

# Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial  
15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

## Departamento de Psicología, Educación y Salud **Doctorado Interinstitucional en Educación**



Entre conversaciones, silencios y miradas.

Educación socioemocional y vida cotidiana escolar a nivel primaria.

Un estudio etnográfico de la convivencia escolar en dos escuelas federales  
en Zapopan, Jalisco.

---

**TESIS** que para obtener el **GRADO** de  
**DOCTORA EN EDUCACIÓN**

Presenta: **MARIANA ELIZABETH ROMERO ANDRADE**

Director **DR. MIGUEL BAZDRESCH PARADA**

Tlaquepaque, Jalisco. 15 de Junio de 2022.

*A poco que vayas más allá de definir prácticas y aplicar actividades y que empieces a prestarle atención a las sensaciones personales que se te producen en el desarrollo de las clases, a los conocimientos cotidianos, a los estudiantes con quienes trabajas, y a las relaciones que se producen, con sus encuentros y desencuentros, comienza a quedarte claro que, para vivir y realizar tu trabajo, no es suficiente con tener un plan de actuación. A poco que te abras a las dinámicas colectivas de la clase, al desarrollo en el tiempo de un curso y al significado que este va adquiriendo, y que comiences a preguntarte sobre el sentido y el valor de lo que está ocurriendo; en cuanto empiezas a considerar los condicionantes institucionales y cómo se infiltran en los procesos y relaciones, afectado a su sentido; o cuando te preguntas por las historias personales de tus estudiantes, por cómo viven y reaccionan al acontecer de las clases y del curso, y por el sentido que este puede tener en la trayectoria de formación de cada uno; a poco que hayas creado un espacio personal para mirar todo esto y te hayas preguntado por lo que eso supone para ti..., el sentido de nuestro trabajo ha cambiado.*

*Contreras y Orozco (2016, pp. 6-7)*

*Si reconsideramos la naturaleza de las emociones y la naturaleza de nuestra capacidad para tratar de darles forma, caemos en la cuenta del alcance imperial de las normas sociales. Emergen relaciones significativas entre la estructura social, reglas de los sentimientos, manejo emocional y experiencia emotiva.*

*Hochschild (1979, p. 551)*

A mis padres Héctor (*in memoriam*) y Acela.

A mi esposo Alejandro, y a mis hijos, Esther, Lucas y Trini.

Con todo mi amor.

## AGRADECIMIENTOS

Reconozco y agradezco el apoyo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), para la realización de esta tesis, la cual, es fruto de un esfuerzo colectivo, con relaciones de solidaridad, confianza y apoyo. Agradezco a los niños, niñas, maestras y directivos de ambas escuelas, quienes con generosidad me permitieron conocer los sentidos en relación a su ser y estar en la escuela. Estoy especialmente agradecida con las profesoras Hilde y Adela por compartir conmigo de su trabajo, luchas, gozos, pesares, anhelos y esperanzas.

Dr. Miguel Bazdresch Parada, agradezco infinitamente por su confianza y ánimos desde el primer momento. Por sus luces teórico-metodológicas, las cuales siempre fueron respetuosas a mi reflexividad, y por acompañarme con genuina libertad y respaldo solidario. Gracias por ayudarme a construir un objeto de estudio que me apasiona, y por enseñarme a entender el desarrollo socioemocional desde la formación implícita en la convivencia cotidiana escolar.

Dra. Susan Street Naused, gracias por enseñarme el arte de la etnografía y la autoetnografía, por compartirme investigaciones afines que me llevaron a encontrar la posibilidad de usar un diario con los niños y niñas, por la retroalimentación puntual y detallada desde el tercer semestre, y que en diferentes momentos me permitió avanzar con más claridad y seguridad. Te agradezco, y al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), por permitirme cursar la materia de Metodología III en esa Institución, y por ayudarme a abrir mi lente psicológico, a un panorama sociocultural.

Dra. Hilda Patiño Domínguez, agradezco tu paciente y detallada lectura y retroalimentación desde el primer semestre en el comité tutorial. Gracias por acompañarme a encontrar convergencias entre el paradigma curricular del aprendizaje socioemocional, y la formación en la vida cotidiana escolar. Aunado al Dr. Enrique Pieck Gochicoa y al Dr. Rafael Reyes Chávez, así como a mis compañeras y compañero: Paty, Carola y Adrián, miembros del comité de Educación Socioemocional, les agradezco por la experiencia y posibilidades al colaborar en un equipo reflexivo y constructivo.

Dr. Juan Carlos Silas Casillas, muchas gracias por las asesorías en Metodología, y por tu valiosa ayuda en las múltiples gestiones desde la coordinación del doctorado durante estos cuatro años.

Dra. Rocío Enríquez Rosas, agradezco tus enseñanzas sobre la Sociología de las emociones, por sugerirme el lente teórico de Hochschild, y ayudarme a entender las emociones de manera transdisciplinaria y compleja.

Dra. Luz María Moreno Medrano, gracias por las asesorías durante el trabajo de campo. Tus sugerencias y retroalimentaciones en torno a la etnografía con niños y niñas, y al análisis de los datos han sido un apoyo fundamental.

A mis amigas psicólogas y cuasipsicólogas: Elvia Guerra, Verónica Domínguez, Laura Ligia González, Patricia Treviño, Gabriela Sierra y compañeras del “confesionario de brujas”, con quienes comparto la pasión de la reflexividad en la vida cotidiana. “Que nada de lo humano nos sea ajeno”; nuestras conversaciones, silencios y miradas han sido grandes lecciones para aprender a discernir los anhelos del corazón.

A mi querido Alejo, te agradezco con toda mi alma por ayudarme a concretar un sueño más. Y a mis hermosos hijos, Teté, Güerito y Chini-Winnie, mi fuente de inspiración y resonancias durante este proceso reflexivo, les agradezco por su infinita paciencia y apoyo puesta de múltiples formas y esfuerzos cotidianos.

## **Resumen**

Esta tesis es una investigación narrativa a partir de un trabajo de campo con enfoque etnográfico en dos escuelas federales para comprender la formación desde una visión integral, en la cual, además de la transmisión de conocimientos, se estudie el hacer pedagógico de dos profesoras de cuarto de primaria desde una mirada cualitativa, enfocada en los procesos subjetivos e intersubjetivos que viven los niños, niñas y sus maestras en la convivencia escolar cotidiana.

El marco teórico con la propuesta biológico relacional de Maturana, la sociología de las emociones desde Hochschild, la pedagogía de la experiencia con Larrosa, Contreras y Pérez de Lara, así como la visión humanista de la educación mistraliana con amor por enseñar, conforman un lente transdisciplinario para mirar la complejidad de interacción en la convivencia escolar desde la vivencia -o la ausencia- del cuidado, la confianza, el respeto, el reconocimiento, la comunicación y la responsabilidad.

Los encuentros etnográficos con niños y niñas contribuyeron a comprenderles desde su propia agencia, en una relación colaborativa a partir de la escritura y dibujos en un diario. En un sentido similar, la construcción de una relación colaborativa con las profesoras, permitió comprenderles y acompañarles en el inacabado proceso de socialización que viven en el magisterio, con una serie de retos y desafíos debido a la intensificación de sus funciones, así como por las particularidades del contexto sociocultural que les contiene en dos escuelas, en distintos espacios urbanos en Zapopan, Jal.

La investigación narrativa guía la escritura de esta tesis, con el objetivo de reconocer, reconstruir e interpretar a las emociones en un relato que busca resonar en sus lectores, para dejarse llevar en una lectura reflexiva acerca de la formación socioemocional en la vida cotidiana escolar.

### **Palabras clave:**

Emociones, vida cotidiana escolar, convivencia, reflexividad, experiencia educativa.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	10
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	14
Revisión de literatura .....	22
Preguntas de investigación y objetivos .....	35
Supuestos .....	36
Justificación .....	37
<b>I.- MARCO TEÓRICO</b> .....	42
1.1.- El estudio de las emociones .....	42
1.2.- Las emociones desde los antiguos filósofos griegos y hasta el s. XIX	43
1.3.- El estudio de las emociones en el s. XX .....	45
1.3.1.- Fundamentos del estudio de las emociones desde la psicología .....	46
1.3.2.- El estudio de las emociones como una posibilidad desde la inteligencia	54
1.4.- Aportes de otras disciplinas a finales del s. XX y principios del s. XXI ...	56
1.4.1.- La propuesta biológico relacional de las emociones de Maturana .....	56
1.4.2.- La neurociencia afectiva de Damasio .....	59
1.4.3.- La sociología de las emociones .....	63
1.5.- Teoría del manejo emocional de Arlie Russel Hochschild .....	63
1.5.1.- Antecedentes a las ideas de Hochschild .....	64
1.5.2.- La reflexividad en el manejo emocional .....	65
1.5.3.- Las reglas del sentir en la reflexividad y en las interacciones.....	67
1.5.4.- Una aproximación al trabajo emocional de los docentes .....	68
1.6.- La educación socioemocional en las experiencias la escuela cotidiana ....	72
1.7.- Principios y condiciones de la experiencia .....	73
1.8.- Argumentación para estudiar a niños y niñas de cuarto de primaria .....	75
<b>II.- MARCO CONTEXTUAL</b> .....	78
2.1.- Programas nacionales para promover la convivencia escolar .....	78
2.2.- La convivencia escolar en las escuelas primarias de México .....	83
2.3.- Contexto específico de las escuelas estudiadas .....	87
2.4.- Sentidos del oficio docente .....	105

2.5.- Historia de una profesión feminizada e históricamente en opresión .....	106
2.6.- La supervivencia en el aula .....	111
<b>III.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>118</b>
3.1.- Participantes del estudio .....	118
3.2.- La metodología cualitativa y la investigación de la experiencia educativa	118
3.3.- Trabajo de campo basado en la etnografía y en la investigación narrativa	120
3.4.- Cualidades, técnicas y procedimientos durante el trabajo de campo .....	128
3.4.1.- Observación participante .....	129
3.4.2.- Entrevistas y conversaciones informales .....	130
3.4.3.- Diario de las emociones .....	133
3.4.- Corpus de la información .....	135
3.5.- Ética en la investigación .....	136
3.6.- Análisis de la información .....	140
3.7.- Identificación de categorías y códigos .....	142
3.8.- Elaboración de registros .....	143
3.9.- Análisis de los datos .....	143
3.10.- Entrada a la situación del trabajo de campo .....	145
3.10.1.- Entrada a la situación del trabajo de campo en la escuela “A” .....	145
3.10. 2.- Entrada a la situación del trabajo de campo en la escuela “B” .....	153
<b>IV.- LAS DIMENSIONES DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN LA ESCUELA “A” .....</b>	<b>162</b>
4.1.- La estructura de la experiencia escolar .....	162
4. 2.- La definición escolar del trabajo docente .....	180
4.3.- La presentación del conocimiento escolar .....	204
4.4.- La definición escolar del aprendizaje .....	211
4.5.- La transmisión de concepciones del mundo .....	227
<b>V.- LAS DIMENSIONES DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN LA ESCUELA “B” .....</b>	<b>248</b>
5.1.- La estructura de la experiencia escolar .....	248
5.2.- La definición escolar del trabajo docente .....	273



5.3.- La presentación del conocimiento escolar .....	287
5.4.- La definición escolar del aprendizaje .....	296
5.5.- La transmisión de concepciones del mundo .....	316
<b>VI.- DISCUSIÓN .....</b>	<b>328</b>
<b>VII.- CONCLUSIONES .....</b>	<b>346</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>351</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>370</b>

## INTRODUCCIÓN

En la tendencia global para formar en lo socioemocional conviene considerar más posibilidades además de la instrucción curricular. En este trabajo se problematiza la educación en habilidades para “aprender a ser” y “aprender a convivir” más allá de una clase semanal con contenidos predefinidos, para atender y significar el manejo emocional de los niños y niñas en la socialización cotidiana durante el acontecer en todo momento en la escuela; durante cualquier materia o incluso en el recreo, en el marco del contexto configurado por sus historias y condiciones socioculturales.

Más allá de pensar la educación socioemocional como una asignatura, o de presentar conceptos afines, se trata de sensibilizar el quehacer docente en las dimensiones del cuidado, para que la experiencia de enseñar y aprender no se limite a dominios cognitivos, sino también a los emocionales como parte de una formación integral. Lo anterior supone superar la escisión entre lo cognitivo y lo emocional para abrir la conciencia a un saber vinculado a “eso que me/nos pasa” (Larrosa, 2013) en la vida que se vive en la convivencia escolar, la cual es entendida como el “conjunto de interacciones observables que tienen una intencionalidad y significado, que -resultan en- una serie de procesos de acercamiento y conocimiento del otro, -para conformar- un tejido interpersonal, donde se configura el modo de ser y de convivir de los actores educativos” (Perales, Arias y Bazdresch, 2010, p. 17-18).

En este encuadre, el principal sostén de la investigación ha sido el trabajo de campo, como un estudio etnográfico en el que se buscó comprender las experiencias emocionales vividas por niños y niñas, y sus maestras en la cotidianidad escolar, desde una perspectiva analítica enfocada en comprender cómo se favorece o dificulta la convivencia. Asimismo, el análisis se centró en el trabajo emocional docente para acompañar o desatender el manejo emocional del alumnado, así como la convivencia escolar.

El presente estudio muestra distintas escenas pedagógicas narradas como historias y relatos vividos por niños, niñas y sus maestras en dos escuelas públicas en el municipio de Zapopan, Jal., México, en las cuales se estudian posibilidades y dificultades para reflexionar, conversar y significar experiencias (Contreras y Pérez de Lara, 2014). Es decir, para abrir sentidos y nombrar un aprendizaje existencial, según el curso del “emocionar” y el

“lenguajear” (Maturana, 2004) en la formación convivencial, misma que se nutre y se recrea con lo imprevisto de cada día.

La tesis es escrita como una investigación narrativa centrada en la reflexividad de los actores escolares de acuerdo a la propuesta metodológica de Kleres (2010), para reconocer, reconstruir e interpretar las emociones en las narrativas, así como para profundizar en el sentido de las vivencias emocionales. La sociología de las emociones es el marco teórico para estudiar tales procesos de reflexividad (Hochschild, 1979, 2003), a partir del análisis de los procesos de trabajo emocional en las maestras, y del manejo emocional del alumnado al expresar o reprimir de su subjetividad en sus interacciones, en el contexto sociocultural que les contiene con reglas para sentir.

En esta investigación se destaca la participación activa de los niños y niñas en una etnografía colaborativa (Milstein, 2011), para comprenderles desde su capacidad de agencia y autonomía para analizar, reflexionar e incidir en sus vidas. Su participación con dibujos, relatos y conversaciones de sus vivencias cotidianas en la escuela no sólo permitió comprenderles; además, contribuyeron mediante interpretaciones acerca de las experiencias emocionales de sus maestras y pares en la convivencia escolar.

El hacer pedagógico de la profesoras Hilde y Adela no son, -y no pueden ser- vistos como una fotografía estática. Al momento de hacer la devolución de la investigación a casi dos años de haber comenzado el trabajo de campo, con la vivencia atravesada de la pandemia por COVID-19, fue sorprendente re-conocerles y ver cambios en los sentidos a su ser y estar en sus vidas y en su trabajo. Algunos de estos significados son incluidos como una evidencia del inacabado proceso de socialización que vive un docente, con posibilidades y continuas “veredas” para renovarse y mejorar.

Con este trabajo se contribuye de manera teórica con un significado que defina la educación socioemocional en la vida cotidiana escolar, y un análisis interpretativo focalizado en la subjetividad e intersubjetividad de los actores sociales de la escuela cotidiana, de acuerdo a la vivencia de los núcleos socioafectivos de la convivencia; es decir, el cuidado, la confianza, el respeto, la responsabilidad, el reconocimiento, y la comunicación. Desde una mirada metodológica, se aporta una experiencia etnográfica colaborativa con las maestras, y los niños y niñas, en la cual el uso de dibujos y narrativas permite comprenderles desde su propia reflexividad.

De acuerdo al INEE (2019), la cobertura de la educación primaria en nuestro país es del 98.5%, por lo tanto, la importancia de esta investigación es de repercusión nacional, mediante la visibilización del trabajo emocional del docente a nivel primaria, y del manejo emocional de niños y niñas en la convivencia escolar que construyen y recrean de manera cotidiana. Los principales hallazgos dejaron en evidencia las dificultades del docente para manejar emociones como el enojo, la ansiedad y la desesperación en el contexto sociocultural de la intensificación de sus funciones, así como en las posibilidades a partir de vivir el amor en la convivencia y la legitimación del Otro en la interacción.

Esta tesis se estructura en siete capítulos, los cuales son presentados a continuación. Previo al primer capítulo se problematiza la educación socioemocional a nivel conceptual, con fundamento empírico, y en su implementación mediante programas y políticas educativas a nivel nacional e internacional. Se complejiza la formación socioemocional en la vida cotidiana escolar desde distintas dimensiones analíticas como la perspectiva del aprendizaje socioemocional, la educación para la interioridad, trabajos vinculados al estudio de la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2009; Maturana, 2004, Bazdresch, 2009), así como aportes educativos de la sociología sobre las dimensiones emocionales en la inercia de la intensificación de las funciones docentes (Hargreaves, 2003; Zembylas, 2004). A partir de tal problematización, aunado a la revisión de la literatura se formularon las preguntas de investigación, así como los objetivos, supuestos, relevancia de la investigación y una justificación en torno a los motivos e intereses para realizar el estudio.

El primer capítulo se divide en dos partes; la primera muestra un recorrido histórico en el estudio de las emociones con los principales aportes desde la antigüedad con los filósofos griegos, a la actualidad con contribuciones de la psicología, la propuesta biológico relacional de Maturana (2004), la neurociencia afectiva (Damasio, 2016, 2018) y la sociología de las emociones con la teoría del manejo emocional de Hochschild (1979, 2003). Esta última teoría es desarrollada en la segunda parte del capítulo, en relación a los procesos de reflexividad del “Yo sentiente” en una compleja dinámica en la cual interactúa la propia conciencia, aunado a las reglas del sentir, las relaciones sociales y la estructura sociocultural. Se aborda una aproximación al trabajo emocional de los docentes (Hargreaves 2003, 2015; Zembylas, 2004; Winograd, 2003; Tsang, 2019). Se retoman las contribuciones de Bazdresch (2009), Contreras y Pérez de Lara (2010) y Larrosa (2013) para cimentar una propuesta sobre la educación socioemocional en las experiencias en la escuela cotidiana, a partir de la

vivencia de los núcleos socioafectivos de la convivencia (Perales, Arias y Bazdresch, 2014). Al final se concluye con la argumentación para estudiar a niños y niñas de cuarto de primaria.

