias vidas, sus propios cuerpos, sus propios seres.

La invitación a este viaje interno es una invitación a buscar, contemplar y digerir esta “información” propia. Se ejerce mediante propuestas experienciales tomadas de las disciplinas artísticas y expresivas, la psicología humanista y las prácticas meditativas (quizás mejor conocidas ahora como prácticas de *mindfulness*)<sup>14</sup>. Así mismo, el viaje se enriquece con herramientas como la música y la proyección de películas, así como el convivio entre los participantes. El principio central que guio el diseño original, y sigue guiando los ajustes y modificaciones que vamos haciendo, puede ser entendido haciendo referencia al pensamiento de Claudio Naranjo, y en específico a su libro *The One Quest*<sup>15</sup> (*La única búsqueda*). En este libro Naranjo explora y analiza las similitudes entre los diferentes “Ways of Growth” (caminos de crecimiento) que existen como ejes transversales, tanto en las tradiciones místicas como en las psicoterapéuticas. Su análisis lo lleva a identificar siete “acciones” o finalidades que estos caminos de crecimiento tienen en común:

1. Provocan una ruptura de identidad (moverse de una imagen de sí a una experiencia de sí).
2. Aumentan el contacto con la realidad (tener acceso a las experiencias cumbres y/o una conciencia incluyente en contraste con la conciencia subjetiva, parcial, neurótica y proyectiva).
3. Aumentan de manera simultánea tanto la participación como el desapego (se llega a poder habitar un estado de participación desapegado, o compromiso no condicionado por las expectativas de los resultados).

<sup>14</sup> El *mindfulness* puede entenderse como la atención plena, como presencia atenta y reflexiva a lo que sucede en el momento actual. Pretende que la persona se centre en el momento presente de un modo activo, procurando no interferir ni valorar lo que se siente o se percibe en cada momento. Ante todo, busca que los aspectos emocionales y otros procesos de carácter no verbal sean aceptados y vividos en su propia condición, sin ser evitados o intentar controlarlos, y así permite establecer una apertura mayor, o sin prejuicios, a todo lo que nos pasa.

<sup>15</sup> Naranjo, C. (1974). *The One Quest*. Londres: Wildwood House.



4. Aumentan de manera simultánea tanto la libertad como la capacidad de rendirse (la capacidad de liberarse de nuestros preconceptos y entregarse a lo que hay, lo que va o viene emergiendo).
5. Unifican la experiencia de diferencia a partir de una valoración de una cualidad "existencial" en todas las cosas (una unificación basada en el reconocimiento de que "todo existe, y punto").
6. Aumentan la autoaceptación y la posibilidad de ejercer autonomía y plantarse en la vida de manera autosostenible (esto implica la capacidad de vivir más desde adentro y así desmontar las posiciones e identificaciones coercitivas que han limitado la libertad del sujeto).
7. Aumentan la conciencia (entendido este aumento como un despertar a la totalidad de nuestras capacidades mentales y físicas –es decir, estar activamente encendido y afinado en vez de apagado y desentendido)–.

Mientras que estas siete acciones pueden resultar abstractas, en realidad no es tan difícil aplicarlas de manera muy concreta a la selección

o creación de actividades aparentemente de muy diferente índole, pero que se sintonizan en relación con su capacidad de poner en juego una o más de ellas. Así, por ejemplo, la proyección de una película o el momento y forma de escuchar una música puede ser compatible con una actividad de movimiento corporal a ojos cerrados o bien con la redacción de una carta a tus padres, la elaboración de una máscara o escoger (literalmente) un juguete que piensas que dice algo de ti. Un ejemplo muy concreto, muchas veces recordado por los docentes, es la actividad de escuchar sus nombres pronunciados por otros participantes. Con unos simples preparativos, que incluye poner a los docentes en un lugar nuevo (por ejemplo, con los ojos cerrados), la repetición de su nombre por sus compañeros deja de ser un acto de etiquetar o de identidad simple y se convierte ya en una *experiencia* de vida, una experiencia directa de qué tan cargado de significados y experiencias puede estar un nombre. Es, entonces, la totalidad del *collage* de actividades eclécticas, unidas por estos principios, lo que genera la dirección y efecto del proceso, y genera también la condición de que la totalidad sea más que la suma de sus partes.

Además de estos criterios globalizantes, también el diseño del curso está supeditado a la idea de una progresión en el tiempo, un avance en términos de poder establecer ciertas bases y luego ir profundizando. Así, el contenido se organiza en tres retiros, cada uno con una temática diferente. El primer módulo aborda el desarrollo de la capacidad del docente de poner una aguda atención en el presente, con el fin de identificar qué le sucede en el aquí y ahora, y así empezar a generar más información sobre su identidad y su forma de relacionarse con los demás y consigo mismo. Aquí, por ejemplo, podemos hacer ver una correspondencia notable, aunque no exclusiva, con las primeras dos finalidades de la lista de arriba. El segundo módulo, a su vez, le permite un acercamiento cada vez mayor a un autorreconocimiento, incluyendo sus virtudes y sus sombras, de modo que pueda lograr y sostener relaciones más cercanas y verdaderas. Se trata de una invitación a atreverse a descubrir sus motivaciones más profundas y relacionarse en congruencia a lo que realmente uno es, y no desde una imagen forjada (ver aquí una correspondencia con los puntos 3, 4 y 5 de la lista). Finalmente, el tercer módulo llama al docente a generar compromisos de cambio, tomando en cuenta sus fortalezas y

limitaciones. La idea que subyace a este llamado es que los docentes puedan responder adecuada y creativamente a la realidad de cada situación, y no desde patrones fijos que chocan con la diversidad y riqueza de nuestro mundo (ver aquí una correspondencia con los puntos 6 y 7 de la lista).

Estos tres módulos representan lo que denominamos “Nivel 1” del proceso de Ser Docente, Ser Persona. Este nivel se considera como un acercamiento a la práctica del autoconocimiento, suficiente para generar aprendizajes y transformaciones sustantivos en los participantes, tanto en lo personal como lo profesional. Existe un Nivel 2, con dos módulos, el cual profundiza esta búsqueda de *verse*, *entenderse* y *transformarse*. Uno de los comentarios comunes de los participantes que avanzan al Nivel 2 es que pensaban que su viaje de autoconocimiento se había agotado con las “sorpresas” del Nivel 1. Es, entonces, grato y a veces doloroso para ellos reconocer a través del Nivel 2 que mirar para adentro tiene la cualidad de mirar a un pozo sin fondo, y que por lo mismo el camino hacia el autoconocimiento será largo, sin dejar nunca de ser fructuoso.

Lo que no deja de sorprender a los docentes es la manera en que su inmersión en la experiencia del Ser Docente, Ser Persona les permite construir entre todos y para todos un compromiso con la presencia como lo entienden Rodgers y Raider-Roth (2006), y la posibilidad de hacerse presentes para con ellos mismos –para sus pasados, sus presentes y sus futuros–. Como será detallada en el capítulo de reflexiones últimas de este mismo libro, esta misma facultad de cobrar presencia es quizás la transformación nuclear, detonador que promueve Ser Docente, Ser Persona. A partir de allí el camino de cada quien toma su dirección particular, dependiendo del terreno que se hace palpable. Son éstos los caminos que intentamos capturar y dignificar en los relatos que siguen.



## ¡Presente!: once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional



Los relatos que presentamos a continuación documentan las percepciones que los docentes tienen de sí mismos y de los aprendizajes y transformaciones consecuentes de su participación en Ser Docente, Ser Persona. Se deben entender como productos de un proceso de investigación-evaluación, y fueron elaborados por el equipo del proyecto a partir de una selección de testimonios extraídos de las transcripciones de sus entrevistas.

Si bien a lo largo del proyecto fueron entrevistados 43 docentes, se tomó la decisión de hacer una selección representativa de ellos, y el primer trabajo del proceso era escoger a docentes cuyo testimonio contenía evidencias de un estilo de transformación particular y a la vez representativa. Desde nuestra perspectiva, entonces, cada relato nos permite ejemplificar una posible dimensión de un universo de cambios que se abren al docente a partir de una toma de mayor conciencia. Una vez identificados los docentes, el siguiente trabajo era revisar las transcripciones detenidamente, con la finalidad de seleccionar extractos de los testimonios que podrían servir para representar la experiencia de cada docente en una forma muy condensada. En realidad son relatos compuestos de una selección de sus propias palabras, y es esto lo que asegura un grado importante de autenticidad al texto final, no solo en el contenido de lo dicho sino, como verán al leerlo, también en la forma de expresarse.

Dicho esto, es innegable que cada relato representa un fuerte trabajo analítico y creativo de parte del equipo del proyecto. Reducir transcripciones de entre 20 y 45 cuartillas a una sola cuartilla con el propósito de asegurar una secuencia, y de revelar algo esencial de cada una de las personas, resultó ser un reto parecido quizás a armar un rompecabezas de un conjunto de piezas entremezclado y con



muchos sobrantes. Otra imagen que se asemeja es la del proceso de esculpir como lo entendió Miguel Ángel, en el cual el trabajo del escultor es revelar la estatua que cada piedra tiene adentro. Al igual que el esculpir de Miguel Ángel, nuestro trabajo era quitar el bulto de las palabras para dejar lo esencial del proceso de cada persona. Esto resultó no solo un reto, sino también una gran satisfacción, porque vimos cómo, desde este cuerpo amorfo de las transcripciones, podíamos llegar a una expresión de la experiencia docente tan accesible y a la vez tan abarcadora. Una gran satisfacción también fue poder, como paso último del proceso, devolverles a los docentes estos relatos, ahora en el contexto de un taller con este pequeño grupo. Leerse por primera vez en voz alta, reencontrarse en sus propias palabras, compartirse, escucharse y ser escuchada o escuchado tuvieron un impacto conmovedor. Aunque los docentes hicieron algunas sugerencias para modificar los textos, en general la emoción que prevaleció fue la de orgullo: un orgullo basado en la elocuencia de su historia<sup>16</sup>.

Si bien para ellos los relatos son fruto de su propio proceso y tienen un valor en sí mismos, nosotros también los presentamos aquí como una forma de acercarnos a la evaluación cualitativa del proyecto y de abogar por el valor de la formación ética o socioemocional de los docentes. En relación con este último, estos relatos forman parte de una sistematización y análisis que pretenden identificar los alcances de esta modalidad de formación. Si bien cada docente tiene una personalidad y desarrollo únicos, algunos patrones de aprendizajes y de transformación que emergen de los datos ya no constituyen las idiosincrasias de cada docente, sino que toman la forma de tendencias.

<sup>16</sup> Visto en su totalidad el procedimiento usado para generar los relatos consistió en una mezcla entre diferentes pero complementarias metodologías narrativas. Por un lado, la de Bauer (1996)\*, por el uso de una entrevista narrativa que favorece el acto de contar más que el acto de responder a preguntas, y también por el empleo textual de las transcripciones. Por el otro lado, la de Balasch y Montenegro (2003)\*\*, por la función del equipo investigador en la producción final de la narrativa, utilizando su criterio y sensibilidad para construir la narrativa en su totalidad, misma que después fue retroalimentada y pasada por procesos de co-autoría de parte de los docentes.

\* Bauer, M. (1996). The narrative interview: comment s on a technique of qualitative data collection. In *Papers in Social Research Methods*. Londres: London School of Economics and Political Science - Methodology Institute.

\*\* Balasch, M., y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. (L. Gómez, Ed.) *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44–48.



Handwritten text on a piece of paper, likely a letter or document, written in blue ink. The text is dense and appears to be a personal message or a formal letter. The handwriting is cursive and somewhat slanted. The paper is placed on a dark green, textured surface, possibly a carpet or mat. A blue pen is visible on the surface to the right of the paper.

