

VOL. 1 • NÚMERO 1 • ENERO-JUNIO 2021

ISSN: EN TRÁMITE

# Biniríame



UACJ

## UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Juan Ignacio Camargo Nassar  
**Rector**

Daniel Constandse Cortez  
**Secretario General**

Alonso Morales Muñoz  
**Director del Instituto de Ciencias  
Sociales y Administración**

Gustavo Herón Pérez Daniel  
**Jefe de la DM Cuauhtémoc**

Kathya Sánchez Pérez  
**Jefa del Departamento  
de Humanidades**

Claudia Teresa Domínguez Chavira  
**Coordinadora de la licenciatura en  
Educación en la DM Cuauhtémoc**

Fernando Sandoval Gutiérrez  
**Director y editor**

### **Comité editorial**

Patricia Islas Salinas  
Israel Beltrán Zamarrón  
Karla Ivonne González Torres  
Guadalupe Ordóñez Caraveo

### **Comité científico asesor**

Rosalba Mancinas Chávez  
(Universidad de Sevilla)  
Jesús Adolfo Trujillo Holguín  
(Universidad Autónoma de Chihuahua)  
Romelia Hinojosa Luján  
(Benemérita y Centenaria Escuela  
Normal "Profr. Luis Urías Belderráin")

### ***Biniríame.***

ISSN: En trámite.

Volumen 1, número 1, enero-junio 2021

Impacto personal en el proceso de investigación etnográfica—Patricia Islas Salinas

Educación es cuestión de actitud—Karla Yesenia Jacobo Loya  
La mayéutica y los nuevos retos de ser docente frente a  
estudiantes globales—Daniel Mendoza Escárcega, Patricia  
Islas Salinas

Competencias esperadas en el joven maestro mexicano.  
Práctica docente e identidad—Fernando Sandoval Gutiérrez

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

---

### ***Biniríame.***

Volumen 1, núm. 1 (enero-junio de 2021) es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez a través del Cuerpo Académico 113, Estudios sobre Prácticas Educativas e Interculturalidad del Instituto de Ciencias Sociales y Administración, y la División Multidisciplinaria en Cuauhtémoc. KM 3.5 Carretera Anáhuac-Cuauhtémoc, Ejido Anáhuac, municipio de Cuauhtémoc, Chihuahua, México, CP 31600. Teléfono (625) 128 1700. Editor responsable: Fernando Sandoval Gutiérrez. Correo electrónico: fernando.sandoval@uacj.mx. Reserva exclusiva de derechos número 04-2020-022710293400-203.

ISSN: En trámite.

Se terminó la edición de este número el 19 de diciembre de 2020.

Los trabajos publicados son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial bajo condición de citar la fuente.

---

*Biniríame* se libera bajo licencia Creative Commons (reconocimiento)

**UACJ**



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, DM Cuauhtémoc  
KM 3.5 Carretera Anáhuac-Cuauhtémoc, Ejido Anáhuac,  
municipio de Cuauhtémoc, Chihuahua.

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

© Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

# Biníriame

## Tabla de contenido

### 5 Palabras inaugurales



### 7 Impacto personal en el proceso de investigación etnográfica

Patricia Islas Salinas



### 16 Educar es cuestión de actitud

Karla Yesenia  
Jacobó Loya



### 21 La mayéutica y los nuevos retos de ser docente frente a estudiantes globales

Daniel Mendoza  
Escárcega, Patricia  
Islas Salinas

### 29 Competencias esperadas en el joven maestro mexicano. Práctica docente e identidad

Fernando Sandoval  
Gutiérrez



# Palabras inaugurales

**P**resentamos con alegría el número 1 de la revista *Biníriame*, fruto de un esfuerzo compartido con la comunidad académica de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, y en particular con su Cuerpo Académico 113, Estudios sobre Prácticas Educativas e Interculturalidad, adscrito a la licenciatura en Educación en la División Multidisciplinaria Cuauhtémoc. *Biníriame* nace como una publicación académica de alto nivel, con una periodicidad semestral, a partir de la necesidad percibida de aportar desde la visión humanística al debate asociado a los grandes problemas del ámbito educativo en México y en América Latina.

El proyecto de *Biníriame* no es fortuito, parte del convencimiento de que los procesos educativos situados en el contexto de la escuela –sobre todo de la pública– tienen potencialidades sumamente importantes para la transforma-

ción de nuestros contextos. Más allá del debate rebasado con respecto a la aportación de las instituciones educativas a la movilidad social, es innegable que la escuela debe concebirse y aprovecharse para mejorar las calidades de vida de todos sus actores: familias, estudiantes, docentes. Esa es la vocación última de la institución educativa; su razón de ser, y su papel desde la perspectiva de la responsabilidad social.

Por ello, consideramos que todos los procesos que promuevan la reflexión con respecto a lo que ocurre en las escuelas deben alentarse y difundirse, en la confluencia de acciones para mejorar este servicio público que congrega a cientos de miles de niños y jóvenes mexicanos y latinoamericanos cada jornada en los establecimientos escolares. Consideramos además que estos procesos de reflexión deben emprenderse siempre desde una perspectiva profun-

damente humanística, que aproveche las complejas lecciones del pasado en un momento histórico como el nuestro, en el que los grandes problemas globales tienen que ver en buena medida con la reemergencia de fundamentalismos, de consumos irracionales y de lo que Viktor Frankl llamó “el vacío existencial masificado”.

Es nuestra obligación como educadores y como investigadores de los temas educativos, involucrarnos con todo nuestro vigor en la búsqueda de respuestas a las preguntas que se plantean desde estos complejos temas. Este involucramiento debe hacerse a través del diálogo académico, desde la investigación sistemática y del acopio de experiencias sobre buenas prácticas en los espacios escolares. Por ello, el proyecto de *Biníriame* se cargó de sentido, desde su concepción como un espacio para el encuentro de hallazgos de proyectos sistemáticos de investigación y de desarrollo teórico.

Tal y como se expresa en su política editorial, *Biníriame* acepta aportaciones relacionadas con los temas educativos contemporáneos, preferentemente abordados desde perspectivas interdisciplinarias, y planteados desde la perspectiva humanista. Pueden enviarse artículos de aportación y desarrollo teórico, investigación y reseñas de libros. Para garantizar la calidad de las aportaciones, todas las contribuciones se someten a riguroso proceso de arbitraje mediante el sistema de doble ciego. Le invitamos

cordialmente a formar parte de *Biníriame* mediante el envío de manuscritos, la difusión de sus números y la reflexión compartida de sus contenidos, en el ánimo de construir mejores realidades para los niños, niñas y jóvenes motivo de atención de nuestros servicios como educadores, y en la confección de mejores calidades de vida para todos.

Fernando Sandoval Gutiérrez  
Director y editor de *Biníriame*

# Impacto personal en el proceso de investigación etnográfica

Patricia Islas Salinas

Recibido el 8/6/2018 | Aceptado el 1/9/2018



## Resumen

Se detalla en el artículo el proceso de la autora con respecto a la adopción del método etnográfico para propósitos de investigación en el contexto de las comunidades menonitas de Cuauhtémoc, Chihuahua, México. Se explican los desafíos para la aplicación del método etnográfico en contextos multiculturales, y la vertiente personal, desde la perspectiva de la investigadora.

## Abstract

This article shows the author's process regarding the adoption of the ethnographic method for research purposes in the context of the Mennonite communities in Cuauhtémoc, Chihuahua, Mexico. The challenges for the application of the ethnographic method in multicultural contexts, and the personal side, from the perspective of the researcher, of these processes are explained.

**Palabras clave.** Etnografía · menonitas · investigación educativa

**Keywords.** Ethnography · Mennonites · educational research

## Introducción

El presente trabajo intenta dibujar la experiencia de vivir el trabajo etnográfico, a partir de una nueva metodología cualitativa: la autoetnografía. Ellis C. (2004) la define como un enfoque de investiga-

ción y de escritura que logra describir y analizar la experiencia personal y vincularla con lo cultural.

El etnógrafo genera una "descripción densa" de la cultura derivada de su objeto de estudio, con la cual explica el contexto, el comportamiento y los significados (Geertz, 1995). El autoetnógrafo, por otro lado, genera esto mismo combinando lo recabado a través de entrevistas, diarios de campo y observaciones, e intenta combinar las experiencias acumuladas y atesoradas en su quehacer científico a partir del contacto con individuos, lugares y situaciones que han sido significativos para su vida personal, y de una u otra forma lo han transformado. Es capaz de voltear hacia atrás y escribir de manera retrospectiva sus vivencias, para analizarlas utilizando las herramientas teóricas y metodológicas que posee; así, de esta manera introduce el elemento científico en un escrito de este enfoque.

Hace seis años emprendí la aventura de estudiar un doctorado. Desde el momento en que elegí la línea de investigación, supe que era un reto para mí la formación profesional como química y luego con maestría en Educación, campo práctica docente, no tenía relación con la historiografía, lo que sí tenía muy claro era que no deseaba hacer una investigación de escritorio, es decir de análisis de documentos históricos. Desde mi formación en la maestría, llamé poderosamente mi atención la investigación cualitativa etnográfica; el objeto de mi investigación sí lo tenía claro: que-

ría saber más acerca de la comunidad menonita, por la cercanía a esta cultura desde la infancia, en mi lugar de origen y actual residencia.

Mi trabajo de docente en la UACJ en los programas de Medicina y Enfermería también influyeron en la elección de la temática: estudiar acerca de la educación para la salud de esta cultura; buscar información al respecto fue complicado porque no encontraba documentación, motivo por el cual decidí ir a la fuente de información directa: las personas. La parte histórica fue sencilla, solo hacía falta conocer la comunidad para darse cuenta de que son producto de hechos y fenómenos que han marcado su paso por el mundo; sin embargo, a la hora de buscar información sobre sus percepciones de salud y educación, me encontré con obstáculos como la barrera del idioma y la reserva de los temas de salud que se mantienen en silencio dentro de su comunidad.