En el segundo capítulo se estudia el marco contextual del estudio a partir del análisis de diferentes programas nacionales relacionados con la convivencia en las escuelas. Se parte del Programa Escuela Segura en el año 2008, a la actualidad con la Nueva Escuela Mexicana. Se incluyen los principales hallazgos de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en la convivencia escolar realizado por el INEE (2018b), y por último, se describe el contexto de las escuelas estudiadas, lo cual incluye información sociodemográfica de las colonias donde se ubican.

El capítulo tres explica la metodología de la investigación. Se trata de una investigación cualitativa en el marco de la investigación de la experiencia (Contreras y Pérez de Lara (2010) y la investigación narrativa (Connelly y Clandinin, 1990; Kleres, 2010), con un trabajo de campo de corte etnográfico (Bertely, 2000; Rockwell, 2009), el cual incluye la colaboración de niños y niñas (Milstein (2010)). Se discuten los argumentos que orientan el trabajo empírico relativo a los dos objetivos específicos del estudio. Se presentan a los participantes del estudio, y se exponen las cualidades, técnicas, instrumentos entre los cuales se encuentra la escritura de los niños y niñas en un diario. Se describe el *corpus* de datos recopilados durante el trabajo de campo, y se exponen las consideraciones éticas tomadas en cuenta.

En este mismo capítulo, la información recuperada es analizada, y se explica su manejo mediante la elaboración de los registros de acuerdo a la propuesta etnográfica de Bertely (2000), y Trevignani y Videgain (2019) para estudiar emociones en cuentos escritos por niños. A partir de la interpretación de los registros de acuerdo al marco teórico, se identificaron ejes temáticos, categorías y códigos. Al final del capítulo, mediante una escritura narrativa, se describe la entrada a la situación del trabajo de campo, la cual consistió en el acercamiento con directivos, y también se describe el proceso de construcción de la relación de colaboración con las maestras y los niños y niñas de ambas escuelas.

Los capítulos cuarto y quinto constituyen los resultados de la investigación mediante una narrativa por escuela, la cual sigue como ruta analítica a las dimensiones de la experiencia escolar (Rockwell, 1995). En esta narrativa se responde a las preguntas de investigación, y es ilustrada con fotografías de dibujos elaborados por los niños y niñas.

En el capítulo sexto se plantea una discusión titulada “La transformación de la experiencia escolar”, y se caracterizan los seis núcleos socioafectivos de la convivencia escolar, vistos desde un contraste en los procesos de reflexividad de los actores sociales de ambas escuelas. Esta discusión permite comprender el hacer pedagógico de las profesoras como prácticas congruentes con sus recorridos históricos, formas de participación institucional, contexto sociocultural, y trabajo emocional. En el séptimo capítulo se plantean las conclusiones de la investigación.

En el siguiente apartado se presentan las fuentes bibliográficas consultadas, seguido por una última sección con anexos.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación socioemocional en las escuelas refiere a un concepto con menos de veinticinco años de historia, cuya premisa consiste en que las habilidades socioemocionales como lo son el manejo de emociones, el autoconocimiento, la empatía, la colaboración, entre otras, pueden y deben incluirse como parte del aprendizaje escolar. Se trata de una educación que además de intentar responder a la necesidad social de formar en habilidades para convivir, también se justifica como una intervención de cara a la prevención de problemáticas sociales vinculadas con la salud mental como la depresión, el suicidio y problemas de psicopatología en la edad escolar y en la adolescencia, así como el consumo de drogas, la violencia, y la delincuencia en la juventud y la adultez (Berger y cols., 2009; Bisquerra, 2003).

Aunque la formación socioemocional en las escuelas es un tema de estudio reciente, desde la Antigüedad han existido distintas contribuciones en torno a la relación de las personas con sus emociones, tal como lo hicieron Aristóteles, Descartes, Spinoza, Hume, Darwin, y más recientemente en el siglo XIX, y de manera prolífica en los siglos XX y XXI, lo han hecho teóricos de otras disciplinas, como la psicología, la biología, las neurociencias y la sociología, entre otras.

Los esfuerzos para enseñar habilidades socioemocionales en las escuelas han sido precedidos por documentos globales como la Iniciativa internacional de impulsar la educación en Habilidades para la Vida en escuelas y colegios de la Organización Mundial de la Salud; la Declaración Universal de los Derechos Humanos; la Convención de los Derechos del Niño; y las Metas del Milenio para el Desarrollo de la Organización de las Naciones Unidas (Torrente y cols., 2015). Así, la educación socioemocional en los centros escolares se ha convertido en una tendencia en los programas y políticas educativas en diferentes países, con el objetivo de “aprender a vivir juntos y aprender a ser” (UNESCO, 1997).

Esta tendencia global se fundamenta en la evidencia empírica sobre las habilidades socioemocionales como elemento clave en el desempeño académico, relaciones de calidad, y una disminución de problemas de conducta en los centros escolares (Durlak y cols., 2011). Atender y satisfacer las necesidades sociales y emocionales de los niños y niñas en las escuelas “aumenta su capacidad para el aprendizaje, incrementa el dominio de los contenidos de las asignaturas, la motivación por el aprendizaje, el compromiso con la escuela y el tiempo

dedicado a las tareas” (Berger y cols., p. 23). Asimismo, se refieren beneficios tanto en la salud mental y física, como en el juicio moral, la formación de la ciudadanía, las conductas prosociales, la mejora de resultados académicos, la creatividad y la motivación hacia el logro (Zins, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004; Durlak et al., 2011; Milicic y cols., 2014).

Por lo tanto, la OCDE (2015, 2017) considera a las habilidades socioemocionales como igual o más importantes que las habilidades cognitivas para desempeñarse con éxito en contextos académicos, personales y profesionales, pues no sólo favorecen el bienestar personal; además, cimientan el desarrollo de comunidades y sociedades mediante la formación de ciudadanos tolerantes y respetuosos que puedan relacionarse y trabajar entre sí, y asumir responsabilidad a nivel personal y colectiva. Lo anterior además incide en mejorar el desarrollo económico de los países (Heckman, 2013).

Las habilidades socioemocionales han sido relacionadas con las habilidades no cognitivas, las fortalezas del carácter, las habilidades para el siglo 21, y las habilidades blandas (Jones y Doolittle, 2013). La educación socioemocional es un concepto con cierto grado de ambigüedad, complejidad y confusión (Hoffman, 2009), por lo cual ha llegado a ser equiparado con términos afines, como convivencia escolar en Latinoamérica (Fierro y Carbajal, 2019), inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Brackett y cols., 2013), aprendizaje socioemocional (CASEL, 2003); educación de competencias emocionales (Bisquerra, 2005; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007); educación positiva (Seligman y Adler, 2019); educación para la interioridad (Andrés y Garcés, 2017); educación para el mutuo entendimiento, educación para la paz, educación en valores, educación multicultural/intercultural, habilidades para la vida, clima escolar, educación en derechos humanos, sobre la violencia y/o su prevención, educación para la ciudadanía, humanitaria o emocional, y educación para el desarrollo sostenible (Torrente y cols., 2015).

En nuestro país, la política educativa para la educación socioemocional fue una innovación del Modelo Educativo 2017 -ME 2017- (SEP, 2017), que el sistema educativo nacional implementó en el último año de gobierno de Enrique Peña Nieto. Con el arribo de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia en el 2018 se dio una redefinición que llevó a la cancelación del ME 2017, y a la reforma de la Ley General de Educación en el 2019. Dicha Ley, en el capítulo III referente a los criterios de la “Nueva Escuela Mexicana” (NEM), señala que la educación será: “integral, educará para la vida y estará enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las



personas que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social” (DOF, 2019). La misma Ley, en el capítulo IV indica que la orientación de las habilidades socioemocionales en la NEM consistirá en:

“el desarrollo de la imaginación y la creatividad de contenidos y formas; el respeto por los otros; la colaboración y el trabajo en equipo; la comunicación; el aprendizaje informal; la productividad; capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad; trabajo en red y empatía; decisión y organización” (DOF, 2019).

Llama la atención que en dicha orientación no se encuentra el reconocimiento y el manejo de las emociones, lo cual es clave para educar en lo socioemocional (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997; Milicic, y cols., 2014; Perales, Arias y Bazdresch, 2004; CASEL, 2003). Esta omisión evidencia una contradicción en la misma Ley, así como el poco entendimiento del tema en quienes la diseñaron y aprobaron. Ante esto, es importante considerar el riesgo de que dicha contradicción se permee en las especificaciones curriculares para la educación socioemocional en el próximo modelo educativo, cuyos planes y programas se esperaba que fueran presentados y aprobados durante el 2020, para posteriormente ser implementados en las escuelas del país en el ciclo escolar 2021 – 2022, lo cual aún sigue pendiente.

Más allá de las directrices del sistema educativo nacional, y de los esfuerzos curriculares para el desarrollo de habilidades socioemocionales, conviene estudiar la reflexividad de los actores escolares en la vida cotidiana escolar para comprender los procesos sociales y emocionales que dan sentido -o sinsentidos- a lo educativo para aprender a ser y a convivir. Por lo tanto, es clave estudiar la formación socioemocional desde la vida cotidiana escolar (Bazdresch, 2009), la cual, de acuerdo a Najmanovich (2017) corresponde al paradigma de la complejidad para elaborar una comprensión multidimensional de la experiencia, capaz de albergar a la razón y la lógica, y a las emociones y la sensibilidad en un pensamiento que reconoce el contexto sociocultural en el cual los niños, niñas y docentes viven y conviven en una red de intercambios cotidianos que día con día configuran y reconfiguran la existencia de cada persona.

Desde esta mirada, la educación socioemocional se materializa en la vivencia de la subjetividad e intersubjetividad implicada en las situaciones reales y particulares que se presentan de improviso en la vida cotidiana escolar, como el espacio donde se manifiesta el qué y el cómo han aprendido a vivir juntos, a convivir. Un espacio conformado por la “trama

de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituyen la cotidianidad de la escuela” (Bazdresch, 2009, p. 52). En esta línea, la educación socioemocional en la vida cotidiana es una pedagogía de la experiencia que busca vivir las cualidades de lo educativo en su propio quehacer (Contreras y Pérez de Lara, 2010), y se concreta en la vivencia de las experiencias que se viven, se cruzan y conviven en un aprendizaje existencial, esto incluye las historias y circunstancias de vida, los modos de afrontarlas, y las experiencias compartidas. Se trata de una transformación en la convivencia (Maturana, 2004) mediante el aprendizaje para relacionarse con uno(a) mismo(a) y los demás en el vivir cotidiano según el curso del entrelazarse de las emociones y actuaciones vividas consigo mismo(a), y los demás.

Por tanto, es una formación que se construye socioculturalmente en las experiencias que se viven en todo momento y lugar en la escuela cotidiana. Así, independientemente de tratarse de un acontecimiento en la clase de Español, de Matemáticas, de Educación Física, el recreo o los pasillos de la escuela; lo fundamental será aprovechar cualquier ocasión como una oportunidad vivencial que pueda detonar el aprendizaje de lo socioemocional, así como favorecer escenarios que lo propicien (Bazdresch, 2009).

La posibilidad de la formación educativa en la dimensión socioemocional consiste en ayudar a los niños(as) a integrar una comprensión de sí mismos(as), y de lo que viven de forma singular y circunstancial. Esto implica fundamentalmente acompañarles a tomar conciencia de sus emociones y las de los demás, para que puedan integrarlas de forma adaptativa en la convivencia (Berger, 2009, Perales, Arias y Bazdresch, 2014). Es decir, acompañarles a comprender sus emociones y sentimientos sin juzgarles, para entender las formas de afección mutua y la producción de pensamiento en la vida en función de los intercambios (Najmanovich, 2017).

La educación socioemocional en la vida cotidiana escolar consiste en un acompañamiento sin fórmulas, en un sentido pedagógico a partir del encuentro amoroso, asociado a significar las vivencias cotidianas como experiencias, y de esta manera elaborar renovadas comprensiones de sí mismos, de las interrelaciones con los demás, así como de contenidos escolares. En esta definición se retoman principios filosóficos de diversos autores, tales como el sentido de la experiencia de Larrosa (2003) y Contreras y Pérez de Lara (2010); el encuentro amoroso en la convivencia de Maturana (2004); y el sentido poético y humanista de la educación mistraliana con amor por enseñar (Zegers, 2017; Scarpa, 1979),

como un acontecimiento propio de cualquier materia y momento durante el trabajo escolar.

Esto último es descrito por Livacic (1989) a continuación:

Gabriela Mistral... “enseñaba permanentemente, no se reducía a los asuntos estrictos de la materia pedagógica; servía de consejera a niños y adultos. Apenas contaba con quince años y ya hacía de madre protectora de sus alumnos de seis a sesenta años. Se adentraba en sus problemas personales y les ayudaba a salir a soportar el atolladero. La vida modesta y de privaciones de casi todos ellos los transformaba en hermanos e hijos suyos. Los amaba profundamente” (p. 86).

En este hacer pedagógico se subraya la calidad del vínculo afectivo entre el docente y sus estudiantes, de tal manera que sea capaz de sostener una relación en la cual se vivan los núcleos socioafectivos de la convivencia escolar, es decir, la experiencia de la confianza, el respeto, la comunicación, la responsabilidad, el reconocimiento y el cuidado en la vida cotidiana escolar (Perales, Arias y Bazdresch, 2009).

Aunque las emociones están en el corazón de la enseñanza (Hargreaves, 2015), el principal obstáculo para concretar este hacer pedagógico en la práctica cotidiana de las escuelas, consiste en que la dimensión emocional en las sociedades contemporáneas es ignorada, reprimida o considerada inferior a lo cognitivo (Hochschild, 1975; Enríquez, 2019; Ariza, 2016; Zembylas, 2004). En este sentido, hablar de los afectos y las emociones en la educación es complicado, hacerlo puede parecer “una salida banal o una especie de coartada para no hablar de cosas serias” (Dussel, 2006, p. 145). Así, ante el silenciamiento de las emociones del docente y de sus alumnos(as), el maestro(a) opera desde la inercia de la intensificación (Hargreaves, 2003) del sistema educativo al cual pertenece: con prisa y apuro de resolver el cúmulo de tareas encomendadas, entre las cuales, la aplicación del currículo es prioridad (Contreras y Orozco, 2016).

Se trata de una “escuela antiemocional” (Casassus, 2006) en donde aunque el docente reconozca a nivel racional la importancia de que los niños y niñas exploren y signifiquen sus emociones, en la práctica, acompañarles a hacerlo es algo para lo que no hay tiempo en la jornada escolar; excede a sus capacidades y experiencia; está asociado al espiritualismo y al irracionalismo (Dussel, 2006); correspondiente al plano privado de cada niño o niña en su familia; o es una actividad irrelevante (Hochschild, 1975, 2013a; Milicic, 2014). Por tanto, se considera una actividad ajena a la escuela, una encomienda propia de un especialista de la psicología o psiquiatría.

En consecuencia, se sostiene una “escuela vacía” (Dussel, 2006), una escuela anti-amorosa y anti-afectuosa, donde se favorece una pedagogía positivista basada en la domesticación racionalista de las emociones. Con esta pedagogía desafectivizada, se abandona la tarea de construir un vínculo afectivo con el alumnado para acompañarlo a aprender a habitar su experiencia, a ver sus emociones y elaborar significados que promuevan la vivencia de los núcleos socioafectivos de la convivencia escolar. Así, el o la docente no llega a conocerles y aprender de ellos(as). No les percibe en su singularidad y mucho menos discurre en las posibilidades que pueden desplegar, porque en caso de hacerlo, percibiría su fuerza, y eso es una tarea educativa muy importante, ya que “si hay relación de autoridad, que no de poder, y de confianza, esa fuerza que percibimos en el otro, es fuerza que el otro percibe y reconoce en sí, y por tanto, fuerza que el otro activa para vivir y para dar sentido y dignidad a su vivir” (Contreras, 2020, p. 19).

Asimismo, se abandona la posibilidad de que los niños y niñas aprendan con mayor aprovechamiento, porque el aprender también es emocional (Pekrun, Muis, Frenzel y Goetz, 2018; Damasio, 2016, 2018; Contreras y Orozco, 2016; Hargreaves, 2015), y los niños y niñas requieren entrar en lo vivido para abrir su percepción, imaginación y creatividad, y de esta manera, disponerse con más entusiasmo a la ciencia y al arte de la enseñanza. Con ello, podrán experimentar con más frecuencia en su formación académica “la emoción del descubrimiento o la invención; -admirar- las maravillas del mundo natural; -conocer- la esclavitud de entregarse a algo; -ser testigo- de los dramas que tienen lugar en el mundo de la química, la física y la biología; -apreciar- la belleza de tales cosas” (Woods, 1998, p. 46).

Por tanto, conviene estudiar las experiencias emocionales que viven los niños, niñas y sus maestras para comprender la significación, posibilidades y dificultades de la labor educativa en la vida cotidiana escolar, y dentro del marco de las condicionantes y expectativas socioculturales. Esto implica atender también a las condiciones del contexto laboral del magisterio en la actualidad, el cual se caracteriza por la sobrecarga, diversificación y complejización de su labor (Fierro, 2017).

Además de las funciones académicas, el sistema educativo ha encomendado al magisterio una serie de tareas administrativas, cuya realización ha comprometido la “disminución de las relaciones genuinas entre estudiantes, docentes y comunidades, -lo cual da lugar- a un vaciamiento de la conexión socioemocional y el pasar por alto la construcción de identidades sociales y de solidaridad” (Fierro, 2017, p. 133). Hargreaves (2003) lo explica

como una intensificación de sus funciones, la cual, reduce el tiempo al magisterio para dedicarse a sus alumnos y alumnas: “un incremento de las demandas que implica reducción del tiempo que los docentes deberían dedicar a funciones educativas, y una saturación de tareas administrativas y burocratizadas” (p. 14).