Resulta que podemos observar elementos en común que pueden favorecer una visión más completa de las transformaciones logradas. Es decir, en la mayoría de los testimonios observamos que los docentes han realizado cambios en los siguientes ámbitos:

- Mayor disposición para tomar “riesgos” profesionales que implican salir de sus rutinas.
- Mayor sensibilidad sobre lo que está pasando en la realidad inmediata de su salón o su institución.
- Mayor aptitud para identificar y asumir su nivel de responsabilidad en cada situación, y así disminuir sus tendencias hacia el victimismo y la pasividad.
- Mayor sensibilidad y aceptación hacia la existencia de la diversidad dentro de una población de estudiantes y colegas.
- Mayor compromiso con el aspecto relacional que subyace dentro de la enseñanza / aprendizaje.
- Mayor coherencia en su vida profesional entre lo que se piensa, se siente, se dice y se hace.
- Mayor discernimiento en cuanto a lo importante y necesario dentro de su aula en cada momento.
- Mayor creencia en el potencial transformativo y vital de la educación y de la relación pedagógica.

Estas transformaciones caracterizan lo que podemos entender como la dirección general del movimiento de los participantes. Esta dirección de movimiento implica un acercamiento a la sensibilidad relacional y a un reconocimiento del potencial transformativo de su labor docente, junto con una nueva autonomía que tiene repercusiones en cuanto al ejercicio de un liderazgo propio. Son estos movimientos que les devuelven, o les proporcionan, una mayor satisfacción y sentido de vocación, y otra calidad en su presencia. En la medida que se abren a sí mismos y al otro, encuentran que su función tiene importancia y, por lo mismo, una gran responsabilidad y razón de sentirse realizados y comprometidos. Sin duda, estos movimientos, gestos y conciencias constituyen la nueva calidad de presencia ya señalada anteriormente. Los docentes cobran mayor presencia en el aula, llenan más el rol, la función, ya no tanto desde los gestos formales que impone el sistema

y la cultura magisterial, sino desde los gestos humanos que surgen en las relaciones inmediatas.

Como indica Goodson (2007), lo que se asoma y lo que se transmuta en los testimonios de docentes que han pasado por procesos de reflexividad biográfica son “las misiones y compromisos personales que sustentan el sentido de vocación del docente, su profesionalismo relacionado con el cuidado”. O en el lenguaje de Foucault, en el ejercicio de un mayor cuidado de uno mismo nace un mayor entendimiento del otro y un compromiso con el cuidado de éste. Sin este cuidado, es decir, sin el interés genuino puesto en uno mismo y en el otro, la actividad y la institución educativa estarían muertas en vida.



· Consuelo ·

## Descubrí que la interacción es agradable



Me llamo Consuelo y tengo diez años de servicio docente. He tenido muchos miedos y he estado consciente de ellos. Por ejemplo, siempre tenía miedo de pararme y mostrarme. Tenía miedo de socializar o tal vez agradar o no agradar a las personas. En la cuestión social soy muy retraída, pero me sentía muy cómoda estando así, aunque sabía que a veces era necesario hablar. Había tratado de ser muy tolerante con los demás y a veces ellos no me agradaban del todo tampoco. Entonces, como maestra era un poquito más de estar atrás de mi escritorio, tal vez revisando cosas.

Al entrar al Ser Docente, Ser Persona cada actividad que hacíamos era con los compañeros pero al mismo tiempo lo interiorizaba para mí. Es decir, me atreví a socializar con los demás y al mismo tiempo fui descubriéndome como persona. Recuerdo varios momentos del taller: en uno una compañera pasó enfrente y lo que ella representó lo interioricé para mí y me dejó más claro las cosas que influyeron en mí y los momentos cruciales en mi vida. Me di cuenta de cómo la formación en casa me ha marcado mucho. Fue entonces cuando me reconocí como persona, es decir, "¡Esto me gusta, esto no me gusta!" y me salió decir "Siempre hay la oportunidad de explorar cosas nuevas". Porque antes vivía en mi zona de confort. No quería dar un poquito más. Recuerdo cuando trabajamos la parte del contacto con las personas. Nos sentábamos en una silla y hacíamos como "el hecho de existir", el estar y no estar, con las luces apagadas, respaldándonos en una persona. También me pareció interesante el trabajo del tacto en la sesión de movimiento, uniéndonos con los demás, cerrándonos en un círculo y sintiendo el calor humano. Insisto en esta parte porque el trabajo en grupo no era lo mío. Siempre me había sido difícil conocer gente nueva, pero con el tiempo ha ido fluyendo en mí esta nueva forma de hablar con personas distintas, distintas un poco a mí. Esto



lo he tomado como un reto. Tengo miedo, pero me atrevo a hacerlo. Ahora trato siempre de escuchar a los demás y tener una idea diferente, pero dejar que se haga de un modo en el que la mayoría pueda estar cómoda y trato de hablar un poco más.

Reconozco que había considerado que lo más importante en la educación era el manejo de los enfoques; el llegar y nada más desarrollar contenidos. Por mi formación, era un poco individualista: "Yo lo voy a hacer así, porque yo soy así". Entonces, como docente yo había practicado eso. Al niño también yo lo tenía consigo mismo, con sus materiales, porque pensaba que así podría fluir de mejor manera su proceso, porque eso me había servido a mí. Pero luego descubrí que como personas encasillarnos en un espacio, en un entorno, en una actitud, en un ser, nos coarta o nos corta las alas como para ser más, conocer más, aprender más. Entonces mi aprendizaje principal fue el de reconocermé como persona social, pero a la vez esta parte individual que es mi interior. Ahora, por ejemplo, noto que en la escuela no solo son importantes los contenidos, sino también las interacciones, los sentimientos, el conocer el lado humano del niño, no solo visto desde el discurso, sino de forma humanista.

He cambiado mis estrategias en el salón, un poquito. Antes trabajaba más en relación a los materiales didácticos: el libro, el cuaderno; mas no el platicar y sugerir que intercambien los recursos y los materiales. En situaciones anteriores lo había descuidado, por el desconocimiento de su importancia o el no tener la experiencia de estar con el otro. Así que he propiciado momentos de contacto con los niños en los espacios extra-clases, en la hora del receso, principalmente. Me he permitido usar cinco o diez minutitos para trabajar con los niños que van con cierto rezago. Ahí, en ese momento de estar de manera individual o en interrelación con el alumno, he visto que genera que ellos me tengan confianza y se acerquen más a mí, algo que no pasaba en ocasiones anteriores.

Ahora me considero una maestra un poquito más humanista. Una persona que reconoce que las personas llegan a la escuela con un sinfín de emociones, y que el contenido no lo es todo. He descubierto que la interacción es agradable y es muy importante. Ahora yo también me permito estar ahí con mis alumnos y hago que ellos interactúen. Es como el querer estar, el querer sentirlos bien.





· Miguel Angel ·  
Soltando mis armas



Llegué al curso a mis veinte años de edad, con solo dos años de experiencia docente. Trabajaba a tres horas de mi casa y era el único adulto en una escuela multigrado para cuarenta y cuatro niños tseltales de seis a doce años de edad. Tendía a enojarme con facilidad; a veces una cosita de nada lo volvía un problema o explotaba. Era intolerante y enojón. Pensaba que el otro tenía la culpa de que yo me enojara y me resultaba muy difícil salir de ahí, ya que pensaba que ganaba algo con ello.

Al iniciar el curso Ser Docente, Ser Persona lo primero que sentí fue desconfianza y miedo a que mis compañeros se burlaran y me menospreciaran por ser novato como maestro. Me resultó extraño que la formación no fuera de tomar notas y dar lineamientos. También me parecía muy raro que algunos maestros platicaran de sus emociones a la primera como si no les fueran a criticar. Pero poco a poco empecé a sentir y reconocer el clima de apertura para compartir las experiencias y el espacio para trabajar la persona que cada uno llevamos dentro.

En una dinámica empecé a darme cuenta de que por mi impaciencia me encontraba con situaciones en la vida que no deseaba y que mi exigente autoimagen es una máscara para evitar sentir mis miedos. Y en una sesión de arte dibujé una calaverita. Al final me di cuenta que la calaverita era yo, y que yo me encerraba en mi mundo, como en una tumba. Yo decía que no le tenía miedo a nada pero sí, me doy cuenta de que ¡sí tengo miedo! Y por eso me ponía rígido. Entonces, pude entender por qué tenía mi fachada de autoridad cordial de ordeno y mando y un trato distante e intolerante con mis alumnos.

Mi gran cambio fue que empecé a soltar mis armas y dejé de estar a la defensiva todo el tiempo. Me di cuenta de que necesitaba soltarme, cobrar más vida, fluir más con las cosas, con la gente. Las sesiones de movimiento me ayudaron a relajarme conmigo mismo y

# COOPERACIÓN DE ABONO ORGANICO

## ¿POR QUE UTILIZAR COMPOSTA?

PARA LA AGRICULTURA SE HA HECHO NECESARIA LA REDUCCION DE FERTILIZANTES Y PLAGUICIDAS PARA TENER UNA MAYOR PRODUCCION EN LA SIEMBRAS PERO ESTOS CONTAMINAN AL SUELO AL AGUA Y A LA SALUD.....

## BENEFICIOS QUE DA AL SUELO LA COMPOSTA

MEJORA LA ESTRUCTURA DEL SUELO  
AUMENTA EL PH DEL SUELO  
AUMENTA LA CAPACIDAD DE RETENCION DE AGUA DEL SUELO  
AUMENTA LA CAPACIDAD DE RETENCION DE NUTRIENTES DEL SUELO  
AUMENTA LA CAPACIDAD DE RETENCION DE MATERIA ORGANICA DEL SUELO  
AUMENTA LA CAPACIDAD DE RETENCION DE NITROGENIO DEL SUELO  
AUMENTA LA CAPACIDAD DE RETENCION DE FOSFORO DEL SUELO  
AUMENTA LA CAPACIDAD DE RETENCION DE POTASIO DEL SUELO

## MATERIALES QUE PUEDES USAR PARA LA COMPOSTA

- HOJAS
- RAMAS
- ESTERCO
- TIERRA
- RESIDUOS DE COMIDA
- RESIDUOS DE PLANTAS
- RESIDUOS DE ANIMALES
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA
- RESIDUOS DE LA AGRICULTURA
- RESIDUOS DE LA GANADERIA
- RESIDUOS DE LA PESQUERA
- RESIDUOS DE LA MINERIA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA QUIMICA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA TEXTIL
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA PAPIERA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA ALIMENTARIA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA CONSTRUCCION
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ELECTRICIDAD
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ELECTRONICA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA FARMACIA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA QUIMICA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA METALURGIA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA CERAMICA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA VIDRIO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA PLASTICA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA PIEL
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA PAPEL
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA TINTA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA PINTURA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA COLORES
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA FIBRA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA LANA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA SEDA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA LINO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA YUTA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA COTON
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON ROJO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON NEGRO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON BLANCO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON GRIS
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON AZUL
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON VERDE
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON AMARILLO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON NARANJA
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON ROJO OSCURO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON ROJO CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON NEGRO OSCURO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON NEGRO CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON BLANCO OSCURO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON BLANCO CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON GRIS OSCURO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON GRIS CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON AZUL OSCURO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON AZUL CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON VERDE OSCURO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON VERDE CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON AMARILLO OSCURO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON AMARILLO CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON NARANJA OSCURO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON NARANJA CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON ROJO OSCURO CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON ROJO CLARO OSCURO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON NEGRO OSCURO CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON NEGRO CLARO OSCURO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON BLANCO OSCURO CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON BLANCO CLARO OSCURO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON GRIS OSCURO CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON GRIS CLARO OSCURO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON AZUL OSCURO CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON AZUL CLARO OSCURO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON VERDE OSCURO CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON VERDE CLARO OSCURO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON AMARILLO OSCURO CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON AMARILLO CLARO OSCURO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON NARANJA OSCURO CLARO
- RESIDUOS DE LA INDUSTRIA DE LA ALGODON NARANJA CLARO OSCURO