Fue una tarea exhaustiva ir de un lado a otro, visitar colonias, tocar puertas de familias, escuelas y de quien quisiera abrirme, pero al final del camino, valió la pena porque ha sido una experiencia enriquecedora que me ha hecho crecer no solo en el área profesional sino también en la personal al conocer y convivir con personas de otra cultura llena de valores y enseñanzas de la vida cotidiana, con mucho atraso en la cuestión educativa y con la identidad de ser menonitas antes que ciudadanos de cualquier país,

trabajadores y autogestivos desde su formación.

## **Contextualización**

Soy originaria de Cuauhtémoc, Chihuahua: ciudad multicultural. Para mí era de lo más normal ir a las tiendas de ropa o abarrotes y observar el peculiar aspecto de los chinos, o el tono diferente de los libaneses o los españoles, ir caminando en el centro y toparte con los menonitas, rubios, ojos azules, los hombres con overol y las mujeres con vestidos largos y floreados, huaraches con calcetas y siempre mirando hacia el suelo, evitando el contacto con los mestizos y con un montón de niños asustadizos detrás.

Cuando era niña me gustaba ir con mi abuelita, mi mamá y mis hermanos a los campos menonitas a comprar queso, crema y huevos, era como entrar en otro mundo, como ir al pasado, nos asombraba ver las casas austeras y alineadas, con macetas en la entrada llenas de florecitas de colores. Mi abuela tocaba a la puerta y apenas se abría, -¡¡Buenos días!!, queremos comprar. ¿A cómo vendes el litro de crema?-, entonces salía una mujer con larga falda y pañoleta negra -porque era casada, las solteras usan pañoleta de flores y colores vivos-, detrás de ella un montón de muchachitos, niñas y niños hermosos de cabello rubio, piel blanca y ojos azules, parecían querubines huidizos, hablando entre sí una lengua extraña, nosotros los seguíamos invitándolos a señas a jugar, hasta

que lo conseguíamos, ¡cómo nos divertíamos hablando el idioma de las risas y los juegos! Mientras, sucedía la negociación a señas, pues las mujeres y los niños no hablaban ni entendían el español (eso no ha cambiado en la actualidad).

En Cuauhtémoc es común que los hombres menonitas hablen español y sean amigos de los mestizos. Cuando esto ocurre se crean vínculos interesantes entre familias, pues hay un intercambio cultural; se comparten comidas, se cuentan historias, se habla sobre los antepasados, se muestran fotografías y objetos que nos enseñan a respetar y tolerar al diferente, se salva la barrera del lenguaje en un constante ir y venir de señas, sonidos y palabras sueltas.

Los menonitas se caracterizan por ser autosuficientes y autogestivos, son trabajadores y prácticos; en cuestiones de salud, de Canadá venían maestros, médicos, enfermeras y parteras, quienes fueron pasando sus conocimientos a los hijos y familiares que quisieron aprender, lo preferían que acercarse a los servicios de salud de los mexicanos; cabe mencionar que en ese entonces no existían muchos, ya que en 1922, Cuauhtémoc era solo una estación del tren a la que llegaron unos pocos pobladores, en ese entonces la cabecera municipal era Cusihuriachi, cuando se enfermaban gravemente a veces acudían con el doctor Francisco Barba Cornejo, médico mexicano que gustoso los atendía, pero generalmente, se atendían entre ellos mismos; de esta manera se creó

una generación de sobadores, parteras, doctores y dentistas empíricos que poco a poco fueron ganando la aceptación incluso de los mexicanos, mi abuela prefería ir con el dentista menonita que con el mexicano porque decía que “tenía más habilidad”.

Toda mi vida estuve en contacto con ellos, sin embargo, no los conocía. A partir de mi formación como química y mi acercamiento a la educación y la salud como docente universitaria, el interés por conocer la historia de su educación y representaciones simbólicas en el proceso de salud-enfermedad creció.

### **El conflicto en el uso de la metodología**

“La metodología es como un andamio, tú sabes si lo construyes de madera o de aluminio, con arneses de sogas manuales o de retenida automáticos, el caso es que te sirva para cumplir tus objetivos”, sabias palabras de uno de mis asesores de doctorado, a quien tengo la fortuna de conocer desde hace muchos años y con su peculiar manera de enseñar, ha sido un guía excepcional, diciéndome: “a investigar se aprende investigando”, esto fue difícil de asimilar para mí, al principio, la expectativa era que me dijeran cómo hacer la investigación, por dónde irme, dónde conseguir los datos; y ni los cursos de metodología, ni los consejos de los demás, ni la lectura de libros, lo importante es plantarte frente al problema y tratar de descifrarlo, ¿cómo? Como puedas. Aho-

ra comprendo por qué en el doctorado piden productos de investigación desde el primer semestre, empezamos por un ensayo y poco a poco hay más trabajo que para entregar cada semestre, un artículo y otro, mientras seguimos investigando; con esto aprendemos a escribir, escribiendo.

El diseño de la investigación fue sencillo, sin embargo, cuando hubo que iniciar a buscar el estado del arte, me sentía frustrada al no encontrar documentos primarios o investigación similar sobre lo que yo quería saber de los menonitas, no sabía hacia dónde ir, la información en español solo se refería a su historia, pero sobre salud, educación y representaciones había muy poco, así que me aventuré a buscar información en inglés; fue un desafío pero valió la pena, pues encontré varias investigaciones, sobre todo en el área de enfermería en Alberta y Manitoba, Canadá, que hablaban justo de lo que buscaba. Estas enfermeras estudiaban a los menonitas mexicanos, quienes habiendo nacido en México, migraron a Canadá, los *kanadiers*, como les llaman allá, eran menonitas con las mismas creencias, costumbres y estilo de vida que los de Cuauhtémoc, quienes deseaban conservar su sistema educativo tradicional y también vivían apartados de la comunidad dominante. Esto me ayudó mucho, pues pude comparar lo que sabía de los pobladores de mi región con lo que decían estos documentos.

Para la obtención de datos utilicé como "andamio", primero el enfoque

cualitativo, ya que mi deseo era conocer e interpretar qué piensan los menonitas acerca de la educación y la salud; uno de los objetivos era describir el contexto histórico de este grupo cultural y su comportamiento habitual. Para esto me apoyaría en la etnografía histórica; por otro lado, la fenomenología me permitiría comprender el significado de la experiencia vivida cotidianamente por las personas que fui entrevistando.

### **La riqueza de la investigación cualitativa etnográfica y fenomenológica**

La investigación es inherente al ser humano, el enfrentar diferentes situaciones que nos generan curiosidad, la necesidad de saber por qué y para qué son las cosas nos enfrenta a la investigación cualitativa de conocer la realidad de los asuntos que cotidianamente nos atañen. Cuando somos niños, el sentido investigador está a flor de piel, solo que al paso del tiempo y de las diferentes influencias que recibimos del mundo adulto, vamos perdiéndolo hasta que se olvida, se guarda en algún rincón de nuestra mente y probablemente regrese después, obligado por las circunstancias, como en mi caso con el doctorado.

El análisis y comprensión de los fenómenos, la interpretación de los hechos de acuerdo a los contextos, a las subjetividades y los significados, nos permiten observar cómo se construye una realidad social en torno a un objeto de estu-

dio; esto repercute de manera personal en el individuo investigador, quien se involucra de una u otra forma con esa realidad y los sujetos estudiados.

El cambio que se produce a partir del conocimiento de las cosas implica entender la visión del otro, eso ocurre a través del interaccionismo simbólico. Según Blumer (1991), las personas tienen un profundo análisis del modo como han de comportarse y de cómo se comportarán los demás, lo que implica un proceso de formación permanente que reconoce la interacción para aprender los significados; la peculiaridad del proceso está en el hecho de que uno puede definir sus acciones a través del uso de los símbolos. En el proceso de mi investigación, el uso de la interpretación de los símbolos fue crucial, la cultura de los menonitas está dada por muchas representaciones simbólicas: el uso de las pañoletas de colores, el trenzado del cabello, la oración antes de cada actividad, la forma de dar a luz, la relación que se le da al proceso salud-enfermedad con el comportamiento de la persona y cómo se relaciona con el seguimiento de los mandamientos de la Biblia, etcétera, cada una tiene una intención y significados que forjan su proceso social.

En la interacción con personas de otra cultura hay una redefinición de uno mismo ocurriendo un reordenamiento interno, en el cual se aprende a reaccionar con base en la comprensión del otro, al ponerse "en los zapatos del entrevistado", se logra verlo "desde adentro", se

llega la empatía para así describir lo que se está obteniendo no como un espectador, sino como parte de esa cultura. En lo personal, muchos de mis valores han sido empatados, rescatados y redefinidos a partir de la convivencia con estas personas y su cotidianeidad.

Usualmente el objeto cotidiano y la realidad de una cultura las podemos observar en museos y exposiciones; se pueden hacer comparativos con respecto a lo observado en el pasado y la realidad actual; sin embargo, lo interesante de la investigación es que estas realidades en la cultura menonita se han preservado durante quinientos años, se pueden describir y analizar desde una observación directa, se puede platicar y obtener datos *in vivo*, a partir de creencias y costumbres que se han pasado de generación en generación por la memoria colectiva.

Mi acercamiento como investigadora a la comunidad menonita fue dirigido primero a toda persona que deseara hablar conmigo, obviamente me aproximaba a miembros liberales que hablaran y entendieran el español, en su mayoría hombres. Posteriormente, empecé mi búsqueda de mujeres que quisieran escuchar las razones de mi investigación, que hablaran español y convencerlas de concederme una entrevista. No fue fácil, pues cuando me veían con cámara en mano se asustaban, luego de hablar con ellas se convencían de que era algo que tal vez beneficiaría de algún modo a su comunidad. Un caso muy particular

fue el de la encargada del museo menonita. Tal lugar transporta al pasado: se observan muchos enseres, artículos, muebles y vestidos de los primeros pobladores de esta comunidad; en una pared se encuentra una línea del tiempo que explica su diáspora, una calesa de las que, hasta los ochenta se podía ver en las calles de Cuauhtémoc. La primera vez que fui a preguntar por la persona encargada me recibió una mujer menonita, vestida de manera moderna, con el cabello corto. Muy seria y recelosa, le expliqué acerca de mi investigación, al principio fue difícil que hablara más de dos frases juntas, pero al paso del tiempo fue tomando confianza y se convenció de mi intención, así que los siguientes encuentros se convirtieron en ricas conversaciones llenas de contenido e información.