Esta situación se complica más aún en las vidas de docentes con doble turno, quienes laboran jornadas de 10 horas más los traslados. Las maestras y maestros se esfuerzan en cumplir con sus encargos más allá de la enseñanza, asistir a juntas y capacitaciones; elaborar sus planeaciones; calificar; preparar sus clases; hacer tareas administrativas; trabajar con padres, madres y alumnos(as) en relaciones tanto de colaboración, como en un ambiente desafiante; hacer evaluaciones; participar en las guardias escolares; organizar e implementar eventos escolares; decorar su salón; asistir a capacitaciones; sacar fotocopias del material que requieren para trabajar con sus alumnos; recolectar dinero; hacer actividades de limpieza; alimentarse; descansar un poco y prepararse para continuar con sus deberes acumulados. Por todo esto, con frecuencia dedicarse a la docencia resulta estresante y agotador debido a que su ejercicio implica realizar múltiples actividades con tiempo, energía y recursos limitados (Tsang, 2019; Woods, 1998, Hargreaves, 2003, Rockwell, 1995).

Enfocar hacia estos acontecimientos y evidenciar el estrés, agotamiento y demás emociones y sentimientos que se viven en el trabajo docente, es el comienzo para ganar conciencia en las experiencias de carácter subjetivo e intersubjetivo implicadas en esta profesión, de tal manera que puedan orientar sus prácticas con mayor conciencia hacia la vivencia de la confianza, el respeto, la comunicación, la responsabilidad, el reconocimiento y el cuidado. De lo contrario, como Perales, Arias y Bazdresch (2014) nos recuerdan: “si el docente no sabe cómo dar cauce a las emociones que le permiten confiar, respetar, cuidar o ser responsable, tarde o temprano eso se reflejará en sus interacciones mediante acciones no constructivas, lo que puede llegar hasta la agresión” (p. 97).

Así, y con independencia del futuro de la educación socioemocional en la política educativa mexicana, conviene estudiar desde una mirada cualitativa que focalice en el “Yo sentiente” (Hochschild, 1979, 2013a) tanto de los niños, niñas y maestras, y que favorezca la comprensión de sus significados emocionales en la vida cotidiana escolar.

Será fundamental hacer un análisis transdisciplinario que permita el diálogo entre la psicología, la sociología de las emociones (Hochschild, 1990) y la significación de las

experiencias (Larrosa, 2013, Contreras y Pérez de Lara, 2010) en la convivencia escolar como el “conjunto de interacciones observables que tienen una intencionalidad y significado, que -resultan en- una serie de procesos de acercamiento y conocimiento del otro, -para conformar- un tejido interpersonal, donde se configura el modo de ser y de convivir de los actores educativos” (Perales, Arias y Bazdresch, 2010, p. 17-18). Asimismo, será clave conocer y comprender la perspectiva del docente y de los niños y niñas como agentes vinculados e implicados en prácticas socioculturales conformadas por experiencias y reflexiones en escenas, secuencias e historias en las cuales participan y co-construyen. Con esto, se busca contribuir en la reflexión en torno a prácticas y espacios educativos nutritivos para la educación socioemocional en la vida cotidiana escolar.

## **REVISIÓN DE LITERATURA**

A continuación, se hace una síntesis crítica de trabajos relacionados con este estudio, y se presenta la revisión de literatura sobre distintos abordajes en relación con una educación que incluya a las emociones en la escuela. Algunas de estas propuestas empíricas se contraponen, otras, se complementan o pueden llegar a hacerlo. En primer lugar, se trata sobre el aprendizaje socioemocional con algunas críticas y posturas aparentemente contrapuestas. En un segundo momento, se incluye el paradigma de la educación para la interioridad. Como tercer apartado, se presentan trabajos vinculados al estudio de la experiencia educativa. Por último, se revisan investigaciones en torno a las emociones y la escuela realizados desde la sociología, los cuales incluyen abordajes empíricos sobre el trabajo emocional que realiza el magisterio como parte de su ejercicio profesional.

### **a) La educación socioemocional desde la perspectiva del aprendizaje socioemocional**

La educación socioemocional en las escuelas es un tema contemporáneo vinculado al fuerte impacto de las ideas de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990, 1997) y las de Goleman (1995), que propiciaron el aumento de investigaciones y de organizaciones promotoras para el aprendizaje socioemocional en las escuelas. Entre estas organizaciones se encuentra el Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional – *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning-* (CASEL, 2003) en la

Universidad de Illinois en Chicago, Estados Unidos, cuya misión es ayudar a que el aprendizaje socioemocional sea una parte fundamental de la educación desde el nivel preescolar y hasta la preparatoria en las escuelas públicas y privadas de dicho país.

Los orígenes de CASEL se remontan a 1994 cuando el Instituto Fetzer, una organización sin fines de lucro para “ayudar a construir el fundamento espiritual para un mundo amoroso” (Fetzer, 2019, p. 2), convocó a una diversidad de investigadores, educadores y defensores de la niñez a buscar alternativas de solución ante dificultades comunes en torno a la implementación de programas de promoción de la salud en centros escolares. Fue entonces que se conformó la organización CASEL y se introdujo por primera vez el término “aprendizaje socioemocional” -*social and emotional learning*-, “SEL” por sus siglas en inglés, el cual refiere al “proceso de adquirir las habilidades para reconocer y manejar las emociones, desarrollar el cuidado y preocupación por los otros, tomar decisiones en forma responsable, establecer relaciones positivas y manejar situaciones desafiantes de manera efectiva” (CASEL, 2003, p. 5). Las competencias que buscan desarrollar los programas para el aprendizaje socioemocional son la conciencia de sí mismo, la conciencia social, tomar decisiones de manera responsable, el autocontrol, y las habilidades sociales.

Desde esta propuesta, es clave la participación sistémica a nivel individual y social, por lo cual se consideran al aula, a la escuela, y a la casa y comunidad como los tres niveles de intervención para funcionar de manera articulada. El aprendizaje socioemocional desde la perspectiva de CASEL, está orientado a la enseñanza curricular en el nivel de “las aulas”, lo cual consiste en la implementación de actividades didácticas y lecciones académicas, así como en situaciones sociales que susciten relaciones positivas entre los estudiantes, y entre el docente y sus alumnos. En el nivel escolar, las estrategias se concretan en las políticas y prácticas escolares para el aprendizaje socioemocional. Finalmente, mediante las estrategias para el hogar y comunidades, se busca la colaboración para incentivar dicho aprendizaje en una red social más amplia conformada por la escuela, la familia y comunidad de pertenencia.

Diversas investigaciones han evaluado el impacto de los programas de aprendizaje socioemocional y reconocen su efectividad; de acuerdo a Hawkins, Smith y Catalano (2004) los participantes en estos programas mejoraron su conducta y desempeño académico. Durlak y Weissberg (2007), en un meta análisis estudiaron 665 intervenciones educativas que incorporaron programas SEL con niños y adolescentes de 5 a 18 años. En los hallazgos del estudio reportan que además de desarrollar habilidades personales y sociales, los participantes

mejoraron su desempeño académico. Asimismo, los autores refieren una disminución en la prevalencia de problemas de comportamiento.

En otro meta análisis, Durlak y cols. (2011) estudiaron 213 escuelas que implementaron programas para el aprendizaje socioemocional, lo cual implicó la participación de 270,034 estudiantes distribuidos entre preescolar y preparatoria. Los hallazgos refieren un aumento significativo de habilidades socioemociones de los participantes, quienes además de cambiaron sus actitudes consigo mismos y los demás, mejoraron su conducta y desempeño académico en 11 puntos percentiles.

Los alentadores resultados en las mediciones del impacto de dichos programas son motivado a un creciente consenso entre investigadores y educadores a nivel internacional para considerar al aprendizaje socioemocional en las escuelas como una disciplina emergente (Hoffman, 2009). Así, la perspectiva del aprendizaje socioemocional de CASEL ha sido adaptada a programas de distintos países, como ejemplo, se mencionan los siguientes: Promoviendo Estrategias Alternativas del Pensamiento *-Promoting Alternative Thinkings Strategies-* (PATHS) y Cuidando la Comunidad Escolar *-Caring School Community-* (CSC) en Estados Unidos; Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje *-Social and Emotional Aspects of Learning-* (SEAL) en Inglaterra; Importan los Niños *-Kids Matter-* en Australia; Aprendizaje socioemocional *-Socio Emocional Learning-* (SEL) en Singapur (Ministry of Education, 2016); el Programa de Evaluación para Resultados Afectivos y Sociales *-Assesment Programme for Affective and Social Outcomes-* (APASO) en Hong Kong (Wu & Mok, 2017); el Currículum de Escocia para la Excelencia *-Scotland's curriculum for Excellence* (ScE) (Education Scotland, 2019); el Programa de Bienestar y Aprendizaje socioemocional en Chile (Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Toretti, A., 2014); el Modelo de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017) en México, cuyos organizadores curriculares se fundamentan teóricamente en el Modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda del “Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica” de la Universidad de Barcelona (SEP, 2017, p. 431), respecto al cual se trata a continuación.

A partir de la definición de competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, Bisquerra y Pérez-Escoda (2007, p. 8) desarrollaron el



Modelo pentagonal de competencias emocionales, el cual es conformado por cinco dimensiones de competencias emocionales, cada cual incluye diversas microcompetencias. Las cinco dimensiones del modelo son la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y competencias de vida y bienestar.

La dimensión de conciencia emocional refiere a las habilidades implicadas en el reconocimiento y manejo de las propias emociones y de los demás. Por su parte, la regulación emocional incluye las habilidades para manejar las emociones, desde la complejidad en la interacción de emociones, pensamientos y comportamientos, así como de estrategias de afrontamiento, y para experimentar emociones positivas. En tercer lugar, la dimensión de autonomía emocional incluye aspectos de autogestión personal definidos como autoestima, actitud positiva, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales y autoeficacia emocional. Entre las microcompetencias de esta dimensión se encuentra la automotivación, autoeficacia emocional, actitud positiva y resiliencia.

En la dimensión de competencia social se tratan las habilidades de interacción social, tales como la comunicación, el respeto, las actitudes prosociales y asertividad. Los elementos vinculados a esta dimensión incluyen dominar habilidades sociales básicas, practicar la comunicación receptiva y expresiva, asertividad, prevenir y solucionar conflictos, entre otras. Finalmente, las competencias para la vida y el bienestar consisten en poder implementar comportamientos apropiados y responsables para afrontar dificultades personales, profesionales o sociales. Las habilidades relacionadas incluyen tomar decisiones, ejercer una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, entre otras.

La perspectiva del aprendizaje socioemocional aporta una línea empírica con propuestas didácticas para apoyar al docente en el propósito de formar desde la vía curricular a niños y niñas en habilidades socioemocionales, y otorga un eje central al docente para planear, adaptar e implementar actividades acorde a las características particulares de cada grupo. Aunque esta perspectiva alude a promover situaciones sociales que susciten relaciones positivas entre los estudiantes, y entre el docente y sus alumnos (CASEL, 2003), se centra en la enseñanza didáctica. En este sentido, Milicic y cols. (2014) argumentan sobre la pertinencia de que las escuelas ofrezcan a sus estudiantes oportunidades programadas y espontáneas para ejercitar y poner en acción competencias socioemocionales. Asimismo,

enfatan en la imperante necesidad de que los docentes cuenten con herramientas y un adecuado desarrollo profesional docente en esta área.

Algunos autores difieren de esta propuesta, y señalan el riesgo de promover la dependencia a aplicar programas de una manera específica y secuenciada para cumplir con los aprendizajes esperados, sin criticidad y reconocimiento de las necesidades específicas de cada niño o niña (Brailovsky, 2019; Dussel, 2006; Larrosa, 2013). Específicamente, advierten el riesgo de entregar contenidos sin significatividad, es decir, sin reflexionar en su experiencia y sin acompañar al alumnado a procesarla y a darle sentido en sus vidas.

En otras palabras, argumentan sobre el riesgo del docente en cuanto a seguir la aplicación de un plan segmentado en una configuración didáctica y limitar su imaginación pedagógica (Contreras y Orozco, 2016). Para Brailovsky (2019), educar a niños y niñas en lo socioemocional es un reto que no puede fragmentarse en modelos hipersimplificados con una visión mecanicista, en los cuales las emociones aparezcan disociadas de las relaciones y las experiencias de la vida cotidiana, como asuntos que el individuo debe gestionar en aras de lograr su autorregulación emocional. Para el autor, esto es un esfuerzo incongruente, pues bajo la idea de desarrollar las habilidades socioemocionales del estudiante, se invisibilizan sus emociones en la vida cotidiana.

En la misma línea, Dussel (2006) encuentra contradictorio el empeño de formar habilidades socioemocionales mediante programas curriculares que, a su parecer, son excesivamente racionalistas, y mantienen una pedagogía desafectivizada mediante la proclamación de “inteligencias emocionales y formas de entrenamiento protocolizadas para darle buen cauce a las emociones y los sentimientos” (p.151). En este sentido, la autora coincide en su argumento con Nobile (2017), en cuanto a tratarse de una propuesta que refuerza la individualización, y deja de lado el aspecto intersubjetivo de las interacciones de los miembros de la comunidad educativa. Ante esta omisión, la autora explica la perpetuación de tal pedagogía desafectivizada, y enfatiza en la necesidad de explorar y reflexionar en la calidad de las relaciones en las cuales se vive y convive en una sociedad cada vez más diversa, singular y menos estandarizada.

Sorondo (2020) elabora una crítica a la educación emocional en el marco del neoliberalismo, y la considera como una herramienta que favorece un lenguaje de control y dominación, con tendencia a imponer connotaciones afectivas como positivas y negativas. En

su mirada, esto favorece la normalización de determinados procesos subjetivos, y funciona con violencia debido a sus efectos para normalizar el sentir, patologizar determinados afectos, y excluir algunas formas de experimentar y expresar las emociones; al mismo tiempo que, impone pretensiones de autoregulación, sin considerar que las emociones son articuladas socioculturalmente.

Para la autora, el discurso de la educación emocional en cuanto al desarrollo de competencias nombradas como autonomía, autoconfianza y autoestima, entre otras, tiende a centrarse en procesos educativos centrados en resultados y el logro personal de competencias, sin considerar posibilidades de conversación reflexivas que favorezca la co-construcción de aprendizajes:

[...] El discurso neoliberal de la EE introduce una forma de nombrar y pensar lo educativo que obtura posibilidades de diálogo y acción con los otros... y promueve una forma mercantilizada de la educación como adaptación para el mercado globalizado, flexible e imprevisible, donde cada individuo, por su cuenta, deberá optimizarse para sobrevivir” (Sorondo, 2020, p. 24).

Las posturas revisadas en este apartado sobre la educación socioemocional desde la perspectiva del aprendizaje socioemocional pueden identificarse como extremas y un tanto contrapuestas, sin embargo no lo son. La clave radica en la creatividad y disponibilidad del docente -y las escuelas-, para implementar actividades curriculares para el aprendizaje socioemocional en las cuales, lejos de centrarse en el estudio de conceptos relacionados con las emociones o de seguir actividades del libro de texto en torno a temas emocionales, se promuevan conversaciones grupales reflexivas de las emociones en la vida cotidiana escolar encaminadas a favorecer la convivencia. En otro sentido, se reconocen aportaciones inspiradas en las ciencias religiosas y la espiritualidad, las cuales se han consolidado como un paradigma educativo centrado en la reflexividad a partir de las vivencias emocionales desde el desarrollo de la espiritualidad.

## **b) La educación para la interioridad**

La interioridad como paradigma educativo emergió a principios del siglo XXI mediante propuestas cuyo eje común es el trabajo consciente de las emociones para fortalecer la espiritualidad mediante la interiorización. Las pedagogías para la interioridad engloban

posibilidades desde distintas religiones, e incluso, implican el diálogo interreligioso, para trabajar la dimensión espiritual en contextos escolares (Buxarrais y Burguet, 2016).

De acuerdo a Melloni (2017), esta perspectiva se centra en tomar conciencia de lo que se vive en el interior, es decir, a nivel emocional, lo cual representa un reto ante el exceso de estimulación sensorial del contexto sociocultural actual. Para el autor, prevalece una tendencia social para vivir con desinformación y confusión, lo cual ha implicado una saturación del espacio interior y al mismo tiempo, desconocimiento para acceder a sí mismos(as). Desde la educación para la interioridad en las escuelas, se busca acompañar a los docentes y estudiantes en su necesidad de contención y discernimiento para distinguir “lo que nos nutre de lo que nos intoxica” al vivir.

Se reconoce el trabajo pionero de Andrés y Garcés (2017; 2018), y sus aportes con talleres sobre la interioridad en escuelas desde hace casi dos décadas con una perspectiva espiritual y fundada en el catolicismo, vinculada al encuentro personal y con los demás. Esta propuesta busca el discernimiento espiritual mediante el reconocimiento de movimientos interiores, usualmente denominados “mociones”; y la promoción de prácticas para incidir en la justicia y la transformación social. Se describen algunos proyectos de Educación para la Interioridad en escuelas españolas de distintas congregaciones religiosas católicas, en las cuales, se muestran posibilidades de trabajo corporal con técnicas de relajación y estiramiento; dinámicas de reflexión, de diálogo y acompañamiento individualizado para la integración emocional; y meditaciones para promover la apertura a la trascendencia. Andrés y Garcés implementaron el posgrado sobre Educación de la Interioridad en Centros Educativos, en la Universidad La Salle, Campus Madrid, España, y tres ediciones de un simposio anual.

Además de reconocer a las emociones, su introspección y conciencia del cuerpo en el concepto de interioridad, Janer (2016), añade capacidades relacionadas con la contemplación, la escucha activa, meditar una respuesta, cuestionarse, darse un espacio interior de reflexión, así como propiciar una conciencia basada en la ética. En este sentido, complejiza el concepto de interioridad para incluir habilidades para aprender a ser.