## COMO HACER LA COMPOSTA

1. SELECCIONAR UN LUGAR SECO Y AERADO  
2. COLECTAR LOS RESIDUOS DE LA COMPOSTA  
3. COLOCAR LOS RESIDUOS EN UN CONTenedor  
4. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
5. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
6. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
7. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
8. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
9. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
10. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
11. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
12. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
13. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
14. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
15. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
16. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
17. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
18. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
19. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
20. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
21. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
22. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
23. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
24. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
25. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
26. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
27. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
28. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
29. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
30. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
31. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
32. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
33. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
34. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
35. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
36. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
37. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
38. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
39. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
40. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
41. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
42. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
43. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
44. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
45. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
46. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
47. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
48. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA  
49. COLOCAR UNA CAPA DE RESIDUOS  
50. COLOCAR UNA CAPA DE TIERRA

# RAVES DE LA COMPOSTA

## PARA QUE ME SIRVA A MI HACER COMPOSTA

- # 1 PARA NO TENER LOS DESPERDICIOS NI LA BASURA REGADA O MOSEANDOSE
- # 2 EN LUGAR DE COMPRAR ABONO EN EL CUAL VOS A GASTAR MEJOR LO HACER CON LOS DESPERDICIOS
- # 3 AYUDA A CUIDAR EL AMBIENTE Y OBTENGO UN EXCELENTE FERTILIZANTE QUE ME SALE GRATIS.....



con los demás, empezando a fluir y estar en el aula desde mi cuerpo. Les dije a mis alumnos: "¡Soy maestro pero también me gusta jugar!". Descubrí que me gusta participar, platicar, hacer relajo en el salón, inventar cosas, para que ellos no solo estén tensos o con miedo, que no me vieran como un maestro ogro sino involucrarme con ellos, jugar con un propósito. En la escuela noté cómo mis alumnos empezaron a tenerme más confianza. Dejaron su respuesta habitual de "no sé" ("ma jna" en tseltal), y los más grandes empezaron a enseñarme palabras en su lengua materna para que me hiciera entender con los más pequeños. Probé nuevas actividades sin consultar los libros de texto y me animé a llevarlos a un concurso de conocimientos de primaria en que un alumno obtuvo el segundo lugar.

En mi nuevo centro de trabajo he visto que mi trato con otros maestros y superiores también se ha vuelto más fácil y ha dado lugar a que me consulten más mi opinión en las reuniones de trabajo. He dejado de ver la educación como una disputa en que uno gana y otro pierde. Ahora me doy cuenta de que el responsable soy yo; el otro me hizo algo pero el que decidió enojarse fui yo. Quien maneja mi vida y mi cuerpo, quien tiene la decisión, y por tanto el cambio en sus manos, soy yo.

Empecé a ver la educación como un encuentro entre personas en el que la relación con los niños e inculcarles valores son algo muy importante. No es tanto enseñarles una metodología de cómo comportarse, sino que el niño poco a poco vaya teniendo esa mentalidad de igualdad y tolerancia mientras va recibiendo la educación. Es mucho más que enseñar a los niños a leer, escribir, hacer cuenta. Es que ellos tengan cimentados los valores para poder comportarse ante la vida.



· Maria Alberta ·

## Decir las cosas sin pensar en los demás



Me llamo María Alberta y tengo veintitrés años. Ingresé al magisterio como un reto con mi hermano, para ver si podía pasar el examen, pero ahora me encanta ser maestra, aunque he visto que el plan de estudios es un poco complicado de entender, y sobre todo de llevarlo a nuestras escuelas. Aun sabiendo eso, los niños a veces agotaban mi paciencia porque pensaba que no podía rezagarme como maestra. Hay momentos en que sentía la presión porque a veces los niños no aprendían, o soy yo quien no sabía enseñar, pensaba.

A parte de la presión del plan de estudios, creo que mi mayor dificultad era que decía las cosas precipitadamente, sin pensar. Podrían ser verdades, pero por el modo en que las decía parecían pleitos. Necesitaba aprender a controlar eso, pues no siempre se trata de pleitos, sino de decir las cosas de una manera que los demás no se sientan ofendidos.

En el curso cambié un poco. Creo que más que nada aprendí a controlar mis emociones, a decir las verdades hasta cierto punto con más calma. Me di cuenta que no siempre debo hablar; debo saber escuchar a los demás, porque de repente antepongo mis ideas en momentos que no son idóneos y me presto a malas interpretaciones. Ahora busco la forma de decir lo que pienso sin agredir a los demás, porque sé que aunque diga lo correcto, a veces herimos con nuestras palabras. Antes si me decían "¡No!", a fuerzas quería yo que sí. Y si me decían "Ya no", yo respondía "Ok, está bien", pero con una carita de "¡Por qué no!"

Vi un cambio en mí a partir del ejercicio en donde me sentaba con los ojos cerrados y mis compañeros decían mi nombre con distintos tonos, a veces mi nombre completo o solo uno. Esta experiencia me espantó y me dije: "Si así se oye mi propio nombre, pues ¿cómo se oirá cuando yo digo las cosas bruscas a los demás?". Como dejar mu-



cho eco en los demás, muy golpeado. Aunque decía verdades, la forma en que las decía muchas veces me ocasionaba problemas y creo que eso aprendí: a medir qué tipo de palabras y hasta en qué tono se dicen las cosas.

También cuando construimos las máscaras de nuestros compañeros, recuerdo que veía las máscaras de las otras compañeras que quedaban bonitas y la mía no, y yo a fuerzas quería que quedara bien porque era la mía. Estaba muy terca y pasaba el tiempo y no me salía. A fuerzas tenía que salir como yo quería. Al final se cayó mi máscara y me di cuenta que las cosas no siempre quedan como yo quiero. No tiene sentido presionarme.

Ahora percibo de otra manera las cosas. Ya no me comporto como una niña caprichosa y necia. Veo que en el salón tengo más paciencia, por ejemplo, con los niños rebeldes. Antes ellos colmaban mi paciencia. Ahora siento que no. Descubrí que los niños que se comportan así, que veo que "no hacen nada" en el salón, en realidad no es porque no quieran hacerlo, sino porque no lo saben hacer. Porque cuando le dedico tiempo especial a ese niño, con toda la paciencia del mundo, sí lo hace. Antes lo único que llamaba mi atención era la rebeldía y no veía más allá. Siento que cuando estoy bien conmigo misma entonces puedo estar bien con los demás, en este caso mis alumnos. Porque cuando yo no estoy bien simplemente no les hago caso.

Con mis compañeros de trabajo igual, siento que no hemos tenido disgustos ni problemas. Ahora siempre estamos trabajando en equipo y eso me ha gustado. Incluso hablamos con el director. Cuando vemos que las cosas no van muy bien, se lo decimos y no hacemos que los problemas se agranden. Voy aprendiendo un poquito más: empiezo a ser un poquito más madura y a tomar decisiones responsables, porque quiero ser diferente. No quisiera formar parte de ese bulto de frijol que solo sirve para cocerse y al plato.





· Quirino ·

## Frutos del árbol torcido



Mi nombre es Quirino, tengo cuarenta y cinco años y veinticuatro años de servicio en la docencia. ¡Veinticuatro años de servicio que he echado a perder! No al cien, pero en un cincuenta por ciento. Cuánta gente no he echado a perder: a mi gente, a mi raza. ¡Cuántos alumnos! y verlo ahora pues ¡qué mala onda!, ¿verdad? Mezclé mi trabajo con el alcohol, lo que provocaba que mi neurosis se elevara y explotara en cualquier instante. Fui alcohólico, drogadicto, mentiroso, deshonesto, alguien que no cumplía con su trabajo, ¡Un irresponsable criminal!

Así era mi vida hasta que asistí al curso y aprendí que la palabra “enmendar” es igual que la palabra “verdad”. ¡Nunca había dicho mis verdades! No le contaba al grupo de compañeros: “Miren, ¡Ésta es mi verdad!”. ¡No! Nunca he sido una persona que reconozca las cosas malas que ha hecho, hablar con la verdad. Cuando hablaba de mí, sabía que mayormente siempre hablaba de la otra persona. Era muy fácil hablar de la otra persona cuando yo debería de hablar de mí, criticarme a mí. Nadie lo hace. ¡No se puede! por miedo, por vergüenza. Éstas son las cosas que yo comencé a valorar desde que llegué ahí. Recuerdo muy bien cuando la facilitadora nos dijo: “Hoy vamos a dibujar, vamos a representar el tipo de maestro que somos”. Pues imagínese, mi mente regresó hasta los veinticuatro años, a mis primeros años de servicio. ¡Caramba, qué enseñaba! Segundo año, tercer año... Y en la actualidad, qué tipo de maestro soy. Es donde sí me movió; yo me veía como el árbol que nunca creció o que creció torcido, sin hojas, sin flores, sin fruto, sin raíz, a punto de caer, porque ya estoy a punto de jubilarme. Me puse a pensar: “¿Cuáles son mis verdades como maestro?”. Me enseñaron a ser honesto, trabajar la humildad, decir la verdad.

A lo largo de mi vida yo había sembrado odio y me tuvieron mucho odio. Hoy en día estoy recabando ya el respeto, el amor y la confianza.



Estoy construyendo una nueva actitud positiva, ¡no mediocre! Yo soy una persona que fui mediocre. Decía una cosa y luego otra y otra. Eran más las cosas que decía que la acción. Hoy prefiero actuar y luego decir: "Yo hice esto, por esto y por esto". ¡Sí puedo! Ahora sí puedo asistir, lo digo, y soy puntual, y si no puedo es que no puedo: "¡Compadre, no puedo porque estoy en esto!".

Realmente he cambiado: ahora me divierto en mi trabajo. No lo tomo como trabajo, sino como parte de una diversión y así me siento bien. Entonces le voy a sacar ramas, hojas, flores y fruto a ese árbol seco. Es mi intención y siento que voy por ahí, por ahí están saliendo las hojitas. Sé que sí lo voy a lograr. Ya empiezan a salirle gajitos, ya le empiezan a salir hojas, flores y pronto puede tener fruto. Empezará a brotar.

Me gustaría cambiar un tantito mi carácter para que yo le dé a mis compañeros un trato más amable, más seguro, un trato más honesto. El trato que requiere una persona. Es el pequeño cambio que yo puedo ofrecer a mis compañeros. Ser más persona, de una moralidad buena en donde permita que la otra persona también esté bien, que también reflexione, que refleje su situación personal en ti. ¡Regalar algo de esa naturaleza es lo máximo!



· Alicia ·

## Confiando en mí



Mi nombre es Alicia y desde que estaba en la escuela ya tenía esa vocecita que soñaba con ser maestra. Aun así, hasta hace poco me angustiaba mucho un problema, el no poder expresarme libremente con mis compañeros. Tenía temor a que se burlaran de mí. En ocasiones cuando me decían “Exponga”, ¡sentía que me iba a morir! ¡Sentía que no podía enfrentarme a la mirada de los demás! Hubo momentos en los que, según yo, me había armado de valor, pero cuando pasaba a exponer y empezaba a hablar ¡todo se me olvidaba! y lo empezaba a revolver.

Algunos maestros me decían: “¡Tú puedes ser supervisora!”. Y yo me respondía: “¡De maestra no voy a pasar!”. Me ponía a pensar en cómo yo tendría esa capacidad de poder dirigir a varios maestros, sacar adelante el trabajo que ellos hacen y decía: “¡No puedo!, me quedo como maestra!”. ¡Cómo soñaba con ser una persona más activa!, con ese valor de tener propuestas y ser capaz de proponer y decir: “¡Compañeros, esto es así!”. Pero como no tenía el valor, siempre me lo quedaba, me lo guardaba. Ese miedo que tenía, esa desconfianza es lo que no me había ayudado en mi trabajo como docente.