Hice varios recorridos por el corredor comercial que se encuentra ubicado entre Cuauhtémoc y Álvaro Obregón, con negocios sobre todo de menonitas, donde se vende desde una tela, hasta maquinaria pesada para el campo. Como son menonitas liberales, encontré la manera de entrevistar a mujeres que me dieran su perspectiva de varios aspectos de la educación para la salud y entrevisté maestras de escuelas que me indicaron las adecuaciones curriculares en temas de biología.

## **La importancia del respeto por el otro, el significado de otredad**

Cuando hay interacción entre el sujeto investigador y el objeto de su estudio, se encuentra el conocimiento crítico acerca del otro durante el proceso de la recolección de datos, la transcripción y análisis de las entrevistas. Aprendí el significado de la otredad al hacer etnografía, es común que nos identifiquemos como personas con los valores individuales y familiares que nos narran, esto nos hace partícipes de la cultura pero poniendo nuestro propio sello de identidad al comprender y reaccionar a eso que el "otro" nos presenta.

Esto me llevó a la comprensión del fenómeno que se da en la intención de los menonitas por preservar en su sistema educativo la parte religiosa, a través de la etnografía activista, en la cual según Denzin (2003), el investigador se posiciona ontológica y epistemológicamente en un contexto concreto formando parte del entramado del fenómeno cotidiano, siempre respetando las representaciones simbólicas del otro para entender sus significados de los procesos individuales y sociales.

## **Inteligencia emocional y social en el proceso de la recolección de datos**

La capacidad de entender al otro y de poder interpretar incluso sus silencios, así como disimular el asombro ante las

situaciones especiales que se presentan en las entrevistas realizadas a una cultura extraña, requirieron comprender que los significados propios a veces se tienen que hacer a un lado para no emitir juicios ante los datos obtenidos al paso de la investigación. El acercamiento a la cultura menonita es complicado. Cuando alguien se acerca a preguntar sobre la historia de su comunidad o la propia, se comportan uraños y desconfiados, no les interesa hablar sobre sí mismos, su carácter es distante y poco amable; el idioma por otra parte, es una gran barrera y a la vez, un escudo, muchas veces se disculpan diciendo que no entienden, sin embargo, aprendí a salvar estos obstáculos a través del gesto, que como afirma Mead (1928), es el mecanismo básico del acto social en particular y del proceso social en general, que, aunado a la interacción simbólica, crea vínculos y logra comprensión al otro.

Lo anterior implica un enorme compromiso y una conducta ética para el autoetnógrafo, como una dimensión crucial de la investigación que debe tenerse en cuenta en todo el proceso de investigación y redacción (Ellis, 2007). Es de gran importancia para el investigador mostrar su trabajo a las personas implicadas, esto permite que los sujetos indiquen cómo se sienten sobre lo que se escribe acerca de ellos y les permite retroalimentar al investigador.

## **La transformación personal**

Ser más analítica ante los datos obtenidos, incluso de mi actitud ante una investigación, me dice que la transformación de mi ser crítico me ayuda en mi crecimiento profesional. Analizar mis procesos, mis avances, mis retrocesos y entender que estos forman parte de un investigador, ha sido para mí un reto. Valores como la tolerancia, la solidaridad y la empatía, se engrandecen al convivir con personas de cultura diferente; el sentido de la observación se agudiza, aprendes a percibir y descifrar el lenguaje no verbal. Muchas veces sucedió durante la investigación, que cuando se preguntaba acerca de un tema tabú, como la sexualidad, el abuso, el alcoholismo y la menstruación, la persona entrevistada se sonrojaba, se ponía nerviosa o desviaba la mirada: aprendí en qué momento dejar que el silencio y el respeto por sus sentimientos aliviara la situación y pudiéramos continuar, para mi sorpresa, hablando del mismo tema.

## **Nuevas amistades de otra cultura**

El compartir experiencias con mujeres menonitas y las constantes entrevistas para la investigación, construyeron lazos de amistad. Entre las citas en cafeterías y visitas a domicilio, se fueron dando interacciones más cercanas donde las pláticas informales y el intercambio de anécdotas sobre situaciones familiares

se volvieron de lo más común. En la interacción social se conformaron nuevos proyectos, donde las involucradas fueron algunas amigas, las entrevistadas y yo, una situación llevo a otra, compartimos no solo información, correos, proyectos, ahora son las citas en las casas, asilo o cafeterías para platicar de otras cuestiones de interés común.

La informante del asilo de ancianos era la única en el lugar que hablaba español y que dispuso todo su tiempo y amabilidad, me recibía siempre con una sonrisa. También la informante de la biblioteca estaba con actitud de ayuda, me invitó a desayunar en su cocina mientras me contaba la historia de la oficina del comité central menonita. Su puesto en la oficina de servicios integrales menonitas y amablemente me prestó interesantes libros antiguos que me despejaron mu-

chas dudas sobre las representaciones simbólicas de los menonitas acerca del proceso salud-enfermedad, la bienvenida y apoyo de la informante de la tienda, no tiene comparativo, se siente una satisfacción plena de conseguir datos por más ricos e interesantes. Al final, me parece que es el principio de muchas experiencias más que están por llegar.

- Blumer, H. (2004). George Hebert Mead and Human Conduct. EEUU: AltaMira. Denzin, N. (2003, febrero). *Symbolic Interaction*, 26(1), 2003.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, 13(1).
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Mead, G. (1928). *Persona, espíritu y sociedad*. Barcelona: Paidós.

# Educar es cuestión de actitud

Karla Yesenia Jacobo Loya

Recibido el 13/6/2018 | Aceptado el 2/9/2018



## Resumen

**N**o se puede educar sin una buena actitud que permita que el instante que se produce en el encuentro del sujeto-objeto, docente-estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje, sea fructífero. Si lo que hoy es el resultado de algo que no funciona del todo, se debe reformular la estrategia y un buen punto de partida es revisar “cómo” está la actitud en estos dos actores. Es momento de reflexionar no solo en lo académico, sino también en el camino de lo emocional, ya que este mismo configura nuestro yo, nuestra personalidad, latente en toda relación social, considerando la educativa.

## Abstract

To educate without a good attitude allowing the moment that occurs in the encounter of the subject-object, teacher-student, in the teaching-learning process to be fruitful is impossible. If what today is the result of something that does not work at all, the strategy must be reformulated, and a good starting point is to review the “how” attitude is in these two actors. It is time for reflection, not only on academic issues, but on the path of the emotional, as this configures ourselves,

our personality, in every social relations, considering the educational as well.

**Palabras clave.** Práctica docente · actitudes · identidad docente

**Keywords.** Teaching practice · attitudes · teacher identity

El docente y el alumno son agentes activos en la educación, el primero necesita despertar la motivación de sus alumnos, crear perspectivas que encaminen al aprendizaje de todos ellos, formular estrategias implementando la confianza para que el alumno desarrolle los valores necesarios, empatizar con las distintas situaciones que albergan las mentes de los alumnos y comprender cada una de ellas. Por otra parte, el alumno requiere abrirse a partir de un motivo, que ese motivo sea una explosión de interés y que de ahí parta para comprender, identificarse, escuchar y confiar en que ese contenido será significativo para ese momento y para lo que le reste de vida.

Para propiciar la motivación en el aprender de los alumnos, Núñez del Río y Fontana (2009) mencionan que, el docente debe tomar en cuenta la manera de explicar, la comprensión de errores y valoración de progresos; valoración del esfuerzo, confianza depositada en el estudiante y sus capacidades, afecto como factor de relación; propuesta de actividades motivadoras, entusiasmo detonador del entusiasmo del alumno, participación y cooperación.

Tanto los estudiantes como los docentes tienen su encuentro con situa-

ciones en las que la actitud que maneja cada uno de los actores en el vínculo alumno-docente perjudica o enriquece el proceso de socialización entre ambos y con esto, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo empieza con una actitud, que es la reacción que se tiene por ambos actores, en ese sentido, es “[u]n estado mental y neurológico de atención, organizado a través de la experiencia, y capaz de ejercer una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que está relacionado” (Allport, 1935).

Si se piensa en una actitud como algo duradero en el contexto de la educación, “[u]na organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” (Rodríguez, 1983).

En el ámbito de la educación, la actitud tanto del docente como del alumno, encamina al crecimiento, permite la apertura de la curiosidad y el interés, mantiene el fortalecimiento de la motivación de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque al obtener respuestas positivas por alguna de las partes, continua la estimulación de este proceso.

Las actitudes son importantes porque determinan la experiencia que se vivirá en el proceso educativo (Para de Souza, 2017). Las actitudes pueden ser positivas (valores) o negativas (prejuizadas).

Los sociólogos distinguen y estudian tres componentes entre las reacciones:

- a) el componente cognitivo que es el conocimiento de un objeto, exacto o no,
- b) el componente afectivo: sentimientos alrededor del objeto y
- c) el componente conativo o comportamental que es una reacción en torno al objeto.

Al hablar de una actitud, se habla de las ganas que se tienen de llevar algo a cabo; un docente con actitudes positivas, encaminadas por el rumbo de la formación del aprendizaje de los estudiantes, es en gran medida una persona que se enfoca en construir ambientes significativos y enriquecedores para la vida de cada estudiante que transita por su salón de clases, “[l]os buenos maestros son humanos, amigables y comprensivos; saben construir un ambiente agradable y estimulante en el salón y en la escuela; tienen confianza en la capacidad de todos sus alumnos y logran que todos ellos tengan éxito” (Gutiérrez, 2005), es decir, no solo se trata de formar una idea preliminar del estudiante, sino que las expectativas no incidan en una condición negativa desde el primer encuentro entre el docente-alumno, por el contrario, “[l]os buenos maestros tienen expectativas positivas de sus alumnos, desde el principio hasta el fin” (Gutiérrez, 2005).