Desde la educación para la interioridad también se incluye la práctica de la meditación o *mindfulness* como un entrenamiento de la atención focalizada en el momento presente, y a los estados corporales y mentales de manera deliberada mediante prácticas de respiración, algunas con un encuadre cognitivo o marco de referencia que ayude a facilitar la

concentración. Krohne (2018) describe tres modalidades de meditación; la meditación con atención focalizada en procesos sensoriales, emocionales o mentales. En segundo lugar, describe las técnicas denominadas como “meditación de monitoreo abierto”, las cuales consideran de manera neutral las sensaciones, emociones, pensamientos, sin enfocar o centrarse en ninguno en lo particular. Por último, la meditación del amor y la compasión consiste en la combinación de las dos modalidades anteriores, y trata de experimentar estas emociones en uno mismo(a), y en la humanidad en general.

De acuerdo a la autora, cada vez son más reconocidos los beneficios de la práctica de la meditación en las funciones neurofisiológicas y psicológicas, las cuales en occidente se han popularizado con la idea de reducir el estrés y fortalecer la capacidad de la atención y mejora de los resultados académicos y laborales. Así, refiere investigaciones que demuestran reducción en síntomas de depresión, dolor crónico, hostilidad y conflictos sociales, ansiedad y reactividad; así como el aumento de un sentido de autoestima, curiosidad abierta, creatividad, amabilidad, empatía, compasión, experiencia de emociones positivas, autoconciencia y autocuidado, entre otras. Por todo lo anterior, ha aumentado la práctica de la meditación en las escuelas, con el propósito de encontrar beneficios tanto para el estudiantado, como para el profesorado. En este sentido, Buxarrais (2016), del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona, destaca la importancia de la formación docente en la educación de la interioridad, así como la importancia de construir una biografía para facilitar la autocomprensión en la práctica cotidiana del magisterio. También enfatiza en la importancia de aprender a cuidar de otros como un aprendizaje derivado de la experiencia de haber sido cuidado previamente, y del autocuidado.

Por su parte, Andrés y Garcés (2017; 2018) y Buxarrais y Burguet (2016), describen algunas experiencias de programas de Educación para la interioridad en las escuelas, en los cuales algunos además de implementar prácticas de meditación, incluyen actividades y programas fundamentados en la perspectiva del aprendizaje socioemocional, sobre el cual se trató en el apartado previo.

### **c) Trabajos vinculados al estudio de la experiencia educativa**

La educación desde la experiencia rompe con la idea tradicional de una enseñanza mediante la entrega conceptual, y el dar por sentado el aprendizaje desde la instrucción. En lugar de ello, propone una educación ligada a la vida, donde el ser y el saber son fuente de sabiduría (Contreras, 2010b). En este sentido, más que conocimientos o teoría, son saberes y aprendizajes incorporados como vida vivida; sentidos y significados recuperados durante cada día, y que se suman en el transcurso de la vida, como lo indica la filósofa María Zambrano al hablar del saber como “una experiencia sedimentada en el curso de una vida” (en Contreras, 2010b, p. 68); un saber derivado de “formas actuantes de conocimiento”, las cuales, para Contreras (2010b) acontecen mediante una conexión interior, emocional; y en el exterior, con las interacciones con los demás y con el mundo.

Se trata de un “saber pedagógico personal”, con cualidades provisionales en cuanto depende de la toma de conciencia para elaborarlo. No es un saber constituido o estático, sino en movimiento; en relación con “las vicisitudes e historias personales, las prácticas y experiencias que vamos desarrollando, las condiciones institucionales y los procesos de autoexploración que venimos realizando y que nos ayudan a cobrar consciencia y mover todo este entramado” (Contreras y Orozco, en Contreras, 2016, p. 14).

Este saber requiere partir de sí como una práctica de reconocimiento emocional sobre “eso que nos pasa” (Larrosa, 2013), donde cada persona elabore de manera personal, y en conversaciones con los demás, sus emociones y pensamientos para hacer fructíferas las tensiones hacia nuevos entendimientos y relaciones (Contreras y Orozco, en Contreras, 2016). El saber de la experiencia es un saber pedagógico “siempre naciente” por su estado provocador para movilizar la reflexividad.

El pensamiento pedagógico de la poetisa y educadora chilena Gabriela Mistral es comprendido también como saber de la experiencia (Lara, 2021), y este requiere mirarse desde el sentido autodidacta vivido en carne y hueso por una mujer, cuyas primeras fuentes de conocimiento en la infancia y la niñez fueron su propia reflexividad, la lectura, la conversación y el contacto con la naturaleza. Con el paso de los años, decantó su reflexividad en una pedagogía asociada al cuidado sensible y atento, desde el cual se proclamó a favor de una “educación más sugerente” que cultive la curiosidad y motivación del alumnado, y aumente el deseo por descubrir, el interés por investigar y comprender acorde a las emociones vividas, contexto de vida e historia personal. En este sentido, frases como “nada

es más triste que el que la alumna compruebe que su clase equivale a un texto” (Mistral, 1923 en Scarpa, 1979, p. 42); “Los dedos del modelador deben ser a la vez firmes, suaves y amorosos” (Mistral en Scarpa, 1979, p. 41); “Hay que relacionar cada conocimiento con la vida para que no sea materia superpuesta o inerte”; “Toda lección es susceptible de belleza” (Scarpa, 1979, p. 12) son muestra de un hacer pedagógico estético y sensible.

Para ilustrar la construcción de este tipo de saber, Contreras (2017), muestra de forma narrativa, experiencias de maestros(as) y su alumnado, desde la educación preescolar y primaria. En tales experiencias se estudian los saberes de la experiencia, tanto en quienes la protagonizaron en su acontecer y escritura; como para quienes se acercan desde su lectura a una enseñanza que privilegia el cuidado en la convivencia. Se trata de una enseñanza vinculada al ser y al saber, donde el docente acompaña a sus estudiantes a comprender con más conexión e intensidad.

Con este lente, Quiles (2016) estudia el sentido de la experiencia educativa mediante el cuidado implicado en relaciones cercanas y afectuosas. La autora muestra distintos pasajes y momentos en los cuales narra conversaciones reflexivas e intercambios atentos y sensibles entre niños, niñas y su profesor, en las cuales muestra formas de vivir el cuidado, la responsabilidad y el reconocimiento.

López (en Contreras, 2017) describe prácticas cálidas y cercanas de una profesora, quien expresa el sentido de nunca negar al otro(a) y de relacionarse en mutualidad y reconocimiento. La autora ilustra formas para atender a lo que siente el alumnado, a quienes acompaña a cuidar la relación al conversar en torno a sentires, y manejar conflictos y desacuerdos. Es clave el modo de escuchar de la maestra a sus alumnos(as), quienes responden con avidez y curiosidad por comprender. Lo anterior, resuena en la investigadora desde su ser docente, y contrasta el entusiasmo por saber de niños y niñas con la desconexión percibida en sus estudiantes universitarios; con poco disfrute para leer y escribir, enfocados en cumplir, tener buenas notas y miedo a ser juzgados, y ante todo, sin conexión para pensar con su fuente interior de sabiduría.

Por su parte, Orozco (en Contreras, 2017) enfoca en las emociones de los niños(as) durante el recreo, el cual es vivido como un tiempo para ser y hacer con libertad e imaginación mediante el juego, así como para relajarse un poco de la disciplina escolar, y

expresar sentimientos con más naturalidad. La autora destaca la disponibilidad consciente y cuidadosa del docente al conmovirse con lo que viven sus alumnos(as), y principalmente, al acogerles y contenerles.

Blanco (en Contreras, 2017) parte del reconocimiento de su propia dificultad para atender a la presencia de sus estudiantes universitarios al observar las prácticas de una maestra de sexto de primaria, las cuales, describe desde el encuentro y la atención emocional. En su narrativa, describe prácticas de la maestra para hacer destacar a una niña tímida e insegura; reseña el proceso en el cual dedicó tiempo y atención para curar el malestar emocional de un alumno. De esta manera, dilucida posibilidades para identificar las necesidades de sus alumnos(as) más allá de las palabras, con silencios, miradas, gestos y comentarios pronunciados con delicadeza y cariño.

Arnaus (en Contreras, 2017), explora la relación de los actores sociales de una escuela poco tradicional, donde se narran momentos de acompañamiento de los adultos a sus estudiantes con empatía y atención a sus vivencias. La autora enfatiza en la disposición del docente para escuchar con respeto y sensibilidad a las emociones del alumnado como fundamento del acto educativo. Considera que educar es un proceso de aprendizaje y crecimiento continuo, “un acto de amor y de generosidad a sí y al mundo” (en Contreras, 2017, p. 117); el cual implica cultivar una consciencia de interconexión con uno mismo, los demás, y el planeta. En este marco, la labor del docente como autoridad es acotada al acompañar y promover el crecimiento interno y externo de los niños y niñas; y no desde una relación de poder impositiva.

Contreras (2017) analiza una situación con la directora de una escuela, quien reprende a un grupo-clase debido a una falta disciplinaria. Posterior a la sanción, la maestra del grupo trascendió de una dinámica de regaño a una conversación reflexiva sobre las tensiones al desear realizar algo incorrecto o inadecuado, e intentar contener el deseo; a veces lograrlo, y en otras ocasiones sucumbir. En esta intervención cuidadosamente narrada, la maestra acompañó al alumnado a discernir con responsabilidad. Se trata de un hacer pedagógico que, de acuerdo al autor, descansa en el significado de la maestra en cuanto a ayudar a sus alumnos(as) a expresar su sentir sin pena y juicios morales; desde su formación en programas de filosofía para niños, para ayudarles a comprenderse a sí y a los otros.



Quiles en Contreras (2017) relata momentos de encuentro con lo que viven niños, niñas y maestro observados, así como consigo misma en una investigación sobre la vivencia del cuidado en las relaciones escolares. La autora ilustra momentos respetuosos sobre los ritmos de trabajo de los estudiantes para aprender; describe tránsitos tranquilos y ofuscaciones, y enfoca en el dolor de un niño en específico ante la vivencia de una situación injusta a su parecer, la cual fue aprovechada por el maestro para contenerle y acompañarle a elaborar un aprendizaje sobre sí mismo y en su relación con los demás.

Las experiencias educativas hasta aquí documentadas, demuestran cualidades en el hacer pedagógico, descritas por Contreras (2016) como borrosas, resbaladizas, imprevisibles, sutiles y delicadas. Ante las cuales, se requiere de un acercamiento sensible, reflexivo y consciente, de tal manera que se permita entender, clarificar y orientar el sentido del trabajo educativo. Aunque se encuentra un lenguaje y una manera de pensar desde sí, vinculada a la experiencia, se profundiza más en la vivencia de las maestras, y en su práctica docente. Hace falta un análisis hondo y centrado en la reflexividad de los niños y niñas desde su propia autoría como actores sociales y sujetos de derecho (Milstein, 2011), más allá de las conversaciones registradas durante las observaciones realizadas en las escuelas.

Es importante dar lugar a otros estudios más allá de la pedagogía y la psicología, desde un lente sociológico sobre la participación de las emociones en el contexto escolar, como un espacio social donde la experiencia emocional de un actor social tiene significados e implicaciones en las interacciones con los demás participantes en la escuela. A continuación se profundiza en investigaciones educativas recientes, desde la sociología de las emociones.

#### **d) Estudios en torno a las emociones y la escuela desde la sociología**

Los acercamientos desde la sociología a las emociones en la escuela datan de investigaciones realizadas durante las últimas tres décadas, acerca de las vivencias emocionales de los docentes, los y las estudiantes en su paso por la escuela. De acuerdo a Tsang (2019), el interés por comprender la emocionalidad de los docentes a aumentado debido al creciente descontento reportado por cada vez más docentes a nivel mundial. Refiere un creciente número de estudios que reportan estrés, agotamiento, frustración, depresión, y ansiedad en el ejercicio de esta profesión.

En tales investigaciones, destaca la contribución de Hargreaves (2000) a partir del concepto de trabajo emocional de Hochschild (1979), en la cual presenta a la enseñanza como una práctica emocional implicada en las interacciones diarias del docente con niños y adultos, quienes al hacer uso de sus emociones pueden ayudarles o afectarles; contribuir a su aprendizaje o disminuirlo; construir relaciones de colaboración o distanciarles. El autor estudia la capacidad del docente para usar sus emociones como una capacidad más allá de sus propios recursos personales, en cuanto a la propia dinámica social de las emociones en las interacciones sociales. Asimismo, explica cómo las experiencias emocionales del docente se producen en sus interrelaciones con los distintos actores escolares, y están en estrecho diálogo con los patrones socioculturales. Hargreaves contribuye con la propuesta del entendimiento emocional del docente para interpretar y comprenderse a sí mismo y los demás. De no hacerlo, se propicia la desconfianza y da lugar a conflictos con los distintos actores sociales de la escuela.

Mediante un estudio cualitativo, Tsang (2019) estudió las experiencias emocionales en el contexto de escuelas públicas en Hong Kong, y sus descripciones sobre la docencia como una ocupación poco gratificante y disfrutable, en cuanto a vivir con frecuencia emociones definidas como negativas. A partir de un estudio etnográfico de tres años de duración, Zembylas (2016) encontró que el trabajo emocional en la enseñanza puede llevar a la vivencia de sentimientos como la frustración, culpa y vergüenza; los cuales al vivirse de manera cotidiana, puede afectarse la identidad del docente en su confianza y autoestima.

Abramowski (2000) estudia el concepto de interés y desinterés mediante entrevistas con alumnos de quinto y cuarto año de primaria. Señala la inexistencia de cosas en sí mismas interesantes para todas las personas, sin embargo, subraya la posibilidad de reflexionar en aquello que resultó interesante, y aprender de los sentidos y significados elaborados. Es clave la reflexividad del docente al observar y conversar con el alumnado. Mediante entrevistas con docentes y un análisis desde la sociología de las emociones, Abramowski (2010) estudió los afectos apropiados e inapropiados del maestro(a) con sus alumnos. Al hablar de afectos pedagógicos, la autora incluye tanto la frialdad, severidad y rigidez, así como el cariño y la ternura. Profundiza en los significados de maestras y maestros en cuanto a sentir placer por su trabajo como algo implicado en su vocación, y señala la paradoja donde algunos se encuentran en un mandato contradictorio de “gusto por los niños” y el deber de “no quererles demasiado”, en el sentido de que a mayor afecto, menor profesionalización.

Kaplan y Silva (2018) estudian el respeto y el menosprecio como dos sentimientos estructurantes de la autoestima en una investigación para comprender los sentidos y las prácticas de jóvenes estudiantes acerca de los procesos de construcción de respeto en la vida cotidiana escolar. En sus conclusiones refieren el predominio de intercambios simétricos como maneras de relacionarse promotoras de un vínculo de reciprocidad. Por otro lado, las faltas de respeto que implicaron tensiones y conflicto fueron definidas por el tipo de vínculo, intencionalidad, repetición de la acción y humor. En este sentido, los vínculos caracterizados por relaciones asimétricas, expresaron una mayor tendencia para imponerse y expresar menosprecio.

En la revisión de literatura del estudio de las emociones desde la sociología, se refieren trabajos sobre las emociones del docente (Hargreaves, 2000; Tsang, 2019; Zembylas, 2016; Abramowski, 2010), y por otro lado, sobre algunas emociones de estudiantes a quinto y cuarto de primaria (Abramowski, 2000) y nivel secundaria (Kaplan y Silva (2018)). No se encontró investigación alguna que incorpore el análisis de la subjetividad del docente y sus alumnos en la convivencia cotidiana escolar.

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

El foco de esta investigación se centra en las vivencias subjetivas e intersubjetivas situadas en el tiempo, que se viven en la cultura escolar, y están localizadas en momentos, lugares e interacciones en las cuales los niños y niñas de dos grupos-clase concretos se vinculan emocionalmente consigo mismas(os), con su maestra y entre sí. Se busca estudiar los procesos de manejo emocional implicados en las experiencias de la vida cotidiana escolar, mediante las cuales se dinamiza la convivencia y la educación socioemocional con la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo manejan sus emociones los niños y niñas participantes en sus vivencias en la cotidianidad de la escuela?. Asimismo, se incluyen las siguientes preguntas específicas:

a.- ¿Cuáles experiencias emocionales de los niños y niñas participantes en su vida cotidiana escolar los lleva -o no- a favorecer la convivencia entre pares?

b.- ¿Cómo es el trabajo emocional de las maestras en sus vivencias en la escuela cotidiana, y que les lleva -o no- a favorecer el manejo emocional que hacen sus alumnos, y la convivencia mutua?

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Como objetivo general de este estudio se plantea generar conocimiento acerca de las experiencias emocionales de la vida cotidiana escolar que favorecen la convivencia de niños y niñas de 4to de primaria en dos escuelas urbanas en Zapopan, Jalisco, México. Como objetivos particulares se consideran los siguientes:

- 1.- Analizar las experiencias de la vida cotidiana escolar que construyen saberes, comportamientos y habilidades a partir de la reflexividad, es decir, del manejo emocional en las interacciones de niños y niñas de dos grupos de primaria concretos.
- 2.- Caracterizar los procesos de manejo emocional en los niños y niñas, y de trabajo emocional en las maestras que viven en sus interacciones en la convivencia que construyen en la cotidianidad de la escuela.

## **SUPUESTOS**

En este estudio se utilizan supuestos como premisas clave, sobre los cuales se fundamentan las preguntas y objetivos de esta investigación. Los supuestos del presente estudio son los siguientes:

- a) Las personas experimentan emociones en su vida cotidiana de manera permanente, y las manejan de forma reflexiva con distintos grados de esfuerzo y conciencia para manifestarlas o inhibirlas en función de un ámbito social más complejo, en el cual confluyen reglas del sentir acordes a cada cultura (Hochschild, 1975, 1979,1990).
- b) Las experiencias de la vida cotidiana escolar que abonan al desarrollo socioemocional ocurren cuando un niño(a), niños(as) toman conciencia de sus emociones y las de los demás, y las integran de forma adaptativa en la convivencia (Berger, 2009, Perales,

Arias y Bazdresch, 2014). Se reconoce a los niños como actores sociales con capacidad de reflexión e interpretación, así como de participar e incidir en las situaciones que viven (Milstein, 2011).