Quizás seguiría igual de desconfiada en mi vida docente si no fuera por lo que experimenté y aprendí en el curso. Recuerdo que proyectaron una película y me la pasé llorando porque sentí que me reflejaba. ¡Yo soy así! Antes siempre andaba de mal humor y, entonces, me dije: “¡Ya no voy a ser así, porque esa niña que dejé olvidada ha de estar diciendo ‘ya no seas así!’”. Antes jugaba con plantitas, hojitas, corcholatas, lodo... ¡Era feliz! y, en un momento, esa felicidad cambió y le echaba la culpa a que no tuve la oportunidad de ser niña, adolescente, porque me ocupaba de un papel de adulto.

Ahora la verdad me siento mejor que antes. Siento que estoy aprendiendo a confiar en mí, a confiar en las demás personas, en demostrar



que sí puedo y empezar nuevos retos. Por ejemplo, decidí presentar mi examen profesional. De no tomar el curso, no lo hubiera hecho. Hubiera tomado el examen CENEVAL porque es escrito y nadie me iba a estar preguntando. ¡Tenía mucho miedo! Momentos antes de presentar el examen profesional recordé lo que la facilitadora del espacio de arte me dijo: “¡Saquen el dibujo que más les sirva en cada ocasión!” y entonces me acordé del papel donde mis compañeros me dibujaron obsequios que nos daban algunos poderes especiales y me dije: “¡Sí tengo esa fuerza!, ¡que sirva de algo lo que aprendí!”; y me armé de valor y presenté mi examen.

Además, al siguiente día de que terminamos el segundo módulo del curso fui a una reunión de toda la zona. No me esperaba que me dieran un cargo y si hubiera sido en otro tiempo, lo hubiera rechazado. Era un cargo sindical. Iba a levantar la mano y decir que no podía, que no quería, que no tenía tiempo... Entonces vino a mi mente todo lo que me habían dicho en el curso y no levanté la mano. Tomé el cargo y ahora organizo a mi grupo y vamos funcionando mejor. Antes solo me dedicaba a obedecer lo que me decían.

He vencido algunos miedos y siento que tengo un poco más de libertad. Me siento bien y ojalá que no cambie. Me gusta lo que estoy haciendo. Lo único que me gustaba de la Alicia que estoy dejando es mi responsabilidad en mi trabajo. Lo más malo que tenía era la timidez, la desconfianza y estoy aprendiendo a que de los errores aprendemos y que hay que enfrentarlos y aceptarlos así como se den y gracias a todo eso estoy aquí echando a perder y aprendiendo también.





· Alonso ·

## ¡Tú no debes llorar!



Me llamo Alonso y llevo trece años de servicio y seis como director técnico en una escuela rural. Siempre me he sentido fuerte y que no debía llorar ni sentirme débil, pues soy un hombre. Así que creía que yo no podía llorar.

Al empezar el curso, recuerdo que las actividades de arte no me llamaban la atención, pero ahí aprendí que hay diferentes tipos de lenguajes para expresar sentimientos y todos necesitamos expresarlos. Descubrí cuál era la finalidad de dibujar, pues hay veces que nosotros no queremos que los demás sepan nuestros sentimientos y emociones, pero a través del dibujo uno puede expresarse.

También me di cuenta de que en esto soy tal vez el más débil de todos, porque en el curso hasta lloraba por otros. No era mi historia, no era mi sufrimiento, solo al ver a los compañeros que contaban sus vivencias, me contagiaba y lloraba. Tuve esa sensación, algunas lágrimas cayeron por mis mejillas. Hasta ahí nada más y descubrí que también yo tengo necesidad de llorar y soy igual de vulnerable que los demás. Ahora sé que sí puedo llorar, pero todavía no lo hago libremente.

Desde niño me decía mi papá: "¡Tú no debes llorar!, eres niño, ¿o a poco eres mujer que lloras?". Los estereotipos nos han hecho creer que como hombres no tenemos ciertos derechos, derechos a llorar, a sentir lo que sienten las mujeres. En el curso nos hicieron sentir que tenemos los mismos sentimientos, y eso me sirve para mí, para mi familia y para mi trabajo. En primer lugar, con mi hijo que tiene seis años. Es muy sensible, por cualquier cosa llora, y cuando me voy al trabajo con su mamá, llora, porque la extraña. Antes le decíamos: "No llores, no eres una mujer". Ahora no, como niño tiene su derecho: "No solo las niñas lloran", le dije. Y añadí: "Porque es tu necesidad, es tu sentimiento, así sientes. Si tienes ese deseo de llorar, la necesidad de llorar, llora, porque es una forma de comunicar".



Como con mi hijo, mi forma de tratar a los alumnos es menos exigente. Antes mi trabajo era nada más enseñar lo que daba el plan de estudios y que rindieran con buenos números sin saber cómo se sentían los alumnos. Si uno no hacía la tarea, de castigo no salía al recreo y se quedaba solo y encerrado en el salón hasta que la hiciera, por imposición. Ahora ya no los castigo; los acompaño y ayudo. Trato de platicar con ellos, de conocerlos y no juzgarlos antes. Trato de conocer a su familia, su contexto y saber por qué disminuye su rendimiento académico. Veo que siempre hay un cambio y que la educación es integral, desde su aspecto físico, emocional, psicológico y cognitivo.

En mi forma de ser líder no me sentía el mandamás, pero actuaba como si toda la responsabilidad de lo que ocurría en la escuela fuese mía y regañaba o me enojaba si los maestros o los niños no me hacían caso. Ahora pienso que la responsabilidad está en todos, no solo en mí, el director. Esto ha dado buenos resultados en la escuela: participan más y varios ya no esperan a que les diga las cosas. Yo coordino el trabajo de todos, pero cada uno tiene su papel. Por eso también hay veces que me he sentido confundido de mi nuevo liderazgo. Tienen más iniciativa y eso me hace sentir más libre. Pero a veces me cuesta ver dónde termina el rol del otro para darle su espacio y no decirle lo que debe hacer.

Con las maestras la relación en el trabajo y la confianza ha mejorado. Antes se separaban mucho y creo que yo no ayudaba a que se integraran. Una compañera decía: "¿Para qué voy a hablar si al final de cuentas ni me hacen caso?". Es verdad que si había alguna propuesta de alguna compañera no le hacían caso, hasta que un hombre decía la misma propuesta y todos decían: "¡Ah, está bien, muy bueno!". Ahora vamos dejando esas diferencias y ellas son más sinceras para decir las cosas, sus necesidades y sus puntos de vista. Ahora acepto esa parte de sensibilidad que atribuía a las mujeres. Transformar nuestra forma de ver las diferencias e igualdades de género cuesta, pero vale la pena intentarlo.

Tal vez no se vea el cambio de la noche a la mañana, pero creo que es bastante marcada la diferencia que podemos hacer desde mi centro de trabajo. Vamos con un paso un poquito lento todavía pero es más seguro, porque así desarrollamos los cimientos del niño o la niña tomando en cuenta su ritmo, sus carencias y necesidades.



· Maria ·

## Viviendo el presente



Soy María y soy docente de cuarenta y tres alumnos de primer grado en una escuela rural. Tengo veinticinco años y llevo tres años de servicio, pero aun así tenía la autoestima muy baja y me sentía débil, pues fácilmente caía en lo negativo y pensaba: “No puedo, siento que no puedo”. Me dejaba llevar por: “Ay, ¿por qué me pasa esto a mí?”, y siempre me quejaba de las cosas que me pasaban, y se me venían a la mente los recuerdos tristes y todo lo que ha pasado. Tal vez me encerraba en una sola cosa y no me daba tiempo a vivir la vida tal y como es. Realmente, no entendía muy bien la vida en sí.

En el curso recuerdo un momento clave al caminar con los ojos cerrados. Después de caminar un momento, me senté y pude verme a mí misma, o sea, ver que mi cuerpo es como un espejo. Me vi enfrente con una gran sonrisa pero a la vez con una gran tristeza desde lo profundo. Me dio mucha tristeza porque sonreía, pero yo sabía que esa sonrisa era fingida. Me conmoví mucho y me hizo reflexionar sobre mi vida. Pude ver esa gran tristeza que existía en mí. Me di cuenta de que a veces queremos ocultar la tristeza con una sonrisa, pero también la felicidad se refleja en todo. Desde entonces, he decidido trabajarlo y vivir lo presente y no lo pasado. Me he dicho: “Voy a vivir la vida, vivir lo presente y tratar de olvidar y no recordar siempre las cosas tristes”.

He cambiado como persona, en mis estados de ánimo. Me siento alegre, tengo pensamientos muy positivos y estoy más tranquila. En mi trabajo reflejo mucha alegría. Siempre he sido alegre pero tal vez la alegría de trabajar, de llegar al centro de trabajo con ganas y convivir con los niños, no la tenía. Cuando estoy triste quién sabe dónde está mi pensamiento, pero ahora me concentro más en lo que estoy haciendo. Si es con los niños, trato de estar ahí y no pensar en otras cosas. La meditación me sirvió mucho porque me permite concentrarme en una sola cosa, en lo que yo deseo. Poco a poco trato de valorarme

Indica.

Mil dos

Treinta y seis  
ciento uno

Ocho mil tre

Mil docientos  
co

7	1	9	1	5	1
2	5	0	2	0	
7	0	2	5	0	
6	0	0	2		
6	5	4	3		
3	2	0	6		
1	3	5	0		



a mí misma, ver las cosas que sí puedo hacer y, como se dice, “El querer es poder”. Solo es cuestión de querer y hacerlo.

Algo ha cambiado mucho, tal vez el trato que tengo con los niños, valorar los niños. Reconozco que gracias a ellos tengo el trabajo y quiero tratarlos como se merecen. Antes no los valoraba mucho. Cambió mi forma de mirarlos, porque me valoro más a mí misma y lo que tengo. Me di cuenta de que es muy importante darme un tiempo para después hacer los cambios afuera. Es como dicen: “Todo lo que haces debe empezar en ti para poder hacerlo”.

Ahorita tomo las cosas tranquilamente. Más bien no las veo como problema, sino como un aprendizaje más, como una experiencia más. Ya no son problemas. Y me doy cuenta de que hay otros maestros que viven como yo era antes. Me da mucha tristeza ver docentes que hablan negativamente de las cosas y llegan de mal humor al trabajo. Creo que necesitan un cambio porque el estado de ánimo juega un papel muy importante en todo. Quisiera que sintieran y pensaran lo que yo pienso, así la educación sería diferente, porque no se puede ocultar en el salón lo que uno siente.

Para el futuro, solo espero tener esa mentalidad de vivir lo presente, porque cada día estamos haciendo una historia. Quiero valorar cada día más la fuerza que he encontrado dentro de mí y contagiársela a mis alumnos y compañeros de trabajo agradeciendo todo lo que tenemos.





· Pedro ·

## Soy lo que muestro, pero también lo que guardo



Me llamo Pedro y tengo veintinueve años. No anhelaba ser maestro y ahora soy maestro de educación indígena de un grupo de tres grados distintos. En los cuatro años que llevo de servicio siempre me preguntaba sobre mi trabajo: "¿Será que me voy a acostumbrar?". Mis compañeros me decían: "Te vas a acostumbrar, pasado un año te vas a acostumbrar". Pues yo quería ser como los otros maestros que se miraban contentos. Yo intentaba ser docente pero, pasado un año, no había notado gran diferencia. Dos años, tampoco, tres años... Y pensaba: "¡Si va a ser así, me voy a amargar la vida!". Sentía que es una labor, un cargo, un puesto que a mí no me correspondía. No es que me falten capacidades, simplemente no me sentía muy a gusto con este trabajo, como si estuviera ocupando el lugar de otro. Cuando me decían "maestro" o "profesor", esa palabrita me incomodaba y les decía en las comunidades: "No, dime por mi nombre, pues no somos personas importantes, simplemente estoy trabajando acá. Mejor dime por mi nombre".