Es crear un ambiente en donde el alumno se sienta seguro, confiado y feliz

y pueda ser sí mismo sin barreras, ni temores, que no exista la vergüenza, que el esfuerzo ejecutado sea reconocido, aprender de los errores y los aciertos, mantener la felicidad en cada ente que se desarrolla en el aula.

Mientras el profesor se encarga de desarrollar distintas cualidades, indispensablemente el propio alumno debe comportarse con actitudes favorables, como el compromiso, la responsabilidad, el trabajo en equipo, la comprensión hacia su maestro, la empatía con sus semejantes y principalmente el respeto por la vida misma.

Sin embargo, no siempre es lo que sucede. Hay situaciones en las cuales el alumno presenta actitudes que de alguna manera se vuelven desfavorables, ya que no provocan en el docente alguna reacción positiva para desarrollar la enseñanza de manera plena. "Evidentemente, todo esto genera actitudes negativas en el estudiante, que se expresan como respuestas ante situaciones, con cierto grado de dificultad, y que activan nuestro estado emocional" (Romero, *et al.*, 2014, p. 212).

Es fundamental crear lazos afectivos entre los dos agentes activos de la educación, mismos que se pueden definir como la apreciación y los sentimientos del docente y el alumno, ya que con esto crece la confianza y la oportunidad de ser auténtico.

Para Garabina (2011), la personalidad del docente, quien con su conocimiento, experiencia, talento y actitudes

puede proveer el estímulo para una buena experiencia de aprendizaje, es un elemento vital durante el comienzo del proceso indispensable de internalizar actitudes y comportamientos que se requieren para vivir en sociedad.

Un docente auténtico, crea de su clase un espacio apasionante, en el cual los alumnos trascienden las barreras de la vergüenza e incursionan en el interés y la motivación por desarrollar aún más lo que se puede aprender.

Si se desea un cambio en la conducta de los actores en cuestión, se debe considerar a la actitud como el principio de la fórmula, "las actitudes guardan una estrecha relación con nuestra conducta y, por tanto, las actitudes van a influir en el modo en el que piensan y actúan las personas" (Briñol *et al.*, 2007).

Tanto el docente como el alumno poseen la iniciativa para crear un vínculo emocional saludable entre sí a través de la actitud, es decir, si el docente es negativo, el alumno puede generar el papel positivo y viceversa. Ambos pueden trabajar en la creación de un ambiente favorable de aprendizaje.

Allport, G. (1935). *Handbook of social psychology* (C. Murchison, ed.). Massachusetts: Clark Univ. Press.

Briñol, P., Falces, C., Becerra, A. (2007). *Psicología Social* (3.º ed.). Madrid: Mc Graw Hill.

De Souza, S., Elia, M. (2017). Las actitudes de los profesores: cómo influyen en la realidad de la clase. [http://icar.univlyon2.fr/Equipe2/coast/ressources/ICPE/espagnol/PartD/ICPE\\_Cap\\_D2.doc](http://icar.univlyon2.fr/Equipe2/coast/ressources/ICPE/espagnol/PartD/ICPE_Cap_D2.doc)

Garbarini, M. (2011). Las características personales del docente y su relación con el rendimiento académico y el aprendizaje signifi-

- cativo de sus alumnos (tesis de pregrado). Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires.
- Gutiérrez, J. M. (2005). ¿Cómo reconocemos a un buen maestro? *Sácelo*. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n39/v13n39a14.pdf>
- Núñez del Río, M. Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorece la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *REOP*, **20**(3), 256-296. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11501>
- Romero, L., Utrilla, A. Utrilla, V. (2014, julio-diciembre). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Ra Ximhai*, **10**(5). Especial, 211-232. <http://uaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014/2/paper/viewFile/170/25>
- Rodriguez, A. (1983). *Psicología social*. Madrid: Trillas.

# La mayéutica y los nuevos retos de ser docente frente a estudiantes globales

Daniel Mendoza Escárcega  
Patricia Islas Salinas

Recibido el 21/6/2018 | Aceptado el 21/9/2018



## Resumen

La mayéutica como herramienta para el proceso enseñanza aprendizaje es de gran utilidad en el aula. Implica que el docente se libere de su individualidad para convertirse en un guía empático que muchas veces transitará entre el rol de maestro y el de aprendiz. El objetivo es que el docente utilice el diálogo, la ironía e incluso el sarcasmo a través de un método dialéctico, para provocar en los estudiantes incertidumbre que los motive a desarrollar un pensamiento crítico, conduciéndolos a la indagación a través de preguntas que generan respuestas y a la vez, se conviertan en nuevas preguntas forjando un deseo por la investigación continua. Sin olvidar que el estudiante será influenciado por sus propias representaciones simbólicas y bagaje cultural para llegar a la obtención de nuevos conocimientos cimentados en el autodidactismo para así, aumentar su potencial en el desarrollo de su vida. Se reflexiona en herramientas de trabajo comunitario, como el foro y la necesidad de formación continua del docente para enfrentar los retos de la globalización.

## Abstract

Maieutics as a tool for the teaching-learning process is very useful in the classroom. It implies that the teacher frees its individuality to become an empathic guide that will often transit between the role

of teacher and apprentice. The objective is for the teacher to dialogue, irony and even sarcasm through a dialectical method, to provoke in students uncertainty that motivates them to develop critical thinking by leading them to inquiry through questions that generate answers and Become new questions forging a desire for continuous research. Without forgetting that the student will be influenced by his own symbolic representations and cultural baggage in order to obtain new knowledge based on self-education in order to increase his potential in the development of his life. It reflects on community work tools such as the forum and the need for continuous teacher training to meet the challenges of globalization.

**Palabras clave.** Mayéutica · docencia · aprendizaje · estudiantes globales

**Keywords.** Maieutics · teaching · learning · global students

## Introducción

Él no pretendía “engendrar” las ideas del interlocutor metiéndose dentro, solo pretendía ayudar con sus preguntas a que *este diese a luz lo que de algún modo llevaba ya en sí.* (Benavides y Bedate, 1991, p. 219)

Mayeútica, el arte de preguntar para “dar a luz a las ideas” que conforman la realidad de un individuo en su camino al conocimiento; en este ensayo se pretende reflexionar acerca de la función del docente como agente para que el estu-

diante forme una conciencia crítica que lo lleve a engendrar ideas y conocimiento a través de la dialéctica y la ironía propuesta por Sócrates. La mayéutica es muy eficaz como un método de enseñanza, en el que se aprende no solo al responder, sino también al preguntar (Benavides, 1991).

El arte de la mayéutica es inherente al ser humano; por medio del descubrimiento del mundo en la primera infancia se observa al niño como un sujeto activo que interactúa en su entorno y las personas que le rodean a través de las preguntas y respuestas para aprender a partir de experiencias que le generen curiosidad y deseo de conocer (García, 2004).

### **Aprender a partir de la ironía y la indagación para llegar a la razón**

*Del griego eironeia, la ironía es una forma de fingir ignorancia acerca de algo para llevar al interlocutor a la duda a partir del disimulo, es decir hablar acerca de algo para dar a entender lo contrario.*

(Enciclopedia de ejemplos, 2016).

Sin duda es todo un arte lo que el docente necesita desarrollar a partir de la oratoria y la retórica. Sin embargo, tal vez solo deba de perfeccionarse, pues a lo largo de la vida, la ironía es practicada en el diario convivir con las personas y se utiliza en el constante diálogo formando parte de las competencias comunicativas desarrolladas desde la infancia: "La ironía

supone la facultad humana de merodear la realidad sensible asentando en ella el nido del sentido" (Ramírez, 2001, p. 124).

El conocimiento de la propia ignorancia es para Sócrates, el momento inicial y el punto de partida para comenzar a cuestionarse. Este proceso lleva al estudiante a dudar si está llegando al objetivo de conocer para seguir en una cadena de indagación que lo lleve a la razón, donde una respuesta lleva a otra pregunta y esta a su vez, a otra; es la incertidumbre por saber la verdad lo que empuja a investigar para explorar la realidad y llegar al discernimiento de su propio conocimiento.

Al igual que Sócrates, el docente llevará al estudiante a la práctica de un juego intelectual, cuyas reglas principales serán vivir la curiosidad generadora de preguntas y de indagación. Werner Jaeger (1987) menciona que la construcción de las ideas inicia en el momento en el que se comienzan a formular las preguntas y conforme se les da sentido, en un intercambio verbal, se puede convivir y conocer el mundo.

El maestro deberá practicar su propio juego para testimoniarlo al estudiante, librándose de sus propios "tabús tradicionalistas" para inculcar como virtud el hábito de preguntar, pues como indica Freire (1986), hay una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia, esto es lo que lleva a las personas a la indagación, a vivir el proceso dinámico de experimentación, convivencia y conversación hasta llegar a la

razón para formular principios y crear valores. Según Kant (2009), la razón teórica formula juicios, al hombre no le basta con conocer, sino que debe actuar, es decir, dirigir su comportamiento hacia el ser para saber.

Un recurso importante es el descubrimiento del docente de las aptitudes de cada uno de los estudiantes, sus habilidades y áreas de *expertise*, lo que puede resultar en una fuente importante de apoyo para el proceso enseñanza-aprendizaje, pues al hablar acerca de lo que sabe, el aprendiz reafirma su autoestima y estará preparado para practicar la dialéctica.

Lo anterior se nutre de la espontaneidad y creatividad para generar un sentido de libertad de pensamiento crítico. Sócrates a través de su método, llevaba a su dialogante a adquirir una capacidad de asombro y a descubrir nuevos significados que usualmente las personas no ven. Una conciencia interrogada comienza a ser un diálogo o conversación con uno mismo que lleva a una toma de conciencia legítima y a una claridad interna (Quiroz, 2012). Es en este preciso momento en donde el estudiante puede experimentar lo que se conoce como *insight*, término inglés utilizado en el área de psicología, cuyo significado semántico es "vista adentro"; *einsicht*, en alemán, por otro lado, hace alusión al momento en que se cae en cuenta acerca de algo: denota comprensión, entendimiento, entrar en razón (Slaby y Grossmann, citados por Bedó, 1988). Esta connotación

ha sido ya empleada en antropología y en pedagogía como la Gestalt.