- c) El vínculo afectivo del docente y su alumnado es una condición imprescindible para favorecer el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Dicho apego escolar (Berger y cols., 2009; Toro y Berger, 2012) fomenta relaciones cercanas y contendoras que favorecen el desarrollo socioemocional del estudiante.
- d) Las experiencias de niños, niñas y docentes fundadas en el amor (Maturana, 1997, 2004; Dussel, 2006) promueven una educación desde la ética del encuentro (Najmanovich, 2019), mediante la cual se vivencian prácticas de respeto, cuidado, responsabilidad, confianza, reconocimiento y comunicación (Perales, Arias y Bazdresch, 2014). En este proceso convivencial, se configura el modo de ser y de relacionarse de todos los actores educativos, imprimiendo una cultura de identidad propia que se construye en la vida cotidiana escolar.
- e) Se reconoce la implicación de la observadora en la producción del saber (Najmanovich, 2019; Bertely, 2000; Rockwell, 2009; Velazco y Díaz, 2006). Se incluyen sus experiencias como resonancias subjetivas que interactúan de manera intersubjetiva con los y las participantes (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

## **JUSTIFICACIÓN**

La motivación de esta investigación tiene que ver con la preocupación e interés provenientes de experiencias vividas que he vivido como psicóloga y terapeuta familiar en el acompañamiento psicopedagógico a nivel de educación primaria y secundaria; la docencia en secundaria; la consultoría en escuelas primarias para implementar programas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, el trabajo formativo con docentes y padres y madres de familia; y la formación de mujeres con hijos menores de 5 años en habilidades para la crianza. En esta gama de labores he vivido en carne propia las dificultades para pretender formar en habilidades socioemocionales. Específicamente en el trabajo escolar con niños y niñas, reconozco una diversidad de acciones para ayudarles a desarrollar sus

habilidades emocionales, así como para favorecer una mayor integración, cuidado y respeto entre pares.

Específicamente con niños y niñas de primaria, implementé actividades curriculares fundamentadas en el Currículum para la amabilidad (Davidson, 2017), el cual incluye juegos colaborativos, actividades de meditación para desarrollar la atención plena y propiciar la experiencia de identificar emociones, así como el uso de cuentos e historias para facilitar el cuidado y la amabilidad en las interacciones entre pares. De manera paralela, realicé cursos con padres, madres y docentes fundamentados en la psicología positiva, para propiciar el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 1995), la identificación y aplicación de fortalezas personales (Seligman, 2005), el reconocimiento y promoción de experiencias de flujo (Csikszentmihalyi, 1996), y de emociones positivas (Fredrickson, 2009). Las acciones mencionadas se han acompañado del objetivo de incentivar una alianza de colaboración entre la familia y la escuela.

Aunque dichas actividades han sido experiencias acompañadas de emociones positivas y reflexiones valiosas, en su mayoría, han funcionado como acciones aisladas, carentes del seguimiento en la vida cotidiana del aula. Ante esta situación, prevaleció mi duda y la curiosidad sobre el beneficio en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas en las escuelas, aunada a la permanente búsqueda de otras alternativas que se pudieran implementar para lograr este cometido.

Esta búsqueda ha estado acompañada de un sentimiento de preocupación en torno a la situación de violencia e inseguridad que se vive en el país, así como de la convicción y la esperanza para abonar a la construcción del tejido social mediante la apuesta en la formación socioemocional de niños y niñas desde las escuelas. En este sentido, hubo una resonancia con Fierro (2017) en cuanto a la posibilidad de contribuir desde las escuelas como “espacios de resistencia, como el último reducto de vigencia de un orden legal justo en contextos de violencia y exclusión, donde se pueden construir nuevos significados y experimentar formas de vivir juntos en las que cada persona tenga un lugar” (p. 141).

En este recorrido llegué a la convivencia escolar como “la trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianeidad de la escuela” (Perales, Arias y Bazdresch, 2009, p. 180). La convivencia escolar es un concepto teórico que emergió en la década de los noventa como una perspectiva para estudiar la problemática de la

vida compartida en las escuelas. Se trata de un fenómeno educativo que a pesar de ser reconocido como un componente clave en el proceso educativo, ha sido poco trabajado en las escuelas mexicanas de forma intencional (Brito, 2017). Consiste en un concepto amplio con distintos enfoques y abordajes, los cuales en el contexto latinoamericano se remiten a:

“1) el desarrollo de las capacidades afectivas y comunicativas entre los estudiantes como aspectos indispensables para la construcción de relaciones interpersonales positivas; 2) la necesidad de hacer adecuaciones curriculares según las capacidades e intereses de los estudiantes; 3) la deliberación y la toma de decisiones en asuntos que conciernen a los estudiantes; y 4) la participación en la elaboración y seguimiento de la aplicación escolar y del reglamento en el aula” (Fierro y Carbajal, 2019, p. 13).

Fierro y Carbajal (2019) articularon los enfoques mencionados en una definición de convivencia escolar como “los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (p. 13). A partir de este encuadre, la importancia teórica de esta investigación consiste en aportar una evidencia que operacionalice el concepto de convivencia escolar desde el enfoque del desarrollo de las capacidades sociales y afectivas entre los estudiantes como aspectos indispensables para la construcción de relaciones interpersonales positivas.

De esta manera, busco dilucidar reflexiones que contribuyan con una experiencia empírica para construir la convivencia en la vida cotidiana escolar. Lo anterior refiere a un argumento pedagógico en cuanto a contribuir con un trabajo que pueda incentivar a otros docentes a orientar su práctica para formar en lo socioemocional en la vida cotidiana escolar, la cual como refiere Rockwell (1995), es un anticipo real de la sociedad futura.

Conocer detalles sobre el proceso de autoconocimiento de la “persona-profesor y el profesor-persona” (Novoa, 2009) puede contribuir con evidencias y significados que inspiren a otros docentes en su labor formadora de la dimensión socioemocional a partir de su propia experiencia (Duschatzky, 2019; Contreras y Pérez de Lara, 2010). Pretendo que este conocimiento contribuya también en la formación inicial de docentes en escuelas normales y centros de educación superior para que los componentes afectivos de la docencia, su vinculación con sus alumnos y su gestión para la convivencia puedan ser implementados con conciencia, voluntad y significado.

En el desencuentro crónico entre reforma y docentes, caracterizado por intentos de cambio con estrategias unilaterales desde afuera, imposiciones verticales y desde la mirada expertiz/ajena, ha faltado reflexión y comprensión de la experiencia educativa, tal como lo señala Torres (2000): “tanto en los procesos de reforma del sistema como en los de innovación institucional ha habido poca reflexión... los empeños se han dirigido más a difundir y modelar la experiencia que a comprenderla en su complejidad e integralidad” (p. 2). En este marco, la presente investigación también busca contribuir en la comprensión en torno a procesos subjetivos e intersubjetivos en los actores de la escuela cotidiana, y con ello, acercar a las personas encargadas de articular políticas públicas y de hacer el diseño curricular de los planes y programas, a las vivencias de docentes y estudiantes en sus relaciones, intereses, preocupaciones, satisfacciones, desmotivaciones, conflictos, contradicciones y lecciones aprendidas. Esto, en la intención de reducir la distancia desde lo macro a niveles micro/local en el reconocimiento del Otro, o mejor dicho, de los múltiples Otros y Otras; docentes, y principalmente, niños y niñas, de los cuales aún poco se sabe.

Como afirma Torres (2000), para los reformadores desde el Estado/gobierno “resulta indispensable bajar a las escuelas y tener acceso a las vivencias y opiniones de los tres actores principales, aquellos que están al final de la cadena, en la línea de fuego de la enseñanza y el aprendizaje: alumnos, docentes y padres de familia” (p. 6). En este sentido, se subraya la contribución en torno a la reflexividad desde la mirada de los niños y niñas con la intención de que el sistema educativo atienda y responda a sus necesidades, y no al revés. Así, lejos de pensar a los niños y niñas como meros clientes, usuarios o consumidores de la educación, acompañar la mirada para apreciarles como los “destinatarios principales y agentes activos de su propia educación” (Torres, 2000, p. 69).

Por otro lado, en el contexto de la política educativa mexicana, en donde los planes y programas de estudio han estado condicionados a proyectos sexenales, el presente trabajo busca contribuir al poner el acento en lo que sí pueden hacer los y las docentes en su trabajo cotidiano, más allá de la frustración, impotencia y desconcierto ante la política educativa nacional. Por ello, el sentido de este estudio consiste en hacer una reflexión para mejorar la práctica. Así, se focaliza en las interacciones pedagógicas y su aporte a la formación socioemocional de los niños y niñas en la vida cotidiana escolar.

En otro sentido, se argumenta la importancia metodológica del presente estudio desde la perspectiva narrativa de investigación (Clandinin y Connelly, 2000), la cual es una



vertiente dentro del enfoque cualitativo en ciencias sociales que tiene como eje de análisis a la experiencia humana para enfocar en su estudio y comprensión. La investigación narrativa es incipiente en nuestro país (Blanco, 2011), y se espera contribuir a la investigación educativa en México desde la perspectiva narrativa con una evidencia empírica que muestre la subjetividad y la intersubjetividad en los actores de la escuela cotidiana (Rockwell, 1995).

En la misma línea, se espera aportar a la etnografía colaborativa con niños y niñas (Milstein, 2011), mediante una investigación que no es sobre ellos y ellas, sino con su participación activa. De esta manera, busco comprenderles desde su propia voz y capacidad de agencia y autonomía para analizar y reflexionar en sus vivencias escolares, y así, comprender sus sentidos y significados.

Finalmente, reconozco la experiencia como madre de dos niñas y un niño en edades escolares, por lo cual, de manera cotidiana vivo y convivo en la trinchera de la formación socioemocional.

## CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

### 1.1.- El estudio de las emociones

La educación socioemocional en la escuela corresponde a un modelo humanista que concibe el desarrollo integral de las potencialidades y capacidades del ser humano, y refiere a “la relación inseparable que las emociones de las personas tienen en el conjunto de su vida cotidiana” (Perales y cols., 2014, p. 96). Se trata de un tema de renovado y creciente interés, dado que por mucho tiempo lo relacionado con las emociones ha sido considerado de poca importancia por ser demasiado subjetivo, con una arraigada antítesis con la razón, asociado a la femineidad y con aspectos vinculados a la debilidad humana (Marina, 2005; Davidson y Begley, 2012; Grewal y Salovey, 2006; Dussel, 2006; Enríquez, 2019; Ariza, 2016; Hochschild, 1975, 2013a).

El aumento del estudio de las emociones es explicado por Ariza (2016) en relación con la confluencia de una serie de factores en las ciencias sociales y humanidades tales como el declive de la hegemonía del positivismo; el interés acrecentado en aspectos subjetivos y culturales de la acción social; los aportes de la crítica posmoderna; y avances desde las neurociencias. En esta coyuntura, las emociones además de ser objeto de estudio de la filosofía y la psicología, en las últimas décadas del siglo XX comenzaron a ser objeto de estudio por la literatura, la medicina, las neurociencias, la sociología, la antropología, la biología, la geografía, la pedagogía, la historia e incluso la economía.

Esta multiplicidad de miradas ha generado una riqueza y diversidad de enfoques y teorías para analizar los procesos de subjetividad e intersubjetividad del ser humano y la sociedad, lo cual ha permitido complejizar su estudio. A continuación, presento una revisión y discusión de las propuestas de diferentes autores en torno a las emociones de manera histórica, mediante un recorrido que refleja el itinerario de aproximaciones con el cual se ha construido el objeto de estudio de la presente investigación. Inicio con el pensamiento de Aristóteles tres siglos antes de Cristo, se revisan los aportes al estudio de las emociones desde los principales enfoques de la psicología desarrollados en la primera mitad del siglo XX, y se concluye y profundiza con las contribuciones de otras disciplinas además de la psicología en torno a las emociones realizadas a finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

## 1.2.- Las emociones desde los antiguos filósofos griegos y hasta el s. XIX

Los pensadores occidentales sobre las emociones y la relación de una persona hacia su emocionar datan desde la Antigüedad, cuando se dejó de creer en los dioses como animadores del universo y la vida humana, y se comenzó a considerar los propios impulsos, como vicios, pasiones, estados exacerbados e irracionales (Abramowski, 2010). La distinción entre emociones y razón se muestra en la visión dialéctica de Aristóteles, donde las pasiones son afecciones del alma en el cuerpo, las cuales podían afectar el juicio de una persona de manera placentera o dolorosa. Esta creencia de las pasiones como perturbadoras de la razón continuó con los filósofos estoicos de Grecia y Roma, quienes consideraban a las pasiones como destructoras por su inherente impulsividad y posibilidad de llevar a las personas a perder el control, la paciencia, y la capacidad de mirar las situaciones en su justa dimensión.

Para los filósofos estoicos grecorromanos, las pasiones eran juicios falsos sobre el mundo y nuestra posición en él, y las clasificaron acorde a las características del razonamiento para controlarles: a) *hedone* o placer cuando el juicio de que algo presente es bueno; b) *epithumia* o ansias, apetencia, cuando el juicio de que algo en el futuro será bueno; c) *lupe* o dolor cuando el juicio de que algo presente es malo; y d) *phobos* o temor cuando el juicio de que algo en el futuro será malo (Modzelewski, 2017).

En la época del cristianismo, las pasiones se relacionaron con las tentaciones y el pecado, en contraste con la virtud de sobreponerse o dejarse llevar por ellas (Abramowski, 2010). San Agustín consideró la fuerza de voluntad como medio para rechazar las pasiones, y Santo Tomás de Aquino diferenció entre emociones que pertenecen al bien y las que pueden llevar al mal y por ello, deben evitarse (Álvarez, 2020). Esta visión estoica, mantenida a la fecha, tomó fuerza con Descartes en el siglo XVII y su concepción dicotómica de la razón y las pasiones como aspectos separados, derivados del alma y del cuerpo como dos sustancias distintas (Fernández-Abascal y cols, 2010). En ese momento histórico, dominado por la doctrina positivista, se consideraba a la razón como una facultad libre de emociones, capaz de educar a las pasiones.

En el mismo siglo de Descartes y con una visión opuesta, Spinoza utilizó al *connatus* para referirse al esfuerzo de cada persona para perseverar en sí mismo mediante la guía de los propios deseos o “apetitos”. Así, los estados de alegría podían aumentar el poder y la libertad de acción, y los apetitos “malos” evocaban lo opuesto. Para Spinoza, los apetitos contenían

elementos de discernimiento en función de sus efectos sociales. Al respecto, Damasio (2016) se refiere al *spinozismo* como un pensamiento que conecta el bien de la humanidad con la bondad y la amistad de cada individuo. En otras palabras, para Spinoza los afectos son derivados por las modificaciones implicadas en cualquier intercambio, y participan en una dinámica vincular autoorganizadora en función de la afección mutua. Se trata de una “co-adaptación” donde la comprensión de las maneras en que afectamos y somos afectados puede facilitar la convivencia con la alteridad (Najmanovich, 2019).

De acuerdo a Abramowski (2010), el desarrollo de las sociedades industriales y burguesas de las ciudades europeas de los siglos XVIII y XIX conllevó una separación de los ámbitos privado y público que implicó una mayor atención de las personas en la manera de relacionarse consigo mismas y con los demás. La autora hace referencia a la escritura de diarios íntimos de mediados de 1800 como ejemplo de esta distinción del mundo interno como un refugio del Yo. Así, este aumento de interés preparó el terreno para estudiar con más fundamento empírico al mundo interior de las personas como lo hizo con Hume en el s. XVIII, Darwin en el s. XIX, y la psicología durante el siglo XX.

Destaca la aportación de Hume en el s. XVIII para clasificar las emociones acorde a criterios morales que ayudaban a la razón como una fuerza impulsora y motivadora para actuar con rectitud (Sánchez, 2013). Para el filósofo, las pasiones podían ser impresiones de sensación o de reflexión; las primeras eran meras sensaciones corporales, mientras, las impresiones de reflexión aluden a deseos y emociones con distintas intensidades, las cuales, fluctuaban desde la tranquilidad a estados más intensos o incluso violentos. Hume clasificó a las impresiones de reflexión en *directas e indirectas*. Las directas surgen de la valoración entre el placer y el dolor como un criterio moral en función del bien y el mal, de esta manera, la alegría, el deseo, la esperanza y la confianza son pasiones relacionadas con el bien y la seguridad; mientras que la tristeza, la aversión el miedo y el desprecio corresponden a un mal para la persona que las vive (Sánchez, 2013).

Las pasiones indirectas son elaboraciones más complejas, con valoraciones mentales sobre el objeto que las inspira. En este sentido, Hume consideró el orgullo, la humildad, la ambición, la vanidad, el amor, el odio, la envidia, la piedad, la malicia, y la generosidad como pasiones indirectas por estar relacionadas a un procesamiento mental, en el cual participan la imaginación, el juicio y la memoria (Sánchez, 2013).

Hume antecede el trabajo de Damasio, al haber estudiado el funcionamiento de las ideas y creencias en la generación de las emociones; y es pionero en considerar que siempre se siente una emoción (Calhoun y Solomon, 1996). Su pensamiento, es un acercamiento filosófico a la psicología que explica las decisiones humanas en torno a las propias pasiones, en lugar de principios o fines morales. Por ello, Hume es reconocido como el fundador de una ética humanista, relativista y subjetiva (Sánchez, 2013).

A finales del siglo XIX los trabajos evolutivos de Darwin de las emociones como mecanismos de adaptación y supervivencia en animales y humanos, cimentaron tres principios aún vigentes: a) Principio de los hábitos asociados a la utilidad, según el cual la expresión de las emociones es una función adaptativa, aprendida generacionalmente; es decir, aprendidas y por su utilidad se convirtieron en innatas; b) Principio de la “antítesis” que consiste en la expresión de emociones opuestas con tipos de conducta también opuestos, por ejemplo, la alegría y la tristeza se expresan corporalmente de forma opuesta; y c) Principio de la acción directa del sistema nervioso excitado, según el cual, debido a la imposibilidad de los otros dos principios para categorizar todas las emociones, el sistema nervioso actúa con algunas expresiones emocionales que aparecen en función de una secuencia adaptativa y expresiva (Palmero, 2003).