A lo largo de mi vida, hacía cosas que a mí no me gustaban, que solo les gustaban a los demás. Ellos se sentían orgullosos mientras yo me sentía vacío. Con tal de complacer a una persona, que no se molestara, no me daba tiempo ni hacía lo que me gustaba. Por lo mismo, me costaba comunicarme con los compañeros y no era cercano con los niños. Deseaba ser más participativo pero temía la crítica, sentía miedo, apatía y timidez. Entonces, no sabía que uno es lo que muestra, pero también lo que guarda y, a veces, estaba a punto de estallar. En el curso me encontré con otras posibilidades. No tenía la costumbre de comunicar y me comuniqué con personas; no tenía costumbre de moverme y me moví; no tenía costumbre de compartir experiencias o algún secreto que me pesaba y lo compartí.

Recuerdo perfectamente tres momentos del curso que cambiaron mi forma de ver las cosas. Uno fue cuando estábamos platicando de



las experiencias. Recuerdo las palabras: "Vayan a buscar su propio sitio, donde se sientan más cómodos, tomen su lugar". Entonces nos fuimos a los jardines y hasta que encontré mi lugar no paré. Fue debajo de un árbol, y allí me estiré y me sentí libre. Relacioné el lugar donde estábamos haciendo las actividades con el salón de clases y con lo que hago en la escuela, y se me quedó grabado. Ahora, en mi salón ya no me encierro, simplemente busco el espacio que más me agrade y donde los niños se sientan libres.

El segundo momento al caminar por la sala nos dijeron que íbamos por la vida como robots y lo relacioné con mi vida: complaciendo a todos. Así que empecé a moverme sin pensar, como quería y soltar-me; y poco a poco probé hacer lo mismo en mi vida y hacer lo que yo quiero.

El tercer momento fue cuando una facilitadora me dijo: "Si no estás bien, haz lo que te haga sentir bien, lo que te haga feliz". Era algo muy simple pero me impactó y desde entonces cambié bastante con los niños. Ahora me han caracterizado por ser muy chistoso, por estar jugando en la cancha, mover el esqueleto, y les da mucha risa. A veces me dicen: "Ay, maestro, estás loco". Ahora sí mantengo esa comunicación con ellos de acercarme mucho, hablarles: "¿Cómo estás?, ¿qué hiciste ayer?", y van agarrando más confianza. Es un aprendizaje que he implementado y, la verdad, es muy fructífero.

Todas esas partes que identifiqué como persona y como docente hacen que ahora pueda ser yo, no copiar una imagen o tomar una personalidad falsa, sino tomar mi lugar, y eso me hace sentir bien y comprometido como docente. Son cosas muy cualitativas, dejando los números a un lado; son aprendizajes que, a veces, la escuela ha olvidado.

Ahora siento que como docentes debemos esforzarnos, dejando aparte la cuestión personal y laboral. Como gente indígena nos han marcado que somos muy apáticos y tenemos la culpa de todo. Nosotros no podemos cambiar toda la situación, pero sí cambiar la mentalidad, cambiar como persona, para poder, así, tratar de cambiar a las personas.



· Heriberta ·

## Viendo por primera vez



Me llamo Heriberta y hace ocho años empecé a dedicarme a la docencia sin buscarlo y casi sin pensarlo. Mis hermanas no creían que me pudiera dedicar a esto, pues no era dada al contacto con niños. Era poco expresiva y muy tímida. Para compensarlo, puse todo mi empeño en lograr tomar el rol de maestra y enseñar a mis niños los conocimientos que pide el currículum. A pesar de todos mis esfuerzos, en el fondo siempre me sentía inferior a todos. Me ponía muy nerviosa porque siempre pensaba que los demás sabían y yo no. Me costaba reconocer mis cualidades, aceptarme y valorarme, incluso cuando me las decían. Por lo mismo, pienso que me costaba acercarme realmente a los niños. Procuraba no encariñarme con ellos, no mostrarme frágil respecto a mis emociones. Tal vez al ver a algunos, temía tocar mis propias heridas de niña dentro y fuera del centro escolar.

Cuando era pequeña viví mucha discriminación por ser indígena y de bajos recursos en la escuela. Fue extraño volver allí años después, esta vez como maestra y directora. Fuera como fuera, yo quería hacer las cosas diferentes, no marginar a los niños por su condición ni apariencia, sino poder acompañarles para que pudieran lograr ser personas “de bien” algún día.

Entré al curso y por arte de magia me cambió la vida. El primer efecto mágico fue que se me quitó el miedo a manejar. Antes me sentía muy insegura y siempre me imaginaba lo peor —que me salía de la carretera, que me chocaban, que me accidentaba—. Me decía “Ya no voy a pensar en eso”, pero seguía igual. Después del curso, el día lunes viajé y todo era diferente. No sé cómo, pero me sentí con tanta confianza y tranquilidad que me sentía en paz manejando. Fue un cambio que a mí me sorprendió mucho.

El segundo efecto mágico fue después de que todo el grupo del curso me cantó al oído mi nombre y, sin poder evitarlo, me desbordé



y caí en un llanto muy profundo que me hizo ver los miedos que tenía guardados desde mi infancia. Ante esa situación sentí una terrible vergüenza y extrañeza por verme tan pequeña y permitir que mis compañeros me vieran tocando esa parte de mí hasta entonces invisible. Sin embargo, esta experiencia vino con un sorprendente regalo. Cuando al lunes siguiente volví a la escuela y vi cómo mis niños iban llegando y se sentaban con sus cuadernos a platicar, sentí como si les viera por primera vez. Vi sus caritas risueñas, el cariño con que me saludaban al entrar al salón y, sin poder evitarlo, me emocioné y sentí una ternura por ellos que ahora pienso que traté de evitar por todos estos años. Desde entonces, les veo de otra manera, les reconozco. Mi cariño por ellos fue creciendo y mi forma de tratarlos se volvió más cercana. Antes, cuando me venían a buscar a mi cuarto para ir a la escuela, me querían tomar de la mano y yo no lo permitía. Ahora es algo que disfruto y me hace empezar el día de forma distinta.

A raíz de este evento, vi y traté de forma diferente a sus padres. Tiempo después me sorprendieron varios papás cuando reconocieron mi trabajo y me contaron cómo sus niños estaban aprendiendo mucho más que antes, que iban con ganas a la escuela y que jugaban a juegos que habían aprendido en el salón.

También me acerqué más a la comunidad, hablé con sus autoridades, les propuse cambios para que los niños pudieran tener más tiempo y espacios en la escuela y me llamó la atención cómo me daban mi lugar. Estoy muy cambiada en mi trato con mestizos. Esa barrera de pensar que por ser indígena no puedo o no sé y ellos por ser mestizos pueden más, se me quitó. Ahora veo mis capacidades y veo que otros también las valoran sin importar si son mestizos o indígenas.

Actualmente, mi visión de la educación es otra. Antes pensaba que los niños eran lo más importante y que los docentes debíamos acomodarnos a cualquier situación. Ahora creo que lo más importante somos nosotros, los maestros, porque si nosotros no estamos bien, tiene un reflejo en cómo estamos con los niños, sus papás, su comunidad y sus circunstancias. Pienso que este sistema educativo nos aleja de nosotros mismos; pone demasiada atención en nuestros títulos y currículum. Pero yo ya aprendí que no soy lo que tengo, ni lo que estudié, ni de dónde soy; soy simplemente yo y sigo aprendiendo sobre quién soy.





· Cecilia ·

## No siempre sí



Soy una persona muy amorosa, muy del hogar, respetuosa, amable, alegre, responsable, puntual y cariñosa. Me gusta trabajar, estar en familia y estar con los niños. No soy de esos que dicen: “¡Ay, no me toques, ay no quiero esto!”. No. Me gusta que me apapachen.

Actualmente tengo casi seis años de servicio docente. Inicié como becaria, pero ya tengo dos años de base. Entré por necesidad y me fui con esa finta de que ser maestra es el trabajo más fácil, pero ya me di cuenta que no, que ser docente es entrar en otro mundo, algo que yo desconocía. En la docencia llegamos a ser hasta mamás, doctoras, psicólogas. No hay maestros de una sola carrera: aquí hacemos de todo.

El estar en el curso fue una convivencia muy particular que nos mantuvo a todos como en una esfera, donde todo el mundo tenía algo que decir y sentir. Fue un consuelo. En el espacio de arte, creé una historia que hizo que de repente nacieran sentimientos en mí. Recuerdo que dibujé un hada y plasmé que le gustaba ayudar mucho a la gente, que era muy mágica, que le gustaba dar regalos a todo el mundo, única. Como niña era un hada pobre, sin nada, sin nadie, sola. En un segundo momento, ya la dibujé con poderes, magia, con la luna y las estrellas. Luego la dibujé con una silueta humana o sombra, una compañía. Puedo decir que estaba acompañada por su sombra, que es su ser humano. Mi dibujo me reflejó, “me cayó el veinte” de que estaba describiéndome. No era un hada, sino era yo, una persona de carne y hueso que se preocupaba por los demás y no por mí, porque me gustaba colaborar y pensar mucho más en los demás que en mí misma. A veces era vulgarmente “muy ofrecida”. Había momentos en que tal vez llegué a caer mal por estar metiéndome en donde no debía.

Mi problema era ser muy paciente. A todo decía que sí, me costaba decir “¡No!” o “¡No, no puedo!” o “¡No quiero!”. Me costaba. Quizás era porque quería apoyar a todo el mundo y por ello, en ocasiones,



Si

No

los demás abusaban de mí. Como sabían que me gusta hacer lo que hago, decían que algunas actividades se hicieran de forma general: sabían que yo lo iba a terminar haciendo. He aprendido a decir "No". Antes me daba mucha pena pero ahora ya digo "Oye, discúlpame, pero no puedo", sin lastimar su corazoncito.

Descubrí que era una persona que hablaba demasiado y no me gustaba escuchar. Algunas personas no les gustaba como hablaba: "Oye, me gritas". "Pues es mi manera de hablar." "Redúcele a tu volumen." No me daba cuenta de que a la otra persona no le agradaba. Después del curso cuido más la forma en que hablo y he tratado de callarme y escuchar al otro; así como otros me escuchan, he aprendido a escuchar a los demás.

Profesionalmente, en el salón, cuido el trato, cómo hablo, cómo interactúo, la manera de enseñar —en qué momento doy a conocer un tema—. Es un proceso, y por ello voy paso a pasito, sabiendo cómo son los niños. Con ellos ya manejo tantito esa libertad de que todos podemos, todos valemos, todos sabemos, aunque ellos digan "Ay, es que no sé". En esos momentos yo les respondo "No es que no sepas, es que no quieres", como nos dijeron en el curso, ya que a veces nuestra cabecita nos limita a nosotros mismos.

Ahora escucho a mi corazón y escucho lo que dice mi cabeza, que son dos cosas muy diferentes; pongo más atención, por ejemplo, al sonido de un pajarito, incluso un sonido desagradable, que me puede relajar o también molestar y voy diferenciando con cuál me quedo y con cuál no. Al escuchar, me dije: "Ya basta". Hay un límite para todo. Inclusive en la salud, porque antes si me sentía fatal, ahí seguía con los niños. No me gustaba que perdieran clase o yo faltar a la escuela. Aprendí que es importante atenderme.

Ahora soy una persona que valora más que nunca a los demás, sin dejar de pensar en mí. Hoy me preocupo más por sentirme bien, por estar bien conmigo misma. Voy por ese camino de ir aprendiendo a decir "No" a alguien o ir a pedir apoyo cuando lo necesito. Siento que el sentir las cosas, el ver, el escuchar, ya son parte de mí, pues. Quiere decir que estoy bien, porque los veo, los escucho.

Me gustaría que supieran que nuestra labor como maestros es muy difícil, muy difícil pero sí se puede y que si se hace con amor se puede lograr cambiar a los niños, a la sociedad, pero primero a uno mismo.



· Lupita ·

## Reconciliada conmigo y con la vida



Me llamo Lupita y soy directora frente a grupo en una escuela bilingüe y bicultural. Llevo quince años de servicio, trabajando con niños de preescolar, y tres años en una escuela que fundé con el apoyo de otros compañeros.