Como aporte reflexivo, en este trabajo se utilizará el término como el momento en que el estudiante adquiere y se apropia de un conocimiento significativo. Como indica Ausubel, el momento en que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición que funcionen como un punto de "anclaje" (Ausubel, 1983), propiciado por el constante cuestionamiento e indagación consciente.

### **La mayéutica como camino al autodidactismo**

*El autodidactismo se basa en la hipótesis de que los alumnos tienen control de su propio aprendizaje, distribuyen recursos, deciden métodos de aprendizaje y evalúan su progreso.*  
(Aguero, 2002, p. 30)

En el marco del mundo globalizado en el que los niños y jóvenes ansían aprender lo que necesitan para seguir el complejo proceso de la apropiación de conocimientos, es necesario mediar el proceso a partir de la educación y capacitación permanente del docente, pues su función ya no es enseñar a los niños y jóvenes lo que no saben, sino guiarlos hacia el camino que los lleve al aprovechamiento de las nuevas tecnologías

para el aprendizaje de una manera autodidacta, dentro del marco de un sistema educativo que les asegure apropiarse de las competencias necesarias, para desplegar su potencial a lo largo de la vida, tal como lo indica el Modelo Educativo 2016 (SEP, 2016).

La mayéutica influye en la decisión de un estudiante de ser autodidacta, ya que, al momento de plantearse preguntas, se puede ser capaz de construir un aprendizaje en el que se esté interesado; para esto, deberá existir una motivación intrínseca, a través de la investigación, o bien, el diálogo con maestros y compañeros de aula, confrontar y deducir respuestas confirmará las redes conceptuales autónomas (Cano y Nieto, 2006).

La construcción de un ambiente educativo que favorezca el uso de la pregunta como recurso didáctico, será responsabilidad del docente, pues deberá tomar en cuenta que un estudiante con autodidactismo desarrollado posee un nivel de autonomía en el cual es dueño de lo que quiere aprender, retiene mejor la información y adquiere habilidades que ayudan a su independencia (Solange, Mariana, Martínez e Izquierdo, 2015), superando a menudo las habilidades del mismo docente.

### **El foro como recurso para practicar la mayéutica**

*Dentro del contexto educativo, las técnicas de discusión, como el foro son ideales para la solución de pro-*

*blemas, como para el enriquecimiento intelectual de los participantes. Todos los presentes tienen la oportunidad de manifestar sus opiniones.*

(Müller Delgado, 1999)

El foro es la reunión de varias personas de manera presencial o virtual, que discuten y comparten diferentes conocimientos, a la vez que expresan sus puntos de vista, acerca de temas de interés común. Al estar en una constante comunicación, es inevitable la utilización de preguntas y respuestas que van poniendo a flote nuevos conocimientos adquiridos por los participantes, el proceso se lleva de manera sencilla y fluida, en donde el alumno como ente activo, participa y propone, contribuye en el aprendizaje de quienes están a su alrededor y el propio de forma constructivista, a través de redes conceptuales enriquecidas.

En el marco de globalización actual, han surgido nuevas formas de procesar el conocimiento apoyado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para facilitar el proceso enseñanza aprendizaje. Una de las herramientas tecnológicas que favorece la interacción a distancia y asincrónica es el Foro Electrónico o Newsgroup (Brito, 2006), el cual permite la discusión entre diferentes personas, sobre un tema particular sin necesidad de estar reunidas en un espacio físico, aun cuando están conectadas por la red de internet, permitiendo la relación interpersonal desde cualquier lugar del mundo y generando

un crisol de percepciones y cuestionamientos ensalzados de diferentes cosmovisiones y percepciones acerca del tema en cuestión. Esto convierte al foro en un recurso didáctico multicultural de dimensiones fantásticas.

## **El docente como agente de conocimiento**

*El espíritu humano descubre lo que está en todos, busca sacar a la superficie aquello que no había logrado encontrar ni la conciencia, ni la palabra adecuada.*  
(Tudela, 1995).

Es a partir de este pensamiento que se permite la reflexión acerca de la ética kantiana, es decir, donde el individuo, en este caso el docente, se separa de la propia particularidad e individualidad para convertir su praxis en un proceso social dentro del aula, deambulando del papel de maestro al de aprendiz una y otra vez, así de manera empática guía al estudiante al reconocimiento y reacomodamiento de lo aprendido.

Es en este proceso que el docente se descubre como receptor de una gran riqueza y conocimiento proveniente del trabajo con sus estudiantes, pues sin duda alguna, "renace" y aprende cada vez. Como menciona Giroux (2001, p. 65): "si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos", es

decir, que ellos mismos tengan la capacidad de utilizar la libertad de aprender y enseñar a los jóvenes los valores doctos de la inteligencia y el esclarecimiento críticos para afrontar el mundo.

Al enseñar, el docente aprende porque primero, enseña y, segundo, porque se prepara para enseñar, porque revisa su saber en la búsqueda del mejor método de enseñanza para aplicar en el aula; así, las inquietudes, las dudas, la curiosidad de los estudiantes son generadas y construidas mediante deducciones apoyadas en saberes que ya traen consigo (García, 2004), y deben ser tornadas por el profesor como desafíos y desarrolladores de su intuición didáctica (Linares, 2013). La cuestión radica en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer, donde el docente debe de pasar de ser autoritario a ser democrático (Freire y Faúndez, 1986).

Si bien, es cierto que el docente debe de lidiar con un sistema educativo en el que persisten las tendencias pedagógicas tradicionales, restrictivas y positivistas que acentúan la sumisión, la aceptación de lo dicho y la cultura del silencio en los educandos (Zuleta, 2005), quienes a pesar de ser críticos en otros contextos, en el escolar esta capacidad se resquebraja y se anula.

Otro de los factores que el docente deberá de contemplar es el fenómeno intercultural que ocurre dentro del aula, de esta manera, la mayéutica permite promover en los estudiantes mecanismos de control sobre las propias con-

cepciones y favorecer la reflexión de las propias actuaciones (Monje y Gomez, 2014). Siempre en un marco de respeto por las creencias, costumbres y formas de pensar de los estudiantes (Vigotski, citado por Lemini, 2011, pp. 523-529), re-significa la misión del maestro, cuando este lleva a cada estudiante a su zona de desarrollo potencial, planteando problemas pertinentes al contexto social y desafiante, creando una pauta para construir en el proceso sus nuevos saberes y habilidades.

### **A manera de conclusión**

El diálogo es uno de los principales constructores de conocimiento entre los seres humanos mediante una comunicación interpersonal con las personas que les rodean e intrapersonal con su propio ser, a través de un necesario diálogo interno.

Buchetti (2008, p. 16) indica que la mayéutica contribuye a que los seres humanos puedan reflexionar y deducir con mayor claridad sus pensamientos. Ya que, dentro de los pensamientos propios, se van creando redes con las cuales se responde a situaciones o problemáticas; a través de las percepciones individuales del entorno y lleva a descifrar el mundo y sus realidades.

Es necesario generar las condiciones para que las personas adquieran las habilidades del pensamiento cruciales para el manejo y procesamiento de la información. Esto es, precisamente el co-

razón de la mayéutica, el planteamiento de problemas y el surgimiento de dudas que se convierten en el motor que incentiva en las personas el deseo de conocer las respuestas. A través del diálogo se infiere en el conocimiento, aunque para llegar al mismo, el discípulo transita por segmentos de aporía, con razonamientos contradictorios de carácter lógico, que se transforman en una condición necesaria para alcanzar el aprendizaje (Becerra, 2014).

El método socrático (Perez Ordoñez, 2007) tiene como finalidad hacer planteamientos y afirmaciones que no se tenían contemplados, al observar e ir construyendo el propio saber, se llega a respuestas que ayudan a aprender. Propone generar una hipótesis, realizar una bitácora de lo aprendido y demostrar un concepto. Esto ocurre dentro de un equipo en el aula o en un grupo de trabajo, en donde todos aportan ideas y construyen conocimientos compartidos para generar una cadena de indagación que lleve a la razón, a investigar para explorar la realidad, y llegar al discernimiento entre su propio conocimiento y el nuevo aprendizaje. Esto es, sin duda, la razón de ser de un buen docente.

Aguero, M. (2002). *El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores*. México: CREFAL/ Universidad Iberoamericana.

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1.

Bedó, T. (1988). Insight, perlaboración e interpretación. *Rev. APU*.

Becerra, A. (2014). Mayéutica y Hermenéutica. *Entradas Atom*, 6.

- Benavides, J. y Bedate, C. (1991). *La comunicación*. Madrid: Graf. Ortega.
- Brito, V. (2006). El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (17).
- Buchetti, A. (2008). *Comunicación. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación. Cano Vela, A. y Nieto, E. (2006). *Programación didáctica de aula: de la teoría a la práctica docente*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Freire, P., y Faúndez, A. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. [http://congreso.dgire.unam.mx:8080/blog/sitedocs/web/enlaces\\_interes/ped\\_pregunta.pdf](http://congreso.dgire.unam.mx:8080/blog/sitedocs/web/enlaces_interes/ped_pregunta.pdf)
- García Restrepo, M. (2004). Más allá de la mayéutica y herméutica. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, 15, 60-66.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Colihue SRL.
- Lemini, R. (2011). *La mayéutica y su aplicación a un cuestionario dirigido a docentes*. México: Centro de investigación y estudios avanzados.
- Linares Huertas, O. (2013). Enseñar a filosofar: La aplicación del diálogo filosófico como pedagogía del pensamiento crítico. España: Universidad de Granada.
- Monje, J., y Gomez, B. (2014). *El uso de la mayéutica en la transferencia del conocimiento matemático. El caso de una tarea de razón y proporción*. Valencia: Universidad Valencia.
- Müller Delgado, M. (1999). *Técnicas de comunicación oral*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Pérez Ordoñez, M. (2007). *Bases para una escuela de semilleros de investigación desde el modelo diagonal*. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Ramírez, J. (2001). La existencia de la ironía como ironía de la existencia. Una investigación sobre el sentido. *Isegoría*, 25, 115-145.
- Secretaría de Educación Pública (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)
- Solange, M., Mariana, F., Martínez, J. e Izquierdo, J. (2015). *Curso MOOC para fomentar el desarrollo de competencias digitales en estudiantes universitarios y autodidactas*. Venezuela: Universidad Monteavila.
- Tudela, J. (1995). *La religión y lo religioso, hoy*. Valencia: San Esteban.
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta.: Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119. [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&tlng=es).