En síntesis, este apartado muestra el interés ancestral de las emociones y su control mediante la razón. Ha prevalecido un sentido estoico desde la Antigüedad con los pensadores grecorromanos, la doctrina cristiana y aportes filosóficos aún siguen vigentes como el dualismo cartesiano. Se aprecian aportaciones de índole más “positiva” o benigna con las emociones en la propuesta de Spinoza sobre considerar las implicaciones emocionales en las interacciones sociales como dinámicas vinculares autoorganizadoras, y también en la ética humanista, relativista y subjetiva de Hume; y el valor adaptativo y de supervivencia que Darwin asignó a las emociones. Con la separación del mundo público y privado en los siglos XVIII y XIX, aumentó el interés al mundo interior, y con ello, al estudio de la personalidad mediante la psicología en el siglo XX (Abramowski, 2010), tema estudiado a continuación.

### **1.3.- El estudio de las emociones en el siglo XX**

El abordaje teórico sobre las emociones en el siglo XX ha sido intenso y prolífico principalmente desde la psicología, aunque también se reconocen aportes de otras disciplinas a finales de dicho siglo. Para facilitar su lectura, se ha dividido el contenido del siguiente apartado en tres momentos. El primero, denominado “Fundamentos del estudio de las emociones desde la psicología” exhibe algunos planteamientos de la primera mitad del siglo pasado; se incluyen los estudios sobre las emociones desde la teoría psicoanalítica, el enfoque histórico cultural, el conductismo, el humanismo, y algunas aportaciones desde la psicología cognitiva. En el siguiente apartado, se estudian las primeras propuestas teóricas en torno a la identificación y regulación de las emociones como actividades posibles de realizarse como parte de la inteligencia humana.

Finalmente, en la sección “Acercamientos teóricos a las emociones desde otras disciplinas a finales del siglo XX y principios del siglo XXI: contribuciones de la biología, las neurociencias y las ciencias sociales” se revisan los aportes de Maturana (2004) acerca de las conversaciones desde lo que se vive emocionalmente como una manera de transformar la convivencia; así como la propuesta neurocientífica de Damasio (1994; 2000), y la sociología de las emociones de Hochschild (1975; 1979; 1990).

### **1.3.1.- Fundamentos del estudio de las emociones desde la psicología**

#### ***a) Enfoque psicoanalítico e investigaciones psicofisiológicas***

Las ideas de Darwin fueron retomadas en la obra psicoanalítica desarrollada por Freud en el siglo XX, la cual, aunque carece de una teoría sobre las emociones (Lyons, 1993) contiene algunas referencias sobre el afecto; la ansiedad; la búsqueda del placer; el concepto del *Ello* como un fenómeno de la conciencia, cuya materia prima es la *libido* o pulsión instintiva; y también en las argumentaciones sobre la tensión psicosexual (Fernández-Abascal y cols., 2010). La principal aportación freudiana al campo de la emoción consiste en la dinámica de la angustia en el inconsciente en la vida de una persona. Se trata de un tema sobre el cual Freud dedicó mucho tiempo, incluso sus reflexiones sobre el asunto datan desde 1892 hasta 1926 (Correa, 2008; Palmero, 2003b; Calhoun y Salomon, 1996).

Para Freud, la angustia podía percibirse como objetiva ante un daño real, es decir como un temor del exterior, una reacción a la percepción de peligro vinculada con el reflejo

de huida y el instinto de conservación. Por otro lado, se refería a la angustia neurótica como un estado capaz de unirse a cualquier pensamiento, juicio, o expectativa que continuara con el pesimismo y el malestar de una persona. Las fobias son otra forma de angustia vinculada tanto a objetos materiales, seres vivos o muertos, o situaciones muy angustiantes. Otra forma de angustia estudiada por Freud, consiste en los estados de histeria y neurosis, en los cuales no es clara la conexión entre la angustia y el peligro temido, como por ejemplo el miedo de cruzar una calle, o desmayarse ante algo muy temido (Calhoun y Salomon, 1996).

Las diferentes formas de angustia estudiadas por Freud muestran una visión del ser humano con recursos inconscientes e involuntarios que, al intentar manejarla, exhiben una “función señaladora” a la misma (Hochschild, 2003). La intervención psicoanalítica focaliza en la capacidad consciente de reconocer dicha señal, manejar la angustia y con ello, avanzar en el alivio de síntomas físicos y mentales.

La contribución de Jung sobre las emociones se aprecia en su tipología de la personalidad introvertida y extrovertida, la cual refiere que las personas introvertidas suelen vivir más cerca de sus propios pensamientos, sentimientos, fantasías y sueños; mientras que las extrovertidas prefieren relacionarse con el mundo externo de las cosas, las actividades y las personas. En ambos casos, las personas ejercen “funciones” para obtener y procesar la información mediante cuatro modalidades: sensación, intuición, pensamiento y sentimiento. Así, mediante el sentimiento es como el autor consideraba que las personas valoraban un hecho y construían sus emociones. En este sentido, ante sentimientos muy intensos se experimentaban efectos fisiológicos, que posteriormente se manifestarían en emociones (Palmero, 2003b).

Las primeras investigaciones en psicología que abordaron a las emociones datan del año 1884 con el trabajo de William James sobre la experiencia emocional como una manera de interpretar las respuestas fisiológicas o sensaciones físicas ante un estímulo. El argumento de James (1885) sobre “los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho desencadenante y que nuestra sensación de esos cambios según se van produciendo es la emoción” (p. 59) explicaba que la emoción no derivaba directamente de la percepción de un estímulo, como se creía entonces, sino que la percepción del estímulo propiciaba cambios corporales que daban lugar a la experiencia de la emoción.

La teoría de James coincidió en el tiempo con la propuesta de Georges Lange, por lo cual ambas aproximaciones fueron denominadas como la Teoría James-Lange o Teoría periférica de las emociones, misma que se sintetiza en explicar a las emociones únicamente por sus componentes vasculares, viscerales y musculares. Es decir, las emociones como sensaciones corporales de las cuales es posible tener conciencia. Se trata de una teoría con una visión pasiva y perceptual, cuyo mérito radica en haber cimentado el campo de la investigación psicofisiológica de las emociones (Reeve, 1992).

### ***b) Enfoque histórico cultural***

Para Vigotsky (1987), la Teoría de James-Lange era errónea. En sus argumentos, refería tratarse de una teoría incapaz de apreciar el sentido de lo humano en las emociones, y se limitaba a biologizarlas mediante sus manifestaciones corporales. Por ello, resaltó la necesidad de vincular a las emociones con el significado de cada persona, y entender su influencia en la conciencia y pensamiento, así como en relación con sus vivencias en un contexto histórico, el cual incluye condiciones sociales específicas.

El enfoque histórico cultural desarrollado por Vigotsky muestra la complejidad de la dinámica holística e interfuncional de las fuerzas emocionales, cognitivas, sociales, históricas y culturales en los procesos psicológicos del ser humano. Para el autor, la conducta humana no obedece a motivos intrapsíquicos y unidireccionales, sino a la sinergia de procesos psicológicos interactuantes experimentados por el sujeto en un contexto sociocultural. Así, el desarrollo humano es un proceso dialéctico complejo caracterizado por:

[...] una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrelazada relación entre los factores internos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades (Vigotsky, 1987, p. 151 en Osorio y Velázquez, 2017, p. 131).

Se trata de un proceso complejo donde las funciones psíquicas superiores como el pensamiento, la memoria, la atención y las emociones, ocurre en dos momentos; primero, en el plano interpsicológico mediante el uso compartido del lenguaje a nivel interpersonal y la colaboración social; y posteriormente en el plano intrapsicológico con la interiorización de



los procesos experimentados en el plano social. En esta compleja red de procesos, se interioriza exteriorizando y se exterioriza interiorizando; es decir, las acciones del pensamiento operan al hablar, y hablando es que se piensa. Es decir, el pensamiento se fusiona dialécticamente con el lenguaje y evolutivamente se va estructurando como procesos mentales interrelacionados (Vigotsky, 2012).

El aporte central de este enfoque consiste en dar a la sociedad y a la cultura un lugar al mismo nivel que lo biológico y lo mental en la explicación del ser humano, de tal manera que para comprender la mente se requiere estudiarla dentro de la complejidad del contexto sociocultural en el cual la persona vive e interactúa con los demás.

### ***c) Conductismo***

En la década de los años 30 del siglo XX comenzó el auge del conductismo. Watson, conocido como el padre de esta corriente teórica, retomó la propuesta de James para explicar que la conducta precedía a la emoción, y argumentó que las emociones eran reacciones corporales a estímulos específicos en los cuales la experiencia consciente no representaba un componente importante (Tortosa y Mayor, 1992). Las aportaciones de esta orientación teórica a la psicología de la emoción son escasas y centradas en los principios del aprendizaje y en el estudio del miedo y la ansiedad (Fernández-Abascal y cols., 2010).

### ***d) Enfoque humanista***

A mediados del siglo XX surgió el enfoque humanista de la psicología inspirado en la fenomenología y el existencialismo, para estudiar a la personalidad con una mirada holística que incorporó tanto a las emociones y sentimientos, como a los pensamientos, conductas y acciones. Desde el humanismo, las emociones han sido consideradas como motores para el desarrollo del potencial y de las capacidades de la persona, lo cual puede apreciarse en las propuestas de Maslow y Rogers, principales fundadores de este enfoque.

Mediante la teoría de las necesidades básicas, Maslow (1954) explicó la participación de las emociones en la motivación humana en función con la tendencia al crecimiento, la cual

es inherente al ser humano y en condiciones sanas, le motiva a autorrealizarse. Así, las emociones funcionan como la fuerza motivacional que lleva a las personas a satisfacer una serie de necesidades encaminadas al desarrollo de sus capacidades y potencial. El dinamismo de esta teoría consiste en que la persona logre gratificar sus necesidades en un orden jerárquico y secuencial que Maslow organizó en cinco niveles ascendentes: las necesidades fisiológicas; las de protección y seguridad; de amor y pertenencia; de valoración; y hasta llegar a la autorrealización. La estructura de la jerarquía de las necesidades humanas puede apreciarse en la Figura 1.



**Figura 1. La jerarquía de necesidades humanas de Maslow**

Elaboración propia con base en (Reeve, 1992)

Las necesidades fisiológicas como el alimento, el líquido, el refugio, el sueño, y el oxígeno se encuentran entre las necesidades más fundamentales para vivir (Maslow, 1954). La satisfacción de estas necesidades es un requerimiento para avanzar al siguiente nivel de necesidades, así, una persona hambrienta estará motivada en conseguir alimento, al satisfacer el hambre, ésta dejará de ser una necesidad para esa persona, quién podrá dedicarse a satisfacer el siguiente nivel de necesidades, y así sucesivamente.

Las necesidades en el segundo nivel son de seguridad, estabilidad, protección y orden. Satisfacerlas depende de las condiciones del contexto social de cada persona, y de las

posibilidades individuales y/o familiares para vivir con estabilidad económica. En relación con el contexto social, resaltan las dificultades de vivir en situaciones de violencia e inseguridad social, de enfermedad y catástrofes naturales que amenazan la vida e integridad de seres humanos. Ante tales condiciones, la experiencia emocional resulta en temor y ansiedad. Aunado a estos retos de índole social, se ubican las situaciones particulares de cada persona o familia para tener una economía que permita resolver las cuestiones materiales y de acceso a los servicios para vivir con bienestar.

Satisfacer tales necesidades requiere un esfuerzo permanente, por ello, Elizalde y cols. (2006) argumentan que la mayoría de las personas dedican su vida a atender estos dos primeros niveles de la jerarquía de necesidades humanas. Dentro de las acciones preventivas para abonar a la satisfacción de las necesidades de seguridad y protección, Maslow (1954) sugiere tener rutinas, pues promueven un sentido de orden y estabilidad. Resulta clave el papel formativo en la familia y la escuela para ofrecer a los niños y niñas un mundo previsible donde cultiven la certeza y la confianza por lo conocido, en lugar de la inseguridad y la ansiedad ante lo extraño e inesperado.

Una vez que las necesidades fisiológicas y de seguridad han sido atendidas, surgen las necesidades de amor y sentido de pertenencia, como dar y recibir afecto. Maslow se refiere al amor como algo vital en el ser humano, de manera que su ausencia impide el crecimiento y la expansión de su potencial. Las personas carentes de cariño y de vínculos afectivos con sus semejantes, o quienes viven con rechazo o desarraigados de su comunidad, padecen hambre de amor, y esta emoción dolorosa puede llevarles a buscar espacios para relacionarse con otras personas para superar el aislamiento y avanzar al siguiente nivel de necesidades humanas, el cual consiste en las necesidades de estima.

Para Maslow, estas necesidades están orientadas en dos direcciones, por un lado, hacia uno mismo mediante la autoestima, y por otro, en el reconocimiento y la reputación ante los demás. Así, en la vida cotidiana, cada acierto no sólo refuerza el sentimiento de competencia y confianza personal; también, ese logro es visto y valorado por los demás, quienes pueden demostrar respeto y reconocimiento a quién lo realizó. En el caso contrario, ante un error o fracaso, una persona puede sentirse insegura e incapaz, y percibirse como alguien inferior, con sentimientos de fracaso.

Es clave que las personas cimienten su valía personal en un adecuado reconocimiento social por el desarrollo de las capacidades, y no en la adulación. De esta manera, el desarrollo de capacidades estaría acompañado de sentimientos de autoconfianza, capacidad, suficiencia de ser útil y necesario en el mundo, en lugar de sentimientos de inferioridad disfrazados por la búsqueda del prestigio y estatus social (Maslow, 1954). Finalmente, en el último nivel de la jerarquía de las necesidades humanas de Maslow describe la necesidad de autorrealización como “el deseo de llegar a ser todo lo que uno es capaz de ser” (Maslow, 1954, p. 32). Se trata del crecimiento, desarrollo y utilización del potencial personal, el cual sólo será posible al haber satisfecho, al menos en cierta medida, las necesidades fisiológicas y las de estima, amor y seguridad.

Rogers al igual que Maslow, concebía la existencia de una actitud innata en las personas para desarrollar su potencial y autonomía hacia la realización personal. A esta fuerza emocional la denominó “tendencia actualizante del organismo” (Alemán, 1985), y ha sido estudiada desde la fenomenología como un pensamiento existencial en el cual, se reconoce que el autoconocimiento puede facilitarse en relación con la reflexión en torno a la subjetividad de las vivencias y experiencias propias.

En este sentido, la experiencia emocional es central en el proceso de convertirse en persona, y esto puede apreciarse con más claridad en los tres niveles de funcionamiento de la personalidad rogeriana, los cuales consisten en el plano de la experiencia, del conocimiento y de las acciones. El plano de la experiencia es en dónde se viven y experimentan los sentimientos en el presente inmediato, y son procesados en el plano del conocimiento cuando la persona se pregunta por el significado de lo experimentado y así toma conciencia de lo que vivió y sintió, para unificar, organizar y comprender eso que experimenta, y tomar una decisión sobre esa comprensión, y así emprender nuevas acciones. Para tener un buen funcionamiento de la personalidad se requiere de la integración de los tres niveles, y de esta manera, facilitar la congruencia en el plano del comportamiento, para actuar de manera congruente y con autenticidad ante lo que se vive, se siente y se comprende. Sin tal integración, la persona procede a actuar por el impulso del sentimiento y reaccionar a éste, lo cual con frecuencia da lugar a conflictos.

Rogers (1991) adaptó estas ideas al campo educativo, y planteó dos estilos de educación; por un lado, la enseñanza convencional con recompensas mediante buenas calificaciones y sanciones con métodos punitivos y atemorizadores, los cuales fomentan la

memorización, y dejan de lado a las emociones y a los significados personales. Por otro lado, una educación centrada en la persona facilita el aprendizaje significativo como un proceso integral, donde la persona se implica en su totalidad; en cuanto a su pensar, hacer y sentir. Este tipo de aprendizaje requiere del docente mostrarse desde su autenticidad, con sus emociones, y así, modelar con libertad y creatividad.

El modelo rogeriano aplicado en la educación no puede resumirse en técnicas o métodos, sino en un conjunto de valores centrados en el docente como facilitador del proceso del alumnado para convertirse en personas, donde es clave propiciar la emoción de curiosidad de acuerdo a sus intereses y motivaciones. Es fundamental la relación entre ambos basada en el aprecio, aceptación y confianza, donde el docente comprenda con empatía al estudiante, y centre sus prácticas para promover un aprendizaje vivencial.

El enfoque humanista cimentado por Maslow y Rogers marcó una tendencia aún vigente de reconocer las emociones y hacerse cargo de ellas para encontrar una armonía interior (Celis, 2006). Se trata de un legado simplificado y popularizado en libros de autoayuda, películas y canciones en relación al valor y sentido de vivir las emociones con conciencia y atención. Por otro lado, el Humanismo es una propuesta criticada por carecer de un respaldo empírico. No obstante, en años recientes investigaciones de otras áreas han contribuido con evidencias, las cuales además de avalar lo que hace más de medio siglo Maslow y Rogers adelantaron, han enriquecido sus teorías con explicaciones desde otras áreas como lo han hecho Gardner (1994) con el concepto de Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal; Salovey y Mayer con el concepto de Inteligencia Emocional (1990, 1997); Maturana (2004) desde la Biología del amor, entre otros.

#### **d) Enfoque cognitivo**

Poco después del surgimiento del Humanismo, distintos investigadores contribuyeron con propuestas que reconocían el papel de las emociones desde el pensamiento. Schachter y Singer (1962) estudiaron la función cognitiva para dar el sentido a la experiencia emocional mediante investigaciones experimentales con inyecciones de epinefrina y adrenalina. En sus hallazgos, destaca el hecho de que los participantes nombraron sus sensaciones mediante descripciones cognitivas en las cuales, además de describir su sentir a nivel fisiológico,

explicaban su entendimiento en relación con lo percibido mediante etiquetas emocionales como sentir rabia, alegría, miedo, etc.

Otro aporte consiste en los procesos cognitivos que influyen en la apreciación de las emociones en tanto percepciones elaboradas según algo bueno o malo, placentero o peligroso. Son evaluaciones que además facilitan la adaptación de una persona en su medio al proveer de información para acercarse o alejarse (Arnold, 1960).