Cuando me casé, a los dieciséis años, uno de mis sueños era poder compartir el trabajo con mi pareja, que también es maestro. Tal vez yo quería estar siempre apegada a él. Intentamos trabajar juntos pero cuando aparecían otros cargos él se cambiaba de zona. Estas vivencias me dolían y me sentía abandonada por él. Después, cuando nos separamos, sentí que quedé condenada. Sentía un vacío y estaba esperando a que alguien lo llenara y me diera la felicidad.

El curso, en principio, fue muy doloroso. Lloré mucho frente a otras personas. Nunca lo había hecho y sentí miedo de que supieran lo que estaba viviendo, que supieran cómo soy. Cuando trabajamos haciendo nuestras máscaras, en la parte de afuera pinté todas mis tristezas, mi sufrimiento, todo lo negativo de mí. Pero ya en el otro lado, el interior, recuerdo que no puse muchas cosas, solo puse el color rosa que para mí significó alegría. Hasta entonces no me daba cuenta que podía disfrutar realmente mi vida, como que para mí estaba prohibido ser feliz. Muchos me decían que yo siempre estaba enojada, que era brava, incluso me decían: "Es que eres una gruñona, por eso nadie te quiere".

Un momento valioso fue cuando nos dieron el espacio para salir a los jardines a meditar. A mí me gusta mucho la naturaleza y, tal vez inconscientemente, me fui a sentar y corté una flor. Cuando la corté empecé a recordar lo que no había visto antes, cuando fuimos novios con mi ex esposo, cuando me escribía y me dejaba una flor con el escrito. Realmente vivimos momentos bonitos, que rescaté, y me tranquilizó porque sentí que, por fin, cerré ese pasado y no me sigo culpando.



Gracias al curso siento que ya me reconcilié conmigo y con él, aunque no estuviera presente. Acepto que la separación no solo fue mi responsabilidad, sino fue responsabilidad de ambos y, así, me siento tranquila y satisfecha. Ya siento que me puedo levantar sola; ya no necesito que otro venga y me venga a levantar. No estoy esperando a que alguien me dé la felicidad; soy cuidadosa conmigo misma, estoy cuidando mi corazón. En esta etapa, yo misma me consiento. Me pue-

do dar cuenta dónde estoy y qué necesito de mí misma, incluso en mi trabajo.

Antes solo veía mi trabajo como una responsabilidad que tenía que cumplir a cambio de un sueldo. Ya sentía cansancio físico, aburrimiento, me sentía enferma... Cuando salía de mi trabajo no quería hacer nada, solo dormir. Sabía que tenía que dejar a un lado mis tristezas, preocupaciones, dolores, pero lo estaba haciendo de una manera muy forzada. Pensaba: "¿Cuánto tiempo voy a aguantar a los niños?, ¿cuántos años de servicio faltan para mi jubilación?". De un tiempo para acá ya no he sentido eso.

Después del curso me doy cuenta de que mi trabajo me ha dado mucho, me ha abierto oportunidades de poder seguir aprendiendo. Esto me ha permitido conocerme a mí, interactuar con más personas, aprender de ellos. Siempre me he socializado con la gente, pero no había notado qué tan valioso había sido. En una ocasión trabajamos con las madres de familia: hicimos hortalizas, sembramos verduras y luego las cosechamos. No me daba cuenta de que me hacía sentir bien. A los niños sí los veía como personas, pero tal vez no me ponía en el lugar de ellos. Ahora veo que cada uno tiene su historia. No había notado esa parte, ni en mí, ni en mis alumnos. No me ponía a pensar por qué se dan las cosas en el aula, como por ejemplo, su rebeldía o su timidez.

Ahora promuevo más la participación, que se expresen a través de lo que dibujaron y me sorprende lo que yo no estaba viendo antes. Es muy satisfactorio estar en la misma sintonía con ellos, que nos podamos comprender. Que se sientan en confianza, para mí es lo principal. Me ven como parte del grupo, independientemente de que yo sea mayor que ellos. Cuando todavía cometo el error al contarlos y yo me excluyo, ellos, de repente, dicen: "No, somos diecinueve contigo". Me tienen en cuenta, soy parte de ellos.

Lo primero que debe de haber en el aula con los niños es el afecto, que es lo que abre paso para que también pueda darse esa socialización de conocimientos. Hay obstáculos desde uno mismo como docente en el aula, como también los obstáculos generales, desde la sociedad, la política educativa, pero el cambio depende de uno. Como docente está en mis manos quitar mis obstáculos, en mi caso, el rencor.



$5 \times 1 = 5$

$5 \times 2 = 10$

$5 \times 3 = 15$

$5 \times 4 = 20$

$5 \times 5 = 25$

$5 \times 6 = 30$

$5 \times 7 = 35$

$5 \times 8 = 40$

$5 \times 9 = 45$

$5 \times 10 = 50$

$6 \times 1 = 6$

$6 \times 2 = 12$

$6 \times 3 = 18$

$6 \times 4 = 24$

$6 \times 5 = 30$

$6 \times 6 = 36$

$6 \times 7 = 42$

$6 \times 8 = 48$

$6 \times 9 = 54$

$6 \times 10 = 60$



## Reflexiones últimas: apuestas existenciales y búsquedas de nuevos sentidos



Seguramente estos once relatos pueden generar todo un rango de percepciones en cuanto a su relevancia dentro del mundo de la educación en México. Habrá personas que los vean como una distracción de la seria labor de las reformas educativas y de la intervención sistemática en las prácticas institucionales, pedagógicas y curriculares. Habrá otras que, como Ivor Goodson, encuentren en su práctica biográfica-reflexiva la semilla de lo que podrían ser sustantivos cambios en cómo entendemos y vivimos la educación y la tarea de educar (o educarse). Desde una valoración positiva del alcance de un trabajo como Ser Docente, Ser Persona, es muy grato imaginar a un secretario de educación o a un director de Formación Continua y Desarrollo Profesional deteniéndose para conocer estas voces docentes e interesándose no solo en sus particularidades, sino también en los grandes temas transversales que subyacen en ellas, como son la ética del cuidado de sí, la formación socioemocional, el clima escolar y la vocación docente. Con la publicación del Nuevo Modelo Educativo puede ser más relevante que nunca que las máximas autoridades educativas empiecen a buscar formas de desencadenar nuevas sensibilidades en las escuelas. Estas formas tendrían que tener la “elocuencia” suficiente para poder romper con las inercias sistémicas y profesionales que siempre amenazan con coartar el cambio.

Si bien podemos aspirar a que las palabras y los rostros de estos once docentes lleguen a hacerse presentes en oficinas de gobierno e incidan en la toma de decisiones a nivel estatal o incluso federal, también sabemos que las distancias e inercias institucionales son muy grandes. En cambio, podemos decir con seguridad que para un importante y creciente porcentaje de los docentes en México, adentrarse en estos relatos y entender sus transformaciones puede llegar a ser

atractivo y convincente. Quizás no porque a todo docente le fascine la vida y experiencia de todos los demás docentes, sino porque el esfuerzo y el fruto de buscar su voz aparentemente tiene el efecto de dignificar a esta figura tan pública y a la vez tan desconocida. Contrario a los discursos de las competencias, la valoración de la voz del docente no depende de evidencias de su dominio de la docencia ni de una trayectoria de vida ejemplar sino, en gran medida, desde la perspectiva del lector, de la autenticidad, la veracidad y la capacidad de ver su vida y contarla tal cual es. También se valora aquí el hecho de que los docentes han sabido usar el conocimiento y la experiencia de sí para orientar y poner en moción una visión de cambios para consigo mismos.

Estos relatos parecen tener una gran capacidad para captar y comunicar elocuentemente esta cualidad de apuesta existencial de cada docente. Si tenemos un poco de tiempo y escuchamos atentamente, puede que nos sorprendamos con todo lo que aquí relatan estos maestros. De igual forma, podemos conovernos, aun cuando



no estemos leyendo por primera vez un relato. Dentro del equipo de trabajo vinculado al proyecto seguimos conmoviéndonos con el cómo y el qué de todo lo que cuentan los maestros, a pesar de conocer cada relato de arriba abajo. Incluso leyendo por décima vez los relatos, siguen teniendo una frescura, un impacto que tiene que ver con poder palpar la humanidad dentro de cada uno de ellos.

Cabe señalar que hasta los mismos relatores se sorprenden al leerse, al ver que se puede concentrar todo lo que dijeron en las entrevistas en una sola página, y que esta página logra aclarar algo esencial en ellos y de su transformación (como dijo Quirino al terminar de leer: "Esto soy yo. Aquí estoy yo"). Se sorprenden de su propia elocuencia, del poder de sus propias palabras. Se sorprenden de los grandes cambios en ellos y sus vidas, cambios que quedan resaltados en el momento de leerse. Se sorprenden al darse cuenta de que es posible hacer valer el ir y venir de sus propias vidas, aun en el marco de la educación y la escuela, que tradicionalmente se analiza más desde la óptica de lo técnico-pedagógico, o bien desde las posiciones políticas.

En este sentido, la experiencia de estos once docentes al leer su propio relato no es tan diferente a la de cualquier lector, aun siendo coautores de ellos. Lo que sí es diferente es que estos coautores saben mucho más sobre el devenir de sus historias. Si bien para el lector cada relato tiene un final, para los docentes sus historias siguen. Lo que ellos nos contaron en las entrevistas queda de alguna manera como el presente eterno de esta colección, pero para ellos su relato es ya un pasado "superado". Este hecho no significa que los aprendizajes y las transformaciones no sean perdurables (porque en parte el argumento de esta colección es que el trabajo de autoconocimiento genera una ruptura en las vidas, cuyos efectos se extienden al futuro de manera indefinida); más bien lo que queremos decir es que habrá cosas nuevas que contar de cada uno de estos docentes, y que ellos leerían esas historias a la luz de su nueva forma de pensar.

Afortunadamente, la elaboración de esta colección nos ha dado la oportunidad de ver de nuevo a cada docente, de manera formal cuando los buscamos para tomar sus fotografías, o de manera informal en encuentros en otros espacios donde coincidimos, de modo que sabemos un poco más sobre el devenir de ellos. En el caso de Alonso, por ejemplo, éste expresa una frustración en el sentido de

sufrir lo que él vive como recaídas —es decir, volver a sus antiguas formas. Sin embargo, también siente que ha seguido acercándose a su propia emotividad. Si bien antes su relato le daba algo de vergüenza, con el paso del tiempo se ha dado cuenta de que no es el único que tiene dentro de sí una susceptibilidad al llanto. Quizás en el abrirse a lo propio haya podido ver también con más claridad el sufrimiento de los hombres que lo rodean y se haya dado cuenta de que no es “un extraño”, sino que también es parte de la naturaleza del hombre sufrir o querer llorar. Alicia dio su relato a sus hermanos para que lo leyeran, y ellos, tan cercanos aparentemente, se sorprendieron con lo que no sabían de ella y por todo lo que ella pasaba. El lugar que ocupa en su familia cambió cuando sus miembros conocieron esa parte de ella, probablemente para siempre. Lupita ha visto cómo su vida anterior se había reducido a una preparación para la vejez. En contraste, hoy está segura de que para ella todavía hay mucho que vivir. Miguel Ángel ha descubierto que puede disfrutar y entregarse a la indisciplina y a la espontaneidad de un grupo de estudiantes de primer grado, algo que antes le parecía insoportable e inadmisibile. En la celebración del día de muertos puso música tradicional indígena y baila con ellos en la cancha a pesar de las miradas de extrañeza de sus colegas. “¡Estás loco!”, le dijeron. “Sí, estoy loco”, respondió; “pero es padre estar loco”. Definitivamente, Miguel Ángel parece haber ganado para sí un campo de libertad que lo puede poner al servicio de sus pequeños estudiantes.