# Competencias esperadas en el joven maestro mexicano. Práctica docente e identidad

Fernando Sandoval Gutiérrez

Recibido el 21/7/2018 | Aceptado el 2/10/2018



## Resumen

**E**l texto enlista cuatro categorías que desde *El paradigma de la educación para la calidad de vida* deben ser fomentadas en los programas de formación de docentes de pregrado, y en los maestros recién llegados al servicio profesional: competencias actitudinales, competencias relacionadas con el manejo de las relaciones interpersonales, competencias para la interacción con el niño y el manejo de los grupos escolares, y finalmente competencias para la higiene mental. Se plantean estas dimensiones formativas como antecedentes de las competencias para enseñar, inherentes a la práctica docente cotidiana.

## Abstract

The text lists four categories that from *El paradigma de la educación para la calidad de vida*, should be promoted in the undergraduate teacher training programs, and in the teachers who have recently arrived to the professional service: attitudinal competences, competences related to the management of interpersonal relationships, competencies for interaction with the child and the management of school groups, and finally competencies for mental hygiene. These formational dimensions are considered as antecedents of the competences to teach, inherent to the daily teaching practice.

**Palabras clave.** Práctica docente · educación para la calidad de vida · formación de profesores

**Keywords.** Teaching practice · education for the quality of life · teacher training

Aquellos que educan bien a los niños merecen recibir más honores que sus propios padres, porque aquellos solo les dieron la vida, y estos les han brindado el arte de vivir bien  
Aristóteles

## Presentación

Uno de los elementos poco discutidos en el contexto de la llamada reforma educativa iniciada en 2013 por la administración federal mexicana es el tema de la identidad docente. Llama la atención porque esta dimensión fue incluida en uno de los ejes del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y Normal (H. Congreso de la Unión, 1992); la medida de reforma de política pública que antecedió a la de 2013, y porque la reforma se presenta en un momento en el que se discuten intensamente las orientaciones que debe seguir la formación de los maestros mexicanos, el destino de las escuelas normales, y en general el perfil que se espera del docente mexicano para estos tiempos. La Ley General del Servicio Profesional Docente, la reforma constitucional de ese año, y en general el discurso construido por la autoridad con respecto a la reciente

reforma, ha seguido líneas argumentales lejanas a este tema.

El asunto llama además la atención porque desde nuestra perspectiva, una de las más importantes estrategias para el mejoramiento de la formación inicial de docentes, y en general de la calidad del servicio educativo público, tiene que ver con el fortalecimiento de la identidad profesional del maestro. Esta afirmación es antecedida por la consideración de que es el docente frente a grupo, en tanto sujeto humano realizando una actividad de manera profesional, el elemento estratégico para la transformación de las realidades educativas, y por ende, de su mejoramiento. Es el docente, en la intimidad de su salón de clases, quien hace real el fenómeno educativo. Esto es una sucesión de eventos cotidianos, reales, tangibles, que en muchos sentidos escapan de acercamientos conceptuales más agregados:

Enseñar y aprender son actos que suceden en una dimensión de lo real que no siempre advertimos. Podemos ver, evaluar, escuchar, describir, observar lo que sucede en un aula, pero no podremos decir que estamos enseñando ni aprendiendo, hasta tanto no nos adentremos en ese resquicio de lo real que nos transporta a la dimensión donde nos encontramos con el otro (Bixio, 2013).

Ese encuentro con el otro es un momento específico que surge en el contexto del aula, en el que se conjugan

elementos de alta complejidad que permiten la construcción de nuevos conocimientos tanto del alumno como de su profesor. Se trata de uno de los arreglos sociales más sorprendentes, que le da sentido a la existencia de los sistemas educativos públicos, que normalmente constituyen amplias secciones de las administraciones nacionales. Estos sistemas son realidades de política pública, de inversión del gasto, de desarrollo curricular, de implementación de medios y materiales... pero sobre todo, se trata de fenómenos sociales materializados en la vida cotidiana por los docentes y su trabajo. Es ese el verdadero fenómeno educativo. Los profesores en tanto individuos –antes que como cuerpos colegiados, participantes en uniones sindicales, u otros roles–, son quienes dotan de vida a la escuela pública, mediante la articulación compleja de su propia experiencia vital en el contexto de la institución educativa. De ahí la gran importancia de orientar las reflexiones en torno a ellos, y buscar acercamientos de mejoramiento de lo que ocurre en la escuela y sus aulas desde el docente, antes que desde otros miradores más agregados.

Con las consideraciones previas a la vista, el tema de la identidad de los docentes de la escuela pública se carga de sentido. En este texto compartimos algunas ideas con respecto a esta construcción identitaria asociada específicamente a los docentes más jóvenes, a aquellos que transitan por los primeros años de la carrera. Consideramos que

este sector del gremio es estratégico por varios motivos: el primero es el volumen demográfico que representan. De acuerdo a datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, alrededor de un 20 % de los docentes de primaria en México tiene 30 años de edad o menos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016). Por otro lado, son los docentes jóvenes quienes enfrentarán el desafío de ofertar el servicio educativo en los años por venir. Un factor adicional que hace a los docentes jóvenes estratégicos en la construcción de la identidad profesional se relaciona con la respuesta a los tiempos que les ha tocado vivir, responden a sistemas de valores y arreglos simbólicos y culturales propicios para la emergencia de nuevas formas de concebir el ser docente. La vida digital, las formas nuevas de relacionarnos entre nosotros, los repensamientos constantes de verdades dadas como ciertas, son ingredientes que forman parte del contexto de este primer cuarto del siglo XXI, marcado por la impronta de la transformación.

Vemos en los docentes jóvenes la posibilidad real, tangible, del surgimiento de una nueva identidad docente, congruente con las expectativas sociales a la escuela pública, y en sintonía con las nuevas características culturales, simbólicas y comunicativas en las que vivimos. Esta nueva identidad debe responder a las nuevas características de sus estudiantes y sus familias, y en esa medida, el perfil de la escuela pública mexicana se

transformará. Aunque, como dice Neill, la multitud se inclina hacia lo viejo porque teme lo joven, consideramos que es en las nuevas generaciones de docentes en donde se encuentra la posibilidad de transformaciones identitarias reales. Esto porque es innegable que estemos de lleno inmersos en:

Un cambio de perspectiva nacida del paradigma socio-constructivista que preconiza unos procesos formativos más interactivos y constructivos, donde el estudiante se convierte en el protagonista del proceso de aprendizaje (Cobos Sanchiz, Gomez Galan, Sarasola Sánchez-Serrano, 2016).

En el ánimo de contribuir a las reflexiones compartidas con respecto al tema de la nueva identidad, enlistamos a continuación algunas reflexiones acerca de las competencias que desde nuestra perspectiva deberán impulsarse en las generaciones jóvenes de docentes. Nos referimos a aquellos maestros en sus primeros años de ejercicio profesional, y a los estudiantes de programas de formación inicial para la docencia. No se trata de un listado exhaustivo de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión -en ese sentido el texto no es un esbozo de diseño curricular para la formación inicial- sino de una serie de actitudes, capacidades de hacer y sabe-

res que consideramos indispensables para educadores jóvenes.

La narrativa que construimos aquí se inscribe en un trabajo de reflexión iniciado en 2014 y que hemos llamado el paradigma de la educación para la calidad de vida (Sandoval Gutiérrez, 2015). Sostenemos la visión de que la esencia del fenómeno educativo es la práctica docente, y que está desarrollado por el maestro en tanto sujeto real, concreto, embarcado en una profunda experiencia personal de vida. De esa manera, la reflexión acerca del docente como sujeto es fundamental para la mejora de los servicios educativos públicos. Es en realidad una aduana obligatoria para poder resolver los problemas que enfrenta la escuela mexicana hoy en día.

Para sistematizar nuestra reflexión, hemos catalogado las competencias que deben tener los profesores jóvenes en cuatro categorías: competencias actitudinales, competencias relacionadas con el manejo de las relaciones interpersonales, competencias para la interacción con el niño y el manejo de los grupos escolares, y finalmente, competencias para la higiene mental.

### **Competencias actitudinales**

El joven docente mexicano inicialmente debe contar con una serie de competencias relacionadas con su actitud ante la realidad compleja que enfrenta en la escuela y en el aula de clases. Esa actitud se construye de manera individual en un ejercicio constante e inconsciente, a par-

tir de pensamientos, estructurados en lo que llamamos la mente humana, y que se articula desde nuestra propia mirada:

El mundo es sostenido y recreado por nuestro pensamiento. Lo que llamamos "mundo" -un mundo unitario e inteligible- existe gracias a la mirada humana, al pensamiento y el lenguaje" (Cavallé, 2012).

Desde una posición eminentemente constructivista, afirmamos que el docente crea su actitud, teniendo como punto de partida su experiencia personal con el mundo, en un ejercicio constante de producción de significados y de resignificaciones. En la vivencia de su vida cotidiana, el docente construye y reconstruye constantemente su red compleja de significaciones: vive en el mundo de los símbolos creados y recreados por él mismo:

Mientras que la posición objetivista contempla el mundo correctamente estructurado en términos de entidades, propiedades y relaciones, desde la posición constructivista se asumirá que sus significados surgen desde nuestra propia realidad social, cultural e ideológica (Cobos Sanchiz, Gómez Galan, Sarasola Sánchez-Serrano, 2016).