Tanto la propuesta de Schacter y Singer como la de Arnold marcaron un hito al dejar de concebir a las emociones como objetos bio-naturales, y les estudiaron como objetos cognitivos. Posteriormente, Lazarus (1966, 1968, 1982 en Reeve, 1994) profundizó en el estudio de la apreciación de las emociones mediante valoraciones menos dicotómicas como lo hizo Arnold, y consideró valoraciones más específicas para explicar las experiencias emocionales, aunado a las posibilidades de acción y expresión que pueden resultar más apropiadas a la situación que vive cada persona.

### **1.3.2.- El estudio de las emociones como una posibilidad desde la inteligencia**

Un parteaguas en la investigación de las emociones desde la psicología se ubica a finales del siglo XX, mediante el concepto de Inteligencia Emocional, el cual se derivó de la “Teoría de las inteligencias múltiples”, desarrollada por Gardner (1994) acerca de la utilidad de las emociones en la inteligencia mediante la participación de las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Se trata de una teoría cuyas raíces se encuentran en las teorías humanistas de Rogers y Maslow. Lo anterior puede apreciarse en el pensamiento de Gardner (1994) sobre la inteligencia intrapersonal como el conocimiento de los aspectos internos de una persona, el acceso a su vida emocional junto a la capacidad para discriminar entre emociones y sentimientos para interpretar y orientar la conducta. En el mismo sentido, la inteligencia interpersonal se vincula con el humanismo al resaltar la capacidad para identificar en los semejantes emociones y sentimientos para responder a tal subjetividad de una forma en que se facilite la interacción. Así, mediante el desarrollo de la inteligencia interpersonal se facilita el entendimiento de los demás al poder ser empático(a) con las experiencias, emociones y sentimientos que viven otras personas.

Salovey y Mayer (1990) retomaron las ideas de Gardner y acuñaron el término de “Inteligencia emocional” (IE) para referirse a la “habilidad para manejar los sentimientos de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (p. 189). A partir de esta definición, los autores continuaron una serie de discusiones en la literatura académica y popular, y fue hasta 1995 cuando el libro “La inteligencia emocional” de Goleman (1995) capturó la atención de los medios de comunicación y del público en general, así como de ambientes educativos y empresariales al señalar las ventajas de la IE para vivir, conocer, regular las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones.

El concepto de inteligencia emocional resulta innovador por vincular la razón con la emoción, sin embargo, como ya se ha mostrado, desde siglos atrás se habían considerado antagónicos. La propuesta de Goleman ha sido criticada por carecer de evidencias empíricas y por utilizar a la IE para referirse a distintas capacidades, al punto de integrar un modelo mixto que abarca una variedad de rasgos de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y habilidades cognitivas” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Sin embargo, es reconocido su mérito para difundir la noción de IE e incluso popularizarla con un matiz más comercial, en contraste con la teoría de Salovey y Mayer, que cuenta con mayor rigor científico acerca de las emociones en los procesos cognitivos, y la medición de la IE como una habilidad mental (Brackett y cols., 2013; Fernández Berrocal, 2009).

Mayer y Salovey (1997) reformularon su pensamiento sobre la IE, y articularon un modelo de cuatro habilidades interrelacionadas denominado “Modelo de las Habilidades de las Cuatro Ramas”, las cuales consisten en: 1.- percibir una emoción; 2.- usar la emoción para facilitar el pensamiento; 3.- comprender la emoción; y 4.- manejar la emoción. Se trata de habilidades cognitivas organizadas de manera jerárquica y secuencial. En la base de este modelo se encuentra la habilidad para identificar las propias emociones y de los demás en función de expresiones faciales, el arte, el lenguaje, los sonidos y las conductas de los demás.

El segundo nivel del modelo se refiere al uso de la emoción en el pensamiento para focalizar la atención hacia información significativa con más velocidad. Esta habilidad permite elaborar las emociones mediante la reflexividad, lo cual facilita la resolución de problemas, la comunicación con los demás, y la toma de decisiones. La comprensión de la emoción es el tercer nivel del modelo, y comprende la habilidad para identificar el nombre de la emoción percibida, así como en reflexionar sobre sus causas, implicaciones y transiciones.

Por ejemplo, entender que se siente tristeza ante una pérdida, o que la irritación puede escalar a enojo y después a furia.

En el último nivel del modelo se encuentra la habilidad reflexiva para regular las emociones. Se trata de una habilidad con mayor grado de dificultad en comparación con las anteriores, debido al esfuerzo requerido para disponerse tanto a emociones placenteras como no-placenteras. En la reflexividad emocional no hay emociones buenas o malas, mejores o peores; son emociones cuya reflexión propicia un mayor sentido para la persona que las vive. La claridad del “Modelo de las Habilidades de las Cuatro Ramas” sobre las habilidades para manejar las emociones desde la percepción hacia una mayor reflexividad influyó en el diseño de los primeros programas educativos para el desarrollo de la inteligencia emocional en las escuelas (CASEL, 2003).

En resumen, en este apartado se ha intentado dar cuenta del proceso de estudio de las emociones en el transcurso del siglo XX desde las aportaciones más destacadas de la psicología. Esta riqueza de aportaciones es nombrada por Abramowski (2010) como una “psicologización del yo” en el sentido de que además de reconocer el mundo privado de las personas, se reconocen estudios sistemáticos de las emociones desde distintas propuestas psicológicas. A partir de la década de los setentas del siglo XX, otras disciplinas comenzaron a estudiar las emociones con enfoques que enriquecieron y complejizaron el campo mediante aportes desde la biología, las neurociencias, la sociología y la pedagogía, entre otras disciplinas. A continuación, se presentan algunas de estas contribuciones.

#### **1.4.- Las emociones desde otras disciplinas a finales del s. XX y principios del s. XXI**

##### **1.4.1.- La propuesta biológico relacional de las emociones de Maturana**

La investigación de Maturana en biología sobre el funcionamiento del sistema nervioso en la percepción preparó el terreno para su teoría de las emociones como un fenómeno biológico relacional que explica desde la Biología del amor (Maturana, 1995; 2004). Así, argumenta que lo genético no determina lo humano, sólo funda lo humanizable; es decir, concibe a las personas como seres biológicamente amorosos, capaces de reconocer a los demás como otro legítimo en coexistencia con nosotros en cualquier circunstancia, y al hacerlo, vivimos el amor en la convivencia.



Convivir con amor ha propiciado procesos de socialización sustentados en la unión, el afecto, la ternura y el cariño hacia el otro. Es la emoción en la cual se origina la calidad de lo humano y se refleja en relaciones de justicia, respeto, honestidad y colaboración. En contraparte, la privación de amor ya sea con uno mismo o con los demás puede incluso ocasionar enfermedades, y desvirtuar el fenómeno social mediante conductas agresivas, competitivas, de hipocresía o indiferencia, en las cuales se niega directa o indirectamente a la otra persona como otro legítimo que coexiste con uno mismo.

Entender el pensamiento de Maturana requiere partir de su tesis sobre las personas como sistemas determinados estructuralmente que realizamos nuestra existencia en una autopoiesis molecular. Antes de avanzar en la explicación del sentido que esto tiene, es necesario partir de la comprensión de la autopoiesis molecular como el funcionamiento de los seres vivos para mantenerse con vida por sí mismos. En otras palabras, sistemas mínimos como una bacteria o más complejos como un ser humano, se encuentran en un proceso de mantenimiento y reparación constante que les mantienen vivos.

Así, la experiencia de vivir se presenta en función de distintos procesos internos que ocurren por sí mismos al respirar, o cuando late el corazón, o al interactuar el sistema nervioso y el sistema endócrino para elaborar una emoción, todo esto como parte de un intercambio funcional holista e integral entre distintos sistemas del organismo, los cuales hacen posible que las personas puedan vivir. Se trata de una compleja red de funciones que se dan por sí mismas en el momento presente, cambiante y continuo de la vida de cada organismo que vive y convive en la interacción social al “lenguajear” y “emocionar”. “Lenguajear” se refiere al “vivir en coordinaciones consensuales de sentires, emociones y haceres en cualquier dominio de haceres” (Maturana y Dávila, 2018, p. 65). Así, hablar con otros no es meramente un instrumento para designar símbolos y signos, sino más bien, son estos los cuales surgen en la convivencia, cuando comunicamos lo que nos ocurre al vivir y convivir.

Por su parte, “emocionar” también ocurre en el flujo de “distintas disposiciones corporales dinámicas que en cada instante especifican la clase de conductas relacionales que un organismo puede generar en ese instante” (Maturana y Bloch, 1996, p. 29). “Lenguajear” y “emocionar” son dos procesos que confluyen de forma dinámica en la vida cotidiana, así, hablamos desde nuestro enojo si estamos enojados y esto se plasma al convivir. O en otro sentido, cuando nos sentimos en calma y serenidad, las condiciones de nuestro organismo nos

permiten entender lo que vivimos con más claridad, y esto es hablado desde esa emoción y llevado a las conversaciones y reflexiones que se tejen en nuestras relaciones con los demás momento a momento.

En la sinergia del “emocionar” y del “lenguajear”, las emociones modifican al lenguaje, al igual que el lenguaje cambia a la emoción en una dinámica recursiva que modula la red de conversaciones que conforman la vida cotidiana de las personas, quienes al conversar, reflexionan, entienden y explican sus experiencias y les dan sentido. Por lo tanto, las conversaciones son permanentes espacios formativos en cuanto propician la reflexión lingüística que da lugar a la autoconciencia y a la transformación en la convivencia (Maturana, 2004).

El pensamiento de Maturana en la educación implica concebir los procesos de aprendizaje en relación con la convivencia cotidiana de los niños y niñas entre sí, y con su maestra(o). En este sentido, un niño(a) que pertenece a un contexto escolar en cuyas interacciones se vive la competencia, la hipocresía, el abuso, la mentira y el autoengaño, será proclive a proceder de esa manera. En cambio, un niño(a) en un contexto escolar en el cual, se vive el respeto y la seriedad en las acciones para aceptar la legitimidad de todo ser humano, procederá de esta forma en su manera de ser y estar consigo y con los demás.

Para Maturana (2004), los problemas sociales son problemas culturales implicados en las formas de convivencia. Por ello, indica que lo fundamental de la educación no está en la adquisición de conocimientos, sino en las relaciones del docente con sus alumnos para ponerles atención y acompañarles como guías en su crecimiento, de tal manera que sean personas responsables y conscientes de respetarse a sí mismos, a los demás y al entorno.

El medio que fundamenta y sostiene este proceso de acompañamiento y guía radica en el “lenguajear” y el “emocionar” del docente con sus alumnos para dar lugar a la reflexión y la autoconciencia. Mediante estas conversaciones, el docente ayuda al alumnado a reflexionar para comprenderse a sí mismos y a los demás. Así, al compartir y colaborar viviran el amor por excelencia, pues el mero hecho de conversar y convivir es placentero y gratificante.

En contraparte, negar al otro directa o indirectamente al ser indiferente, nos priva de amor y nos lleva a relacionarnos desde la agresión. Esta idea es particularmente importante para tomar en cuenta en el sinsentido de enseñar sobre valores, emociones e interacciones

como abstracciones sin lenguajear y emocionar desde el reconocimiento de lo que viven los niños y niñas. La clave radica en crear un espacio relacional para vivir el amor entre estudiantes y el docente desde el respeto, un espacio de coexistencia en el cual se desarrollen habilidades para lenguajear y emocionar sobre “lo que les pasa” (Larrosa, 2013) en la vida cotidiana escolar. Para Maturana, la principal dificultad en esta forma de educar tiene que ver con la cultura de desconfianza y control en la cual vivimos, y que nos lleva a negar al otro bajo la exigencia de una obediencia. En este sentido, el reto consiste en recuperar la confianza mediante el autorrespeto y autoaceptación, y con esto, dar lugar al respeto y aceptación de los demás.

#### **1.4.2.- La neurociencia afectiva de Damasio**

La década de los noventa del siglo XX registró adelantos importantes en el estudio de las emociones debido a los avances en la tecnología de la neuroimagen que permitió conocer la experiencia de las emociones en el cerebro. Desde esta perspectiva neurocientífica, Damasio ha revolucionado el pensamiento sobre el funcionamiento de las emociones y los sentimientos al evidenciar que la separación cartesiana entre razón y emociones es errónea. Asimismo, ha demostrado que las emociones y los sentimientos son procesos cognitivos, cuyo procesamiento depende de una compleja dinámica neural interrelacionada con todo el organismo humano, los cuales funcionan como guías internos que iluminan los procesos del pensamiento, y propician interacciones sociales (Damasio, 1994; 2016; 2018).

De acuerdo al autor, los sentimientos son catalizadores de procesos que guiaron al ser humano a pensar su mundo y resolver problemas. Así, el dolor, el sufrimiento y la esperanza del placer han sido insumos individuales y sociales hacia la “homeostasis” o estado de preservación y bienestar compatible con el proceso vital. En este sentido, argumenta que los sentimientos pudieron haber cimentado los principios éticos de la conducta personal y social mucho antes de que la humanidad deliberara normas sociales.

Para el autor, la diferencia entre emociones y sentimientos consiste en que las primeras son expresadas fisiológicamente mediante cambios perceptibles para un observador externo como lo son las lágrimas, la coloración de la piel, la voz, la postura corporal, la respiración, la expresión facial, etc.; mientras que los sentimientos son experiencias mentales

privadas que se remiten a imágenes subjetivas de quién las experimenta en su conciencia. Asimismo, clasifica a las emociones en tres categorías: las emociones de fondo que se refieren al estado de ánimo; las emociones primarias conformadas por el miedo, la ira, el asco, la sorpresa, la tristeza y la felicidad; y las emociones sociales como la simpatía, la turbación, vergüenza, la culpabilidad, el orgullo, los celos, la envidia, la gratitud, la admiración, la indignación y el desdén. Estas últimas incluyen reacciones reguladoras junto con las emociones primarias en combinaciones diversas acorde a lo que el autor nombra como principio de anidamiento.

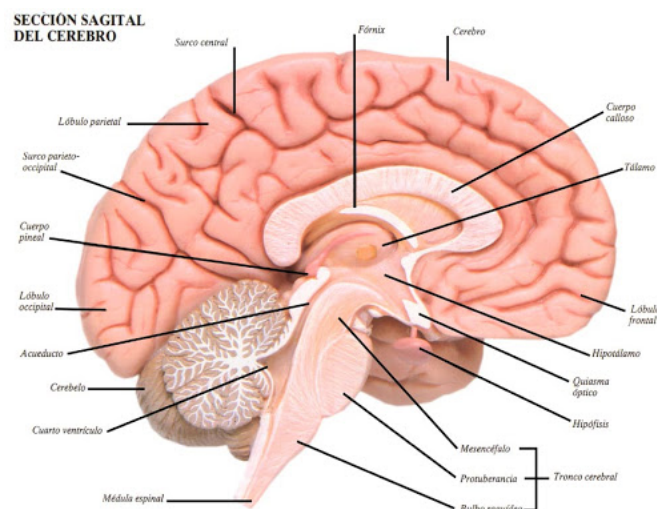
El principio de anidamiento definido por Damasio (2016) señala una interrelación sistémica de respuestas y reacciones más sencillas, las cuales están incorporadas en componentes de otras emociones y sentimientos más complejas, y así sucesivamente. En este sentido, el autor metafóricamente se refiere a un ordenamiento parecido a un árbol alto y heterogeneo con ramificaciones en tres niveles que se exhiben al exterior y que al mismo tiempo, se nutren de las raíces. Así, en el nivel inferior ubica a los procesos del metabolismo, los reflejos básicos y las respuestas inmunes. En la parte media considera a los comportamientos asociados con el placer y el dolor aunado a los instintos y motivaciones que dan lugar a las emociones. Por último, en las ramas superiores se encuentran los sentimientos como procesos mentales más elaborados que se interrelacionan y fundamentan en las respuestas y reacciones más sencillas.

Damasio explica que el procesamiento de una reacción emocional inicia con una fase de estimación ante un estímulo emocionalmente competente que permite al cerebro evaluar el ambiente interior y exterior del organismo, para responder en consecuencia con una reacción adaptativa. Se trata de un procesamiento complejo que no sólo evalúa la presencia de un objeto, sino que incluye su relación con otros objetos, y su conexión con el pasado. En este proceso la mente consciente participa co-evaluando racionalmente esta dinámica mediante los sentimientos, -un proceso que se detalla más adelante-.

Las regiones cerebrales que desencadenan emociones referidas por Damasio son “la amígdala, profundamente situada en el lóbulo temporal; una parte del lóbulo frontal denominada corteza prefrontal ventromedial, y además otra región frontal en el área motriz suplementaria y cingulada” (2016, p. 71). Ninguna de estas áreas puede por sí misma desencadenar una emoción, se requiere de una compleja interacción con el cerebro anterior basal, el hipotálamo y núcleos del bulbo raquídeo. En este proceso, destaca la participación

de la amígdala como una interfaz entre los estímulos emocionalmente competentes y el desencadenamiento de emociones como el miedo y la cólera. Asimismo, se refiere al lóbulo frontal, en la corteza prefrontal ventromedial como una zona capaz de detectar significados emocionales de estímulos más complejos que puedan desencadenar emociones secundarias. La Ilustración 1 “Sección sagital del cerebro” ilustra algunas de las áreas del cerebro mencionadas.

### Ilustración 1: Sección sagital del cerebro.



Fuente: Blog de anatomía humana.

Durante la creación de una emoción, la actividad en los sitios desencadenantes se propaga mediante conexiones neuronales a los lugares de ejecución, como el hipotálamo, el cerebro anterior basal y algunos núcleos en el tegumento de la médula espinal. Se trata de una dinámica en la que independientemente de la emoción, ocurren múltiples descargas de respuestas neurales y químicas que modifican “el estado interno, las vísceras y el sistema músculo esquelético por un periodo determinado, y de un modo determinado” (Damasio, 2016, p. 76) que como ya se mencionó, conlleva expresiones físicas observables y patrones específicos de comportamiento.

La prolongación e intensidad del estado emocional dependen del proceso cognitivo de la mente para mantener, amplificar o mitigar la emoción. Se trata de un procesamiento que implica una ruta dual que inicia con el desencadenamiento de la emoción y su ejecución provee los cimientos en la elaboración de las emociones para convertirlas en sentimientos.