La intención no es comentar aquí el devenir de cada historia, pero sí dejar clara la idea de un trabajo que no termina. Dicho esto, en el contexto de la valoración del proyecto y su capacidad de generar cambios en el sistema educativo, el devenir de Heriberta llama especialmente la atención. Su caso demuestra la posibilidad de otro nivel de impacto que el proyecto puede tener. Ella ha dejado de ser docente frente a grupo, para asumir la nueva función de ser asesora técnica-pedagógica, adscrita a una jefatura de zonas de supervisión escolar. Desde este nuevo puesto ella está ejerciendo un liderazgo a partir de su convicción de la importancia de la formación socioemocional de los docentes, y es esa convicción lo que le da la fuerza para buscar nuevas formas de trabajo con las docentes con quienes tiene relación. De haber estado en el lugar de “principiante”, está pasando



a abrir camino para otros “principiantes”, volviéndose un agente de cambio en los términos que a ella le convencen. Para ella, esta posibilidad está dando un nuevo sentido a su trabajo, y las respuestas de sus colegas de preescolar parecen confirmar que su apuesta por arriesgarse a hacer algo diferente y atender sus “personas” abre grandes posibilidades profesionales y de vida, tanto para ella como para ellos. Este efecto de dominó es un factor importante a considerar cuando tratamos de dimensionar el impacto de Ser Docente, Ser Persona y de las apuestas para la formación ética y socioemocional del docente.

Por más importante que pueda ser el efecto dominó que vemos en el desarrollo de Heriberta, tampoco podemos olvidar que su empoderamiento en el escenario sistémico se da a la luz de sus transformaciones a nivel individual e íntimo. Por lo mismo, el valor profundo de la experiencia de Heriberta se ubica para nosotros en la sustantividad de los cambios en la forma de verse a sí misma y en su forma de ubicarse en sus relaciones. Si bien fue intencional presentar todos los relatos sin comentarios nuestros, dejando que el lector se acerque a ellos

sin tener un texto interpretativo de por medio, quizás sea importante ahora comentar brevemente sobre nuestra percepción del significado de cada relato. Para empezar, en el caso de Heriberta, la cuestión de “ver por primera vez” a sus estudiantes de preescolar no debe entenderse únicamente como un momento bonito. Lo que vemos con Heriberta es su recuperación de la capacidad de valorar al otro, la cual parece ser fruto de una mayor capacidad de valorarse a sí misma. Esto tiene una importancia muy grande en cuanto a sus relaciones escolares, ya que le permite tomar más presencia en ellas, y también abrirse a la presencia de los demás. Vemos que ella baja la guardia, se relaja, y así resulta ser una docente más en paz con el lugar donde se encuentra y las relaciones que este lugar implica. Retomando a Rodgers y Raider-Roth (2006) y su identificación del concepto de la “presencia docente” como una manera de resumir una serie de destrezas relacionales (y por ende profesionales), queda claro que no se puede subestimar la relevancia de la transformación personal-profesional de Heriberta. Es precisamente su transformación lo más importante. Ella misma lo reconoce cuando dice que ahora entiende que lo más importante en la educación es el docente, quien debería estar más presente para consigo mismo y resistir las presiones sistémicas que lo alejan de sí. Está implícito en su conclusión un entendimiento mayor sobre la vulnerabilidad del docente frente las maquinaciones y abstracciones del sistema, que amenazan con dejarlo aplastado bajo un peso sistémico. Parece entonces que Heriberta ha entendido desde su propia experiencia este tema foucaultiano de la política de nosotros mismos, o en su caso, la política de ella misma, y es desde esta familiaridad que se atreve a proponer el mismo camino de reivindicación de sus personas para los docentes en su región.

Más allá de la interpretación del relato de Heriberta, nos parece que esta metáfora de la presencia puede ser matizada mediante la lectura de cada relato. En el caso de Consuelo, por ejemplo, podemos ver lo que podría ser un paso anterior al paso que toma Heriberta. Para Consuelo, el núcleo de su aprendizaje y su experiencia tiene que ver con el reconocimiento “básico” de su existencia en el plano social. Podemos imaginar su darse cuenta resumido en la frase “Existo, existes, *existimos*”. No es una conclusión filosófica, es una conclusión vivencial, sentida, corporal, y que tiene repercusiones muy concretas

en su trabajo. Si bien antes Consuelo no reconocía la presencia y potencial creativo de un “nosotros” en el salón, y condenaba a sus estudiantes al mismo solipsismo que ella experimentaba, ahora hace un esfuerzo para juntar a sus estudiantes. Es importante subrayar que para ella este nuevo gesto no representa la implementación de una técnica pedagógica, sino que nace de una opción y convicción existencial, y por lo mismo está atravesado por otro significado. No solo se trata de que sus estudiantes aprendan más; también de que *sean* más mediante la interacción.

Otro gesto “básico” es el de Quirino. Después de más de veinte años de “jugar a ser docente”, empieza él a hacerse presente a la vocación del docente, y esto lo hace a partir de la posibilidad de encarar su verdad, y luego hacerse presente con su verdad. La vocación —supuestamente el punto de partida de la vida de cualquier docente— resulta ser un punto de llegada para Quirino, fruto de una odisea de irresponsabilidades y evasiones. En su caso, su mirada vocacional está puesta no en los estudiantes, sino en sus compañeros docentes, y lo que busca entonces es que ellos puedan percibir que él está para ellos. Lo que aspira puede entenderse como un espejismo en el cual él se ve en ellos, y ellos pueden verse en él, es decir, donde cada uno cobra presencia en el espejo del otro. En una cultura magisterial caracterizada por la atomización y la desconfianza (Keck, 2016), el paso que está tomando Quirino resulta de suma importancia si es que se va a lograr todo lo que se pretende desde las políticas educativas que tienen como supuesto y finalidad la existencia de un colectivo docente.

De igual manera, el relato de María contiene matices que pueden ser dimensionados mediante este concepto de la presencia, ya que ella nos habla de hacerse presente al presente, lo cual requiere que suelte las tristezas del pasado para reconocer lo que actualmente tiene. El contentamiento que le resulta tiene implicaciones importantes en cuanto a su desempeño profesional, pues deja de lado esta figura de la docente amargada y se asume con agradecimiento en el salón y con más disposición hacia sus niños. No es un simple conformismo, con todas las implicaciones políticas que los conformismos indudablemente tienen. Más bien se puede entender como el fruto de un discernimiento mayor, un poder poner las cosas en su lugar —su responsabilidad con los niños y el presente, por un lado, y su condición





personal e institucional por otro. Este discernimiento le permite desarrollar otra actitud en su trabajo e, igual que Quirino, esto la acerca más a esa energía o actitud que es la vocación. Difieren en su punto de partida, pero llegan a un mismo punto común que tiene que ver con un mayor disfrute, satisfacción y entrega a su quehacer.

En los demás relatos igual vemos matices que aparecen desde el valor de la presencia. Con Pedro vemos su nueva posibilidad de tomar un lugar propio y reconocer el potencial que tiene para ser él mismo en la escuela. Con Miguel Ángel vemos a una persona que está dejando de estar tan atrapado en su propio mundo para poder hacerse más presente en el mundo del otro, aunque este mundo no concuerde con sus expectativas. María Alberta nos refleja la posibilidad de ir modulando su presencia, bajando la intensidad de su protagonismo e impulsividad, para cultivar en su lugar una forma de ser más pausada y atravesada por una mayor escucha. Contrario a la búsqueda de reticencia de María Alberta, Alicia está emprendiendo un camino en contra de la reticencia, con la intención de vencer su timidez y miedo al hablar y así vencer la voz interna (el "¿Qué dirán de mí?") que siempre la ha dejado con una presencia nula en los espacios colegiados de la escuela. Alonso describe lo que percibe como una dicotomía entre lo masculino y lo femenino, y plantea la posibilidad de tener un mejor balance entre las manifestaciones masculinas y femeninas, tanto en él como en el ámbito escolar, validando una nueva presencia integrativa en la relación entre el hombre y la mujer, e incluso entre el adulto y el niño. En el mismo afán de encontrar un balance en su participación en la vida escolar, Cecilia comparte lo que entiende como una creciente habilidad para poner límites a las necesidades de los demás, lo que implica un aprender a decir que no y de limitarse, y un reconocimiento de su presencia a veces invasiva. Y, por último, observamos en el relato de Lupita una expresión simbólica de la integración de su presencia por parte de sus estudiantes de preescolar: ahora para estos niños y niñas chiquitas su maestra no se cuenta aparte, sino que cuando cuentan el número de los miembros del grupo, automáticamente la incluyen a ella ("Somos diecinueve contigo!").

Vemos en estos resúmenes de movimientos transformativos en los docentes este tema recurrente que tiene que ver con *cómo* ellos se están encarnando en el rol de docente, *cómo* están interpretando la

figura oficial-cultural-simbólica de maestro o maestra tan cargada de historia, presupuestos y expectativas. Cabe señalar que estos movimientos, por lo mismo, están inmersos no solo en el drama personal de cada uno de ellos como individuos, también están dando respuesta a una problemática que se vive en la cultura laboral del magisterio y que la padece el “gremio” en su conjunto. O dicho de otra manera, representan respuestas a condiciones sistémicas. Alicia, por ejemplo, al aprender a atreverse a expresar su opinión está venciendo un poco la condición de atomización profesional y desconfianza entre pares que viven los docentes, misma que conlleva una dificultad de construir en colectivo a partir de un diálogo auténtico constructivo. María y Lupita, al soltar su resentimiento con la vida, están con posibilidades de acercarse más al sentido de vocación, y esto resulta ser una respuesta a la crisis vocacional que atraviesa el magisterio, por lo menos en Chiapas. En el caso de Heriberta, el hecho de fijarse en los estudiantes, de verlos por primera vez como ella dice, combinado con su reconocimiento de su propia importancia, representa una respuesta a la problemáti-



ca quizás más característica de un sistema masivo de educación, que es la de invisibilizar los sujetos de la educación y sus experiencias y manifestaciones subjetivas. Resulta ser un problema nuclear que el sistema educativo en México tiende a pasar por encima del sujeto de educación, imposibilitando las conexiones y diálogos que podrían dar respuesta a la crisis de legitimidad que los docentes enfrentan hoy en día. La mirada de Heriberta simboliza la posibilidad de dar origen a estas conexiones y estos diálogos.

Está claro entonces que las transformaciones que vemos a lo largo de los relatos pueden ser vistas desde ópticas diferentes al concepto de la presencia propuesto por Rodgers y Raider-Roth (2006). De hecho, son muchas las ópticas desde las cuales podemos acercarnos a estos testimonios de transformación, y en otros procesos de evaluación estamos desarrollando acercamientos a las reflexiones de los docentes a partir de conceptos como el autoconocimiento, la auto-gestión socioemocional, la motivación, la vocación, el compromiso relacional y la toma de decisiones responsables. Conceptos como éstos han sido identificados en la investigación educativa como elementos que tienen un papel importante en el cultivo de ambientes escolares que favorecen el aprendizaje y el bienestar.

Más allá de las preocupaciones de un *statu quo* educativo que quiere mejorar el aprendizaje sin revolucionar la institución de la escuela y reformar radicalmente sus procesos administrativos y pedagógicos, el cultivo y práctica de este conjunto de conceptos tiene el potencial de transformar el paradigma dominante de la educación en la medida en que dejamos que los valores que subyacen allí ganen cada vez más terreno en los procesos y espacios pedagógicos. Dicho esto, no es ahora el momento de profundizar en las implicaciones políticas de una formación ética y socioemocional, porque esta publicación se concibe simplemente como una introducción al tema, la cual busca sobre todo ser convincente en cuanto a la posibilidad de realizar procesos experienciales con los docentes que sean genuinamente transformativos y que los coloque en una diversidad de movimientos significativos —en contraste con la opinión generalizada de la poca pertinencia de la formación continua—. Los docentes suelen vivir la formación oficial como una obligación que no tiende a generar muchos cambios reales en su identidad o práctica, sirviendo más que



nada para el currículum vítae o para cumplir con metas institucionales (para ver con más detalle la valoración de la formación docente, se puede consultar el reporte TALIS, 2013).<sup>17</sup> Es decir, a la luz de la poca valoración de la formación que comúnmente reciben los docentes, lo que queremos que quede claro para el lector de esta colección de relatos es que Ser Docente, Ser Persona es un proceso valorado muy positivamente por los docentes por ser, para ellos, pertinente y transformativo.