En otras palabras, el docente vive en el mundo de sus propias ideas, percepciones, experiencias y resignificaciones, y ese mundo se transforma en un continuo permanente. Naturalmente, el pro-

ceso complejo de resignificación constante no es inherente únicamente de los docentes. Sin embargo, la naturaleza de la actividad profesional del maestro hace que este proceso sea especialmente rico, dado que se alimenta de las intensas relaciones interpersonales con los alumnos y con otros docentes, del proceso de toma de decisiones académicas y técnicas relacionadas con la enseñanza, de la revisión de materiales bibliográficos y multimediales para enriquecer el trabajo frente al grupo, además de las experiencias personales de los maestros que no tienen que ver con su labor profesional. El caldero de su experiencia es el espacio en el que surge su visión del mundo y su actitud ante él.

Ahí radica la importancia de acercarse a la concepción del docente como un ser humano complejo e individual, dado que su accionar profesional responde antes que a nada, a su propia construcción del contexto que lo rodea, a sus percepciones y significaciones personales, y sobre todo, a sus actitudes. La toma de decisiones cotidiana del maestro, parte de su posición actitudinal ante las coyunturas del día a día. Por ello la actitud del joven maestro es clave:

Las actitudes son predisposiciones a responder a alguna clase de estímulos con alguna clase de respuestas: cognitiva, afectiva y/o conductual. Las respuestas cognitivas reflejan las ideas y creencias que el sujeto tiene sobre el objeto de actitud, las afectivas, los sentimientos

y las conductuales son intenciones de conducta (Alonso García, Berrocal Berrocal, Calles Doñate, 2011).

Las actitudes condicionan las respuestas específicas que el docente mostrará ante situaciones concretas en el contexto escolar, y retroalimentarán sus posiciones personales, sus ideas y opiniones, sus emociones, así como sus actos y conductas. Se trata de posicionamientos no innatos, sino aprendidos, acuñados con el paso de la experiencia por cada persona de forma íntima e individual, por lo que son susceptibles de ser modificados con base en procesos introspectivos de los propios docentes. La combinación de experiencias con los procesos reflexivos de cada profesor, moldea sus actitudes con respecto a aquellos relacionados con su trabajo, tales como la concepción acerca de los del aprendizaje, sus estilos de enseñanza, las formas de relacionarse con sus alumnos y colegas, expectativas de logro de los grupos escolares a su cargo, entre otros.

Una primera competencia actitudinal que deberá desarrollar el joven maestro mexicano se relaciona directamente con sus capacidades para la gestión emocional y para el manejo adecuado sano de sus propias emociones. Son numerosos los estudios con los que contamos a la fecha, que nos muestran la importancia de una correcta gestión emocional para la actividad docente (destacan los de Bustos, 2014; Bächler, 2016, Gómez

del Amo, 2017). Los maestros con competencias emocionales desarrolladas alcanzan mejores índices de éxito en sus indicadores de logro con sus estudiantes. Ello se explica por el carácter eminentemente interrelacional del ejercicio profesional docente: ser maestro es relacionarse; es promover relaciones interpersonales orientadas al logro de ciertos propósitos educativos. En una especie tan gregaria como la nuestra, la dimensión emocional de una actividad como la docencia es fundamental.

Adicional a la importancia de las emociones (de los docentes y de sus estudiantes) para el logro de los propósitos de aprendizaje, el joven docente deberá desarrollar competencias emocionales que le permitan lidiar con el estrés inherente a la profesión. Fernández y Extremera advierten:

En el profesorado, puesto que la enseñanza es reconocida como una de las tareas profesionales más estresantes, la utilización de habilidades de regulación es indispensable y sumamente recomendable (Fernández Berrocal Extremera Pacheco, 2005).

Nuestra profesión es hermosa, pero estresante por muchos motivos. Es importante que los jóvenes docentes fortalezcan sus capacidades para la gestión emocional, con el propósito de evitar riesgos de salud física y emocional señalados por diversos autores en años recientes (Carlotto, 2014). Esta competen-

cia debería promoverse desde la oferta de formación inicial.

Ahora bien, una gestión correcta de las emociones debe complementarse con una actitud proactiva hacia el propio trabajo docente. El elemento inicial de este posicionamiento es la expectativa que el maestro debe tener con respecto a sus propios logros y a los de sus estudiantes. La literatura es amplia en cuanto a sus efectos positivos en la experiencia diaria de los estudiantes y su rendimiento académico. Mónica Cavallé lo expresa con una metáfora muy bella:

Cuando alguien planta la semilla de un árbol, no duda en ningún momento de que, en el caso de que dicha semilla tenga las condiciones adecuadas, llegará a ser un árbol espléndido. Esta confianza se basa en la intuición –fruto del conocimiento de la lógica propia de la vida– de que dicha semilla ya tiene, de algún modo, dicho árbol dentro de sí. El árbol está en ella en potencia. La idea creadora está ahí, de modo potencial, pugnantando por su creciente actualización. Este movimiento de actualización, el paso de la potencia al acto, es la dinámica misma de la vida: el crecimiento. La semilla tiene en sí la inteligencia que le dicta su desarrollo (Cavallé, 2012).

Todo este arreglo actitudinal de los jóvenes maestros, que tiene que ver con sus emociones y con sus expectativas, debe complementarse con una buena cuota de entusiasmo por realizar su trabajo. El entusiasmo al realizar llevar

a cabo la práctica profesional docente (en realidad cualquier trabajo) tiene repercusiones altamente benéficas tanto para ellos como para los grupos escolares que atienden. Keller, Woolfolk y otros desarrollaron en 2016 un trabajo de investigación que muestra que un profesor con entusiasmo por su trabajo tiende a inspirar a sus estudiantes, a promover sus aprendizajes y a incrementar los indicadores de logro escolar. Estos investigadores también encontraron que los profesores entusiasmados tienden a mostrarse más saludables y felices, y en general a ser más efectivos (Keller, Woolfolk Hoy, Goetz, Frenzel, 2016).

La combinación de todos estos factores es el primer componente sugerido para los nuevos docentes, que tienen ante sí un reto que es todo, menos sencillo: promover aprendizajes de alta significancia para sus estudiantes, empapados en la vida digital y en frenéticos consumos culturales mediáticos, enmarcados en el contexto del aula escolar marcada frecuentemente por pesados anacronismos. ¿Cómo avanzar?, a través de la actitud del profesor:

¿Qué tiene de interesante, frente a los chismes de famosos, de juegos telefónicos, una célula, un algoritmo, una revolución o un verbo conjugado? Si no podemos responder estas preguntas no podremos enseñar, no podremos generar ese espacio necesario para que aparezca en el otro su propia pregunta, el deseo de saber (Bixio, 2013).

## **Competencias relacionadas con el manejo de las relaciones interpersonales**

Hoy en día, académicos desde diversas palestras hemos promovido los beneficios de concebir a la práctica docente como una actividad eminentemente interpersonal, antes de utilizar otros arreglos conceptuales para analizarla. Desde nuestro mirador, la práctica de los profesores es un asunto de intrincadas relaciones interpersonales que surgen en el crisol de la cotidianeidad. Es así que concebimos una buena práctica docente como una experiencia exitosa de relaciones interpersonales encaminada hacia propósitos educativos. La experiencia de la práctica se matiza así con numerosos colores íntimos y personales de la vivencia única e irreplicable del profesor que la protagoniza.

Para los jóvenes docentes, la competencia emocional es esencial en el despliegue de una práctica profesional exitosa. Consideramos que una buena manera de iniciar la reflexión al respecto es rescatar nuevamente una sentencia de Neill, quien afirma que la tarea de cualquier docente no es la reforma de la sociedad, sino hacer felices a unos pocos niños (Neill, 1963). Partiendo de ahí, nuestra tarea es entablar relaciones interpersonales exitosas y sanas con el puñado de niños que tenemos en nuestras aulas. Dado el carácter eminentemente gregario de nuestra especie, y la naturaleza absolutamente social de la

experiencia escolar, este asunto es, para nosotros, basal. Promoviendo una práctica docente que se reconozca como compuesta por interacciones personales complejas, evitaremos el riesgo del llamado discurso circular, y de prácticas institucionales perversas, porque, a fin de cuentas, ¿cómo lograríamos promover y lograr aprendizajes significativos si no se parte del establecimiento de relaciones interpersonales sanas entre los involucrados? El riesgo es amplio:

Alicia toma el té (que no alcanza nunca a tomar), en una fiesta (en la que nadie logra divertirse), a la que llega (pero que no ha sido invitada). Así llegamos a las instituciones (a las que no hemos sido invitados), para enseñar (lo que no puede mostrarse), con el objetivo de que los alumnos aprendan (lo que no desean comprender) y, sin embargo, algo de esto sucede, algo de esto se produce, hay algo que se transmite y algo que se construye. ¿Dónde se asienta esta posibilidad de que algo suceda? (Bixio, 2013).

Para que resulten efectivas, las competencias interaccionales de los docentes deben desplegarse a través de rasgos del perfil de los jóvenes maestros: madurez, habilidad para la introspección, capacidad para la lectura de las situaciones sociales, empatía, desarrollo de la habilidad para promover un encuentro profundo con el otro, en una suerte de complicidad que rodee las situaciones

comunicativas en el aula. Un poco en el sentido terapéutico de la expresión, al estilo eriksoniano no directivo; en la medida en la que el joven docente promueva entre sus estudiantes sentimientos de aceptación, comprensión, estimación y horizontalidad, la potencia de su trabajo será mayor (Meichenbaum, 1987).

Un comentario final acerca de las habilidades interaccionales del joven maestro tiene que ver con la necesidad de que en la misma intensidad de las relaciones interpersonales enmarcadas en el contexto áulico, el maestro promueva la construcción de acuerdos formales (pero sobre todo informales) de trabajo, de resolución de conflictos, y de construcción de acuerdos con sus estudiantes, con sus colegas y con los padres y madres de familia. Esta es una parte fundamental de la construcción de una práctica profesional exitosa, y constituye una dimensión importante de la experiencia profesional docente, de la consolidación de su visión como un elemento más de la compleja realidad educativa, en la que constantemente se presentan ejercicios interaccionales de micropoder, de resignificación simbólica, y de reacomodos de todo tipo.