Percibir y reconocer los sentimientos conlleva poner atención en los cambios físicos internos y externos, junto a un despliegue de imágenes posibles de monitorearse en un proceso en el que se acomodan unas sobre otras, lo cual da lugar a configuraciones de sentimientos específicas. Las imágenes son el contenido principal de los pensamientos y pueden remitirse a información sensorial, a cosas, procesos, palabras o símbolos. Son representaciones internas basadas en sus descripciones sensoriales en cursos de sucesos tanto internos como externos (Damasio, 1994; 2016; 2018).

Conforme las imágenes se configuren, los sentimientos se articulan. Así, los perfiles más básicos consisten en las emociones de alegría, tristeza, ira, miedo y asco, y a partir de la experiencia emocional, los sentimientos se complejizan con la experiencia, lo cual incluye modalidades cognitivas más específicas. Por ejemplo, de la alegría se deriva la euforia y el éxtasis; de la tristeza, la melancolía y la pesadumbre; y del miedo, el pánico y la vergüenza. Los niños y niñas expresan sentimientos de perfiles más básicos, sin embargo, conforme crecen, desarrollan la capacidad para discernir en torno a sentimientos más elaborados que incluyan matices y variantes de otros sentimientos.

Los sentimientos como experiencias mentales informan a la consciencia sobre la calidad del estado interno en función a su valencia, es decir, de la experiencia subjetiva de la sensación, lo cual permitirá al organismo identificar ese estado como agradable o desagradable, lo cual a su vez, posibilita a la mente para desear y elegir entre alternativas propicias o no para el bienestar y la prosperidad de cada persona, así como también le posibilita una mayor comprensión sobre su identidad (Damasio, 2016; 2018).

La propuesta de Damasio de regulación hacia un estado de bienestar ofrece argumentos desde las neurociencias para comprender el papel de las de las emociones y los sentimientos, en el cual se ilustra con claridad su participación en una compleja dinámica sistémica e interrelacionada con procesos neurológicos y cognitivos.

En síntesis, el recorrido teórico presentado ubica al estudio de las emociones en el terreno de la filosofía, la biología, la psicología y la neurociencia afectiva. Aunque teóricos como Vigotsky, Maturana y Damasio reconozcan la influencia de las emociones desde una perspectiva sociocultural, aún falta profundizar en su comprensión. Por lo anterior y en consideración a los fines de esta investigación, a continuación, se estudia la propuesta teórica de la sociología de las emociones, la cual también es identificada en relación con el “giro

afectivo” debido a la inclusión de las emociones y sentimientos desde las ciencias sociales para explicar la interacción social y la cultura.

### **1.4.3.- La sociología de las emociones**

El estudio de las emociones desde la sociología comenzó en la década de los setentas del siglo pasado, derivado del análisis de las transformaciones producidas tanto en la vida cotidiana como en la ciencia social, y que ha incluido los aportes de otras disciplinas como la sociología, la antropología, la historia, la literatura, la medicina, las neurociencias, la biología, la geografía y la pedagogía (López, Poma y Gravante, 2016; Enríquez, 2015, Ariza, 2016, Zembylas, 2019, Hargreaves, 2005). Se trata de un cambio epistémico centrado en el reconocimiento de que las emociones y las experiencias emocionales impregnan todos los ámbitos y dimensiones sociales, de esta manera, la reflexividad se convirtió en una herramienta clave para el análisis social. En este sentido, Oliveira (2018) hace referencia a un tercer nivel hermenéutico sociológico derivado del dinamismo reflexivo que conlleva una actitud de auto-crítica, auto-conciencia y auto-reflexión, la cual contribuye con la interpretación del sentido común y la interpretación sociológica en la investigación social.

Desde esta postura, las emociones son entendidas como configuraciones socioculturales que se viven en lo subjetivo e intersubjetivo, y confluyen en los significados y formas de producción de sentido en función de las fronteras simbólicas de cada cultura (Enríquez, 2015). Las emociones como categoría analítica permiten un abordaje complejo capaz de incorporar miradas transdisciplinarias, y posibilitar un diálogo “en polifonías múltiples, narrativas que devienen del arte, las ciencias y los saberes ‘no expertos’ en el flujo de la vida cotidiana” (Enríquez, 2015, p. 174). Así, además de estudiar la subjetividad y las intersubjetividades en diálogo con lo estructural, se posibilita la implementación de acciones para fortalecer la vivencia de emociones que conecten a los miembros de una red social determinada hacia “narrativas y prácticas solidarias, esperanzadoras y evocadoras de bienestar colectivo” (Enríquez, 2015, p. 97), como lo pueden ser prácticas para promover la vivencia de los núcleos sociafectivos de la convivencia en la vida cotidiana escolar.

### **1.5.- Teoría del manejo emocional de Arlie Russel Hochschild**

### 1.5.1.- Antecedentes a las ideas de Hochschild

Los aportes seminales de la sociología de las emociones se atribuyen a Hochschild (1975; 1979), quien además de acuñar dicho término, estudió las maneras como las personas manejan sus sus emociones. En este sentido, la autora argumenta que tenemos un “Yo” capaz de experimentar emociones y de regularlas de forma reflexiva con distintos grados de esfuerzo emocional para inducir o inhibir sentimientos en función de un ámbito social más complejo, en el cual confluyen reglas del sentir acordes a cada cultura. Más adelante se explica con más detalle la conceptualización de estas ideas.

En su producción académica, se refieren investigaciones entre las cuales destacan: a) el estudio sobre el trabajo emocional de personas con distintos oficios, quienes emplean el manejo de sus emociones como una mercancía y parte de su fuerza laboral; b) la investigación sobre el manejo emocional de hombres y mujeres en el cuidado familiar aunado a las responsabilidades laborales en el contexto de las sociedades occidentales contemporáneas; c) el acercamiento al trabajo emocional de mujeres procedentes de países pobres que emigran a otros con mejor economía para comercializar servicios de cuidado para niños y ancianos; y d) estudios sobre el trabajo emocional de mujeres que rentan sus vientres para procrear bebés como un servicio profesional (Hochschild, 1979; 2003 y 2013a).

Las ideas de la socióloga norteamericana se fundamentan por un lado, en teorías que reconocen el aspecto organicista de las emociones, como lo hacen Freud, Darwin y James al afirmar que las emociones involucran un proceso biológico orientado hacia la acción. En el decir de Hochschild (1979), las emociones son “una cooperación biológica con una imagen, un pensamiento, un recuerdo, una cooperación de la cual el individuo esta consciente” (p. 551). Aunado a este reconocimiento biológico, la autora se apoya en nociones freudianas como el afecto inapropiado, la función señaladora de la angustia, la dimensión inconsciente de las emociones y el concepto del “Yo” para referirse a las emociones como un sentido biológico que informa a la conciencia de la experiencia que se vive. Por ejemplo, en el ámbito escolar, un niño puede sentir ansiedad ante amenazas de la maestra en relación con perder tiempo de recreo debido a estar platicando y no avanzar en la instrucción encomendada, Posiblemente el alumno exprese su ansiedad al morderse las uñas, con el sudor de sus manos, o sienta latir su corazón con más rapidez y quizá su respiración sea más agitada. Estas señales de ansiedad pueden llevarle a apurarse a realizar su trabajo con velocidad y silencio, y con ello, evitar perder tiempo de recreo.



Por otro lado, Hochschild (1979) reconoce que las emociones se forman con y en las interacciones sociales de la vida cotidiana. Para fundamentar este argumento social de las emociones, se remite a diversos autores del modelo relacional, entre los cuales destacan los aportes de Goffman sobre las reglas de conducta que subyacen a los encuentros entre personas o grupos para mantener el orden social. Así, cuando una persona actúa de forma inadecuada y transgrede las reglas de actuación, surgen consecuencias a manera de sentimientos de malestar y punitivos sociales; para evitarlas, las personas siguen reglas de actuación sin demasiada conciencia y asumen obligaciones y expectativas en sus interacciones sociales. Estas ideas del interaccionismo propuestas por Goffman, quien además fue su profesor y mentor, le sirven a Hochschild para explicar el manejo de las emociones que las personas hacen en sus interacciones sociales, en un contexto sociocultural regido por reglas del sentir, lo cual se explicará más adelante.

Hochschild (1979, 2003) retoma la idea del sociólogo norteamericano C. Wright Mills sobre la “venta” que las personas hacen de su propia personalidad como parte de los procesos de transacción de bienes y servicios en los sistemas capitalistas avanzados, y pone el acento en el sentido emocional implicado en dichas operaciones sociales mediante el concepto de “trabajo emocional” en la vida pública, y el de “manejo emocional” en la vida privada, temas que se desarrollan en los siguientes apartados.

También se apoya en propuestas de la psicología cognitiva sobre el procesamiento cognitivo de las emociones, aportadas por teóricos como Schachter y Singer, y Lazarus, entre otros, las cuales ya fueron explicadas en un apartado anterior de este texto. Así, con fundamento cognitivo, organicista e interaccionista, Hochschild (2013a) conceptualiza a la emoción como un sentido biológicamente dado, un medio para entender la relación con los demás. “Un sentido que orienta hacia la acción y hacia la cognición” (p. 130). En otras palabras, una experiencia corporal que informa a la conciencia y facilita la reflexividad en cada contexto sociocultural. A continuación, se explica esta propuesta con más detalle.

### **1.5.2.- La reflexividad en el manejo emocional**

En el proceso de reconocer una emoción propuesto por Hochschild (1979, 2013a), una persona se relaciona consigo mismo(a) desde una posición de alteridad mediante su “Yo

sentiente” o “Yo sensible” que es capaz de sentir y ser conciente de ello. Esta reflexividad le posibilita utilizar el vocabulario emocional de su cultura para aludir a su experiencia subjetiva. Así, al seleccionar una determinada etiqueta emocional, la autora explica que el Yo accede al acervo del significado de las emociones en la cultura a la cual pertenece en un momento histórico específico, de manera que elige una etiqueta mientras la contrasta con su propia experiencia subjetiva momento a momento, en una gama de posibilidades y variaciones emocionales.

Se trata de un proceso complejo e inmerso en una dinámica interactiva tanto con la propia conciencia emocional, como con las reglas del sentir, las relaciones sociales y la estructura sociocultural. De esta manera, las emociones funcionan como una clave acerca de la realidad de una persona, de sus anhelos, del entorno que le rodea y le implica en estructuras de poder, roles y expectativas.

Los elementos anteriores nos permiten entender el proceso social de las emociones como un informe de la realidad que se vive. Por ejemplo, una persona en un funeral se siente triste y posiblemente exprese su sentir con llanto, y actúe acorde a las reglas del sentir en occidente, como lo es dar el pésame a los deudos y expresarles su solidaridad. Al mismo tiempo que se expresa con acuerdo a las reglas, cae en la cuenta, hace conciencia de la oportunidad de seguir con vida y quizá recuerda sus creencias religiosas, el vínculo que le une a sus seres queridos y anhelos. Así, cambia su tristeza en agradecimiento y entusiasmo por vivir. Habla de esto con algunas personas y articula otros significados en la complejidad de un proceso reflexivo y recursivo.

Este ejemplo ilustra el concepto de “manejo emocional” o “actuación profunda”, en inglés definido por Hochschild (1979) como *emotional work*, el cual consiste en “el acto de tratar de cambiar en grado o cualidad una emoción o un sentimiento” (2013a, p. 140). Se trata de un proceso de elaboración de pensamientos, emociones y sentimientos, en el cual de acuerdo a la autora, el Yo emplea varias estrategias para autoinducir una emoción que resulte adecuada en función al contexto sociocultural.

En las traducciones al concepto de *emotional work* al español, Oliveira (2018) alude a la “gestión emocional”, y Mosconi (Hochschild, 2013a) a la “elaboración de emociones”, pues para Hochschild, elaborar una emoción o sentimiento es manejar una emoción o hacer una actuación profunda. Por lo tanto, en lo sucesivo se hará referencia a dicho concepto como

“manejo emocional”. Desde este encuadre, el Yo se puede implicar en distintos grados de esfuerzo emocional para intentar evocar o suprimir emociones.

Lo más importante no es el resultado, sino el mismo transcurrir de emociones en el proceso: “al evocar... el foco cognitivo se dirige al sentimiento deseado que en el inicio está ausente, y al suprimir, ... el foco cognitivo se dirige a un sentimiento no deseado que en el inicio está presente (Hochschild, 2008, p. 141). Ambos esfuerzos se realizan de manera individual o en la conversación social. Para la socióloga, está implicada la toma paulatina de conciencia de una articulación compleja del sentir con lo que se quisiera experimentar. Lo aparentado, y el caer en cuenta de lo percibido y, sobre todo, lo deseado.

La autora explica la participación de estrategias cognitivas, corporales y expresivas implicadas en el manejo que las personas dan a sus emociones. De esta manera, mediante el procesamiento cognitivo, la persona puede reflexionar en sus pensamientos a la luz de lo que siente, y de forma paralela, emplear técnicas corporales como lo son modificar la respiración, aunado a estrategias expresivas como sonreír o llorar. Son tres técnicas que se viven en confluencia en la vida cotidiana, dentro de un contexto configurado con reglas del sentir, tema que se aborda a continuación.

### **1.5.3.- Las reglas del sentir en la reflexividad y en las interacciones**

Para Hochschild (1979), desde la infancia aprendemos reglas del sentir sobre las convenciones para el control social de cada cultura. Con ellas internalizadas aprendemos a evaluar entre lo adecuado e inadecuado de nuestro sentir. Un ejemplo de las variaciones culturales de dichas reglas se aprecia en la investigación de Rosaldo (2000) sobre la ira en la aflicción por la muerte de un ser querido en la cultura Ilongot en Filipinas, la cual alimentaba el deseo y la voluntad de cortar cabezas humanas. Para ambos autores, el manejo emocional es un acto privado y un proceso social en un contexto regulado por normas culturales que dictan cómo sentir en cada rol, relación y circunstancia.

Desde esta teoría, procesamos ideas sobre lo que esperamos sentir y lo que juzgamos que deberíamos sentir. Si la experiencia emocional no encaja con la situación, el Yo o alguien más lo identifica, y se desencadena el esfuerzo de tratar de adecuar lo que se siente con lo que se quisiera experimentar, aunado al “deber ser” de ese sentir. En este esfuerzo, confluyen la

experiencia emocional con la motivación, la expectativa y la regla del sentir de una manera tácita; se evalúan a las emociones como apropiadas o inapropiadas, y se define qué sentir, cuándo sentirlo, con cuánta intensidad y duración.

Hochschild (2013a) señala la posibilidad de reconocer una regla del sentimiento al inspeccionar su ideología, así como mediante recordatorios de reglas materializadas en cuestionamientos sociales o individuales sobre la expresión emocional. Pueden ser recordatorios con distinta intensidad como gestos suaves y benignos a modo de bromas, o regaños severos que lleven a la persona a darse cuenta del afecto inapropiado en su sentir. Tomar conciencia de la ideología de una regla del sentir puede llevar a que las personas cambien la percepción de sus deberes y derechos con relación a su emoción. Esta reflexividad puede facilitar la deliberación de una persona para decidir seguir -o no- la regla del sentimiento. Desde este marco, una posibilidad es reconocer la ideología y adaptarse a la regla mediante una actuación superficial que le lleve a fingir el sentimiento esperado socialmente sin realmente sentirlo. Sin embargo, lo que la autora ha encontrado con más frecuencia, es que las personas manejan sus emociones acorde a las reglas del sentir sin tener conciencia de hacerlo.

En esta dinámica de regulación emocional, las personas construyen procesos de interacción social caracterizados por fluctuaciones de proximidad, reciprocidad, distancia, y de posibilidad de intimidad (Enríquez, 2015). En interacciones no tan cercanas, es más probable que las personas manejen sus emociones con una actuación superficial, y en intercambios con mayor vinculación afectiva, es más común realizar un esfuerzo emocional mayor (Hochschild, 2003). El esfuerzo de manejo emocional realizado en la vida privada, en la vida pública y comercial es definido por la autora como “trabajo emocional” -*emotional labor*-, y se explica a continuación.

#### **1.5.4.- Una aproximación al trabajo emocional de los docentes**

Hochschild como vimos, explica el trabajo emocional en el mundo laboral, y lo estudia en distintas profesiones como lo son azafatas y cobradores de impuestos (2003). A continuación se explica dicho concepto en contraste con el “manejo emocional”, y

posteriormente se utiliza como categoría analítica, la cual ha sido utilizada por otros autores para estudiar el trabajo emocional que realizan los docentes.

La comercialización de la vida privada es un fenómeno social, el cual de acuerdo a Hochschild (1979, 2013a), se presenta en las sociedades occidentales desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI con la adquisición de valor económico en transacciones donde intervienen las emociones. Esto es explicado por la autora mediante el concepto de “trabajo emocional”, el cual es parecido al de “manejo emocional” en cuanto al esfuerzo de elaborar los sentimientos para inducirlos o suprimirlos, sin embargo, la diferencia es su finalidad; mientras el manejo emocional persigue un valor de uso para adaptarse a los diferentes contextos socioculturales y lograr beneficios personales y sociales, el “trabajo emocional” tiene valor económico, y es vendido por un sueldo.

Hochschild (2013a) explica el trabajo emocional como una “transmutación” del uso privado de los sentimientos, a la vida pública, donde el trabajo emocional implica un esfuerzo emocional mayor en comparación al del manejo emocional debido a la desigualdad social en los roles de cliente-comprador o jefe-empleado de cualquier profesión u oficio. Así, las personas al seguir las reglas del sentir de su profesión, aprenden desde su formación los códigos socioculturales para manejar sus emociones.

Para la autora, en el trabajo emocional, la función señaladora de las emociones, es decir, la orientación cognitiva de las emociones es guiada por un rol laboral en el cual, los empleados(as) utilizan sus emociones como parte de los requisitos de su trabajo. En este sentido, realzan, falsifican, suprimen emociones o modifican su expresión mediante interacciones cara a cara o voz a voz para influir en las emociones, actitudes y conductas de sus clientes, colaboradores y autoridades laborales. Así, las emociones informan a los empleados sobre sus