También, de paso, nos parece importante dejar en claro que el enfoque ético-socioemocional tiene relevancia para docentes de todos los niveles educativos, de manera que se puede concebir como una formación de eficacia más o menos universal. Pese a que los relatos que presentamos aquí son de docentes de nivel de educación indígena, no por ello argumentamos que es un trabajo dirigido a ese sector

<sup>17</sup> OCDE (2013). Segundo estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS 2013): resultados México. Consultado en: [https://www.oecd.org/edu/school/Mexico-TALIS-2013\\_es.pdf](https://www.oecd.org/edu/school/Mexico-TALIS-2013_es.pdf)

en específico. La elección de docentes indígenas tiene que ver con el objetivo de enfocar nuestro esfuerzo a esta población de acuerdo con la definición original del proyecto. Sin embargo, a pesar de ello, Ser Docente, Ser Persona ha estado abierto a docentes de todo tipo y de todos los niveles, y tenemos la certeza de que lo que vemos en estos docentes indígenas refleja las transformaciones reportadas por esta diversidad de docentes. Lo mismo en cuanto a edades. Aunque en estos once relatos predominan los docentes jóvenes, sabemos que el proceso también tiene sus frutos en docentes de todas las edades.

Este tema de la universalidad del proceso es muy importante dentro de la misma experiencia, pues permite trabajar desde una diversidad de participantes, algo que los mismos docentes afirman apreciar muchísimo. De este modo supervisores escolares aprenden al lado de docentes jóvenes que todavía se encuentran en sus primeros años de servicio, y maestras de preescolar aprenden al lado de profesores de educación media superior o superior. Para los docentes, esta diversidad es parte de la riqueza de su experiencia y refleja el hecho de que lo que se trabaja en Ser Docente, Ser Persona son temas existenciales que todos comparten, y que éstos se intercalan en el punto medular que une a toda actividad docente, que es el cómo se encuentra y se desarrolla el docente en la relación pedagógica y en sus relaciones de pares o con sus "superiores", y dónde se posiciona en esta dicotomía autonomía-creatividad / sometimiento-normatividad.

Ha sido la meta de esta publicación comunicar la experiencia de solo once docentes de los cuarenta y tres entrevistados, no porque los demás no reporten transformaciones importantes, sino porque en un balance de los recursos de tiempo que tenemos para investigar y escribir, y el lector para leer, consideramos que con estos once relatos podríamos captar suficientemente la dirección y el espíritu de la experiencia y el aprendizaje del grupo en general. Existen también muchas evaluaciones escritas de los 201 docentes que participaron hasta ahora en la formación, las cuales fueron solicitadas al final de cada módulo. A diferencia de las entrevistas con la muestra de participantes, estas evaluaciones proporcionan información menos detallada de la experiencia de cada docente, información a otra escala, es decir, muy general sobre la población total de los participantes hasta ahora. No es éste el espacio para presentar las reflexiones de los docentes

desde sus evaluaciones escritas, pero sí podemos reportar que dichas evaluaciones corroboran contundentemente el buen recibimiento, casi sin excepción, de la propuesta de Ser Docente, Ser Persona. Y quizás más elocuente que el visto bueno del proceso sea la expresión generalizada de agradecimiento al espacio, a ellos mismos y a sus compañeros por haber tenido y haberse dado la oportunidad de atravesar este camino de espejos, laberintos, vistas y acercamientos. Es el agradecimiento por haber llegado a un punto final con la sensación de tener ya en sus manos experiencias y verdades (personales y compartidas) que los acercan más a la posibilidad de caminar por sus vidas con conciencia y con nuevas formas de ser y estar.

En el fondo de este agradecimiento existe la sensación de haber recuperado algo que habían perdido a lo largo de sus vidas privadas y públicas. Perdido a veces a golpes, o por cansancio o por soledad o por la dureza del esfuerzo para superarse, o como respuesta a las carencias económicas de su infancia, o como respuesta al dolor o la humillación o al ser menospreciados e ignorados, o por el desencanto



con una vida en la cual no se cumplen tal cual los sueños. Todos los docentes, independientemente de su procedencia, tienen esta sensación de recuperación de algo perdido que se entiende como un re-encuentro con ellos mismos, e incluso como un re-encantamiento con la vida. Sin embargo, según nuestra apreciación, el agradecimiento es más notable en el caso de los 135 docentes indígenas, quienes por lo regular han tenido que enfrentar vidas atravesadas por la discriminación. O en cuanto a sus vidas profesionales, por la extrema precariedad de sus condiciones laborales y profesionales (véase, por ejemplo, Keck, 2016).

En el fondo resulta ser también un agradecimiento por haber aprendido en un formato pedagógico radicalmente diferente de lo que acostumbran, y es notorio que poder reconocer y tomar estas diferencias que asocian con Ser Docente, Ser Persona los pone en el lugar de querer compartir este regalo con otros. Quizás en un primer plano con sus familiares, pero en un segundo plano con sus colegas y con sus alumnos. La conciencia de lo que han recibido, y la gratitud que lo acompaña, es lo que permite una nueva propuesta existencial en cuanto a sus relaciones. No se quiere decir, con esto, que ya tengan la vida solucionada, pero sí que tienen más claridad de la dirección que tendrían que tomar para acercarse cada vez más a ser un buen docente y una persona de bien.

Si 135 de los 201 docentes eran docentes indígenas, y su experiencia del proceso fue condicionada en parte por este hecho, 66 de los participantes provinieron de otros sectores del sistema educativo, y aunque su experiencia, documentada en sus evaluaciones escritas, puede diferir en algunos detalles, no difiere en lo sustantivo. Para ellos, igual que para los docentes indígenas, la experiencia representó una oportunidad de romper con el *statu quo* de sus vidas personales y profesionales, y también fue valorada como un espacio único, contrastante con tantas cosas que viven dentro del sistema educativo actual y con sus experiencias —tantas veces áridas— de la formación profesional.

Argumentar a favor de la relevancia universal de procesos de reflexión ética como Ser Docente, Ser Persona no es igual que decir que podemos o debemos concebir el trabajo ético como otra forma de depositar toda la responsabilidad para el cambio educativo con los docentes. Claro está que existen una multitud de factores que cons-





Guion de radio  
cuento y adivinanza

duración total: 15  
minutos LOCTOR: 2  
Martha Gómez Ruiz

la Cruz Pérez

Loc  
Oper  
Fecha  
0  
Fede  
ent  
ent  
Con  
ent  
Con  
Fa  
1  
e

Vamo  
regre

Pro

triñen a los docentes en cuanto a sus posibilidades de determinar lo que pasa en las escuelas. No podemos, ni debemos cargarle toda la responsabilidad a los docentes cuando las relaciones y procesos educativos están enraizados en un contexto político, cultural, económico, social, administrativo y pedagógico que limita la capacidad de acción del docente. Si queremos revolucionar las escuelas y las relaciones escolares en México, tendríamos idealmente que estar trabajando en muchos frentes. Hay, por ejemplo, un grado de incongruencia importante en subrayar lo relacional en la educación cuando la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) señala que de todos sus miembros es México el que tiene la más desfavorable proporción entre estudiantes y docentes (OCDE, 2014).<sup>18</sup> Como nos comentó una docente de secundaria que participó en *Ser Docente, Ser Persona*, tratar con grupos de cincuenta o más estudiantes, y quizás ver ochocientos jóvenes pasar por tu salón cada semana, en bloques de una hora, es una verdadera locura. Dicho esto, ella misma comenta que la experiencia de *Ser Docente, Ser Persona* la ha ayudado a reconectar con este mar de personas y a re-encantarse con las posibilidades de su función.

Como vemos en esta anécdota, a pesar de las incongruencias y dificultades institucionales, la formación docente, y dentro de ella la formación ético-socioemocional, puede tener un papel importante. Podemos argumentar que el estado no debería cargarle la mano a los docentes, y al mismo tiempo obviar toda su responsabilidad estructural y por lo mismo la necesidad de reformas estructurales, pero no por eso podemos negar la necesidad de invertir como país en procesos de formación inicial y continua, siempre y cuando éstos sean experimentados como pertinentes para los docentes. Una vez aceptada la necesidad de mejorar la formación de los docentes, nos quedamos con la gran pregunta del *cómo*. Hasta ahora podríamos decir que el statu quo en el sistema educativo, incluyendo la formación docente, está altamente contaminado por una cultura de simulación (captada en la frase "hago como que enseño, y ellos hacen como que aprenden, y hacemos como que lo enseñado y aprendido influye en la práctica cotidiana"). Esta condición de simulación implica un enorme des-

<sup>18</sup> OCDE (2014). Panorama de la educación 2014. Consultado en: <https://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

perdicio de tiempo, energía y recursos sin aparente remedio o freno. Hasta ahora, entonces, son demasiadas escasas las propuestas formativas que son altamente valoradas por los docentes que participan. Como hemos argumentado en otros textos<sup>19</sup>, es posible concebir de un acercamiento a la formación docente que responde a una sed en el magisterio - quizás un tanto inconsciente - por algo muy diferente: en el lugar de procesos y espacios formulados en el lenguaje científico (técnico-racionalista que define nuestra realidad), o el lenguaje crítico (sociopolítico que califica moralmente nuestra condición y determina un "devenir" ideal), nuevos procesos y espacios que cultivan lo que Larrosa propone como "una lengua que nos permite vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin sentido) de los que nos pasa" (Bárcena, Larrosa, Melich, 2006, p.247).<sup>20</sup> Queremos pensar que esta colección evidencie las posibilidades que se tejen desde este otro lenguaje, posibilidades que hablan de un buen aprovechamiento de tiempo, energía y recursos. Seguramente existen otros procesos formativos que pueden presentar evidencias de su capacidad de mover al docente en cuanto a su identidad y/o práctica, y sería bueno que junto con ellos se pudiera ir fortaleciendo una nueva concepción de la formación docente que incluya tanto lo ético como lo técnico en formatos que los docentes puedan apreciar y agradecer en vez de sufrir y padecer, igual que apreciaron y agradecieron su participación en *Ser Docente, Ser Persona*.

Ahora solo queda agradecer a todas las muchas personas e instancias que han hecho posible este trabajo con los docentes, así como la elaboración de esta publicación. Sabemos que aún queda mucho por hacer para poder comunicar la necesidad de abrir la educación y las instituciones educativas a la dimensión ética de la labor e identidad docentes. Sin embargo, esperamos que este documento deje en claro que, para los docentes, el acercamiento a ellos mismos y a la pregunta de *¿quién quiero ser y cómo quiero vivir?*, necesariamente abre para ellos nuevos caminos de crecimiento profesional. Cada uno

<sup>19</sup> Keck, C.S., Saldívar-Moreno, A. 2016. Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': Una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica*. (47): 1-19.

<sup>20</sup> Bárcena, F., Larrosa y Melich (2006). *Pensar la educación desde la experiencia*. Revista Portuguesa de Pedagogía, 40-1, 233-259. Recuperado de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1157/605>

de los once relatos deja ver que estos caminos individuales tienen relevancia no solo para el propio docente, sino que también son indicativos de un movimiento importante hacia una re-humanización de la escuela que podemos imaginar extendiéndose hacia todo el sistema educativo.

∞

El libro *Ser docente, ser persona: once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional*, se terminó de imprimir en agosto de 2018, en los talleres de la Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, AC.

Tel: 678 0564. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.

Tiraje: 1000 ejemplares