### **Competencias de la interacción con el niño y el manejo de los grupos**

El trabajo de los docentes, jóvenes y no tan jóvenes se sitúa en el manejo de grupos de niños y niñas, que son por natura-

leza un ser en renovación intensa, febril, una transformación constante. Nietzsche decía que el niño es inocencia y olvido, una renovación, un juego, una rueda que gira sobre sí misma, un primer movimiento, una santa afirmación. Y como tal, como ser complejo y dinámico, exige de sus profesores competencias que respondan efectivamente a su dinamismo y carácter cambiante.

Con esa convicción en la mano, consideramos que los jóvenes docentes deben desarrollar ampliamente sus habilidades para interactuar en el contexto del grupo escolar. Estas habilidades parten de la aceptación de que se sitúen en el marco de lo comunicativo, lo micropolítico, y que invariablemente presentan las características inherentes. Creemos que antes incluso del desarrollo de las competencias técnicas y didácticas relacionadas con el manejo de los grupos, los maestros jóvenes deben hacerse conscientes de esa dimensión (Fraisse, 1973), dado que la práctica docente y las relaciones interpersonales que la conforman están hechas elementalmente de fenómenos comunicativos:

Un profesor es un comunicador, es un intermediario entre la ciencia y los alumnos, que necesita dominar las técnicas básicas de la comunicación. Además, en la mayor parte de los casos, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un ámbito grupal, exigiendo de los profesores un dominio de las técnicas de comunicación grupal. Por tanto, ese

proceso de aprendizaje inicial, que ahora se hace por ensayo y error, implica entender que una clase funciona como un sistema de comunicación e interacción. Una buena parte de las ansiedades y los problemas de los profesores debutantes, que luego generan un clima de ansiedad y confrontación en el aula, se centran en este ámbito formal de los canales de comunicación en el aula; es decir, de lo que se puede y lo que no se puede decir o hacer en una clase (Esteve Zarazaga, 2006).

En la actividad diaria de tejer esas interacciones comunicativas, el maestro tiene la responsabilidad de cuidar de la salud y honestidad de ellas, de esos sistemas comunicativos en que le dan cuerpo a la tarea de enseñar. Recurrimos aquí nuevamente a Neill para posicionarnos al respecto; creemos que la actitud del docente al respecto debe ser estar del lado del niño; afirma el pedagogo británico que si uno está del lado del niño, el niño lo percibe (Neill, 1963). Las sutilezas cotidianas enmarcadas en las interacciones comunicativas en el salón de clases deben llevar la impronta de una complicidad saludable en la experiencia diaria entre el profesor y su grupo; en tal sentido, naturalmente deben evitarse las actitudes autoritarias o francamente verticales en el planteamiento de las interacciones comunicativas. La experiencia nos permite ver que aun si estas se presentan, la vida escolar sigue, las interacciones se amoldan y los alum-

nos se pliegan ante el autoritarismo del docente, pero esto tiene consecuencias importantes para su desarrollo:

El proceso educativo procede, en ocasiones, de una forma análoga. Con demasiada frecuencia, el alumno que mejor repite lo que sus profesores quieren que repita es premiado y reconocido. Se hace del carácter complaciente y acomodaticio, virtud (Cavallé, 2012).

## **Competencias para la higiene mental**

Una última dimensión de las competencias que consideramos muy necesarias para los maestros jóvenes son aquellas que se relacionan con su higiene mental, entendida como la capacidad para lidiar de manera solvente con los desafíos de la vida, y para encontrar salidas no neuróticas a las situaciones dilemáticas relacionadas especialmente con su trabajo (pero no reducidas a él). Hacemos esta afirmación desde la idea de que personas mental y emocionalmente sanas hacen maestros mental y emocionalmente sanos. El primer paso para el cuidado de la salud mental y emocional del joven maestro lo constituye una tarea de introspección. Dice Adler: la vida es adversa para aquellos que no están en contacto y en armonía con ella. [...] Todo éxito o fracaso depende del estilo de vida y de la opinión generalmente desconocida que nos formamos acerca de nuestra existencia (Adler, 2004). Se trata aquí de promover un ejercicio

mental en el que se conciba el equilibrio mental y emocional como una constante necesaria para la actividad profesional docente, ¿cómo podría ser efectivo un profesor neurótico, en su tarea de promover aprendizaje plenos y amplios en sus grupos escolares? La mente es la herramienta fundamental del profesor en la concepción y realización de sus actividades frente al grupo, de ahí la necesidad de mantenerla sana y equilibrada:

La educación viene también de la mente. Sin la mente ¿qué es la educación? ¿qué es la filosofía? La filosofía es solo la creación de la mente de algún ser –unos pocos pensamientos hilados de alguna manera–. Sin la mente no hay filosofía, no hay doctrina, no hay asignaturas universitarias. Todas esas cosas son creadas por la mente (Yeshe, 2003).

¿Cómo promover y lograr esta higiene mental? Hay diversos caminos, que con frecuencia pasan por recursos introspectivos o de canalización del estrés. Meichenbaum relata el caso de una maestra cuya manera de afrontar el estrés era “dar un beso de despedida a las paredes” cuando salía de la escuela (Meichenbaum, 1987). Al parecer la higiene mental tiene que con la capacidad del docente para situarse en el aquí y el ahora, y reflexionar acerca de su propia circunstancia, mediante una actitud de desprendimiento. Esta habilidad puede o no relacionarse con la edad y con la experiencia del docente, y será interesante en el futuro emprender proyectos de in-

vestigación que echen luz al respecto. Neill, que hoy en día sacude la conciencia, y da entrada a la reflexión, tal y como lo hizo hace más de medio siglo:

Querría ver un fuerte movimiento de rebeldía entre nuestros maestros jóvenes. La educación superior y los grados universitarios no importan nada en la lucha contra los males de la sociedad. Un neurótico instruido no es nada diferente de un neurótico ignorante (Neill, 1963).

### **Conclusiones**

Hemos hablado en este texto de cuatro categorías que consideramos esenciales para la formación de los nuevos maestros mexicanos. Desde nuestro mirador, estas competencias aparecen como esenciales en los programas de pregrado. La literatura nos muestra que algunas de estas competencias llegan con el tránsito por la profesión, pero que dado que como dice Acarin, la experiencia es una señora que siempre llega tarde (Acarin, 2001), se hace necesario fomentarlas y fortalecerlas desde la formación de pregrado de los maestros.

Cuando hablamos de estos temas, en realidad no estamos promoviendo un nuevo método, o una serie de arreglos curriculares para reorientar la formación inicial, sino un reposicionamiento paradigmático sobre cómo concebir a los docentes y por ende, cómo formarlos para poder cumplir cabalmente con las prescripciones legales de la educación

pública. Todo ello en este nuevo contexto que nos toca vivir, con la presencia de desafíos agregados muy importantes, con una vida digital creciente, y con perfiles de los estudiantes que antes no conocíamos. Se hace necesario no solo reformar los planes y programas de formación de docentes, sino nuestro posicionamiento epistemológico acerca de estos procesos:

El deseo de conocer, de saber, de investigar no se ha perdido, la condición posmoderna no lo ha aniquilado (aún) pero no está puesto en la escuela. Ese es nuestro problema. Y lograr que los niños y jóvenes ubiquen su deseo de aprender en las aulas no se resuelve a punta de metodologías nuevas ni de cambio de contenidos solamente. No es un problema técnico-pedagógico. Es un problema ético y político que remite a revisar los supuestos a partir de los cuales programamos nuestras actividades cotidianas (Bixio, 2013).

Estos nuevos procesos de formación deberán estar inspirados en puntos de partida eminentemente humanistas, que reconozcan el carácter esencialmente interaccional de la práctica docente, y que renuncien al empleo de esta actividad como recurso coercitivo o adoctrinador; docentes en y hacia la libertad, antes que docentes operarios. Si avanzamos hacia la consecución de este fin, mucho habremos contribuido.

- Acarin, N. (2001). *El cerebro del rey*. Barcelona: RBA Libros.
- Adler, A. (2004). *El sentido de la vida*. <http://www.antorcha.net>
- Alonso García, M., Berrocal Berrocal, F., y Calles Doñate, A. (2011). Provocar impactos que generen cambios de comportamiento. En *U. C. Madrid, Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (pp. 11-15). Madrid: UCM.
- Bixio, C. (2013). ¿Chicos aburridos? el problema de la motivación en la escuela. Rosario: Homo Sapiens Editores.
- Carlotto, M. (2014). Prevenção da Síndrome de Burnout em Professores: Um Relato de Experiência. *Mudanças-Psicologia da Saúde*, 22(1), 31-39.
- Cavallé, M. (2012). *La sabiduría recobrada. La filosofía como terapia*. Barcelona: Kairos.
- Cobos Sanchiz, D., Gómez Galan, J., y Sarasola Sánchez-Serrano, J. (2016). Entre la web social y la disrupción: apuntes para una innovación pedagógica en la universidad. En D. Cobos Sanchiz, J. Gómez Galan, y E. López Meneses, *La educación superior en el siglo XXI: Nuevas características profesionales y científicas*. San Juan, Puerto Rico: UMET Press.
- De Mello, A. (1994). *Charlas sobre espiritualidad*. Barcelona: Norma.
- Esteve Zarazaga, J. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría Educativa*, 18, 85-107.
- Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 63-93.
- Fraisse, P. (1973). Las emociones. En P. Fraisse, y J. Piaget, *Motivación, emoción y personalidad* (pp. 106-179). Buenos Aires: Paidós.
- H. Congreso de la Unión (1992, 19 de mayo). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. Diario Oficial de la Federación, pp. 4-14.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Keller, M., Woolfolk Hoy, A., Goetz, T., y Frenzel, A. (2016). Teacher enthusiasm: reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*.
- Meichenbaum, D. (1987). *Manual de inoculación del estrés*. Barcelona: Diagrafic.
- Neill, A. (1963). Summerhill. *Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nuttin, J. (1973). La motivación. En J. Piaget, y P. Fraisse, *Motivación, emoción y personalidad* (pp. 10-88). Buenos Aires: Paidós.
- Sandoval Gutiérrez, F. (2015). La necesidad de repensar la práctica docente. El paradigma de la educación para la calidad de vida. Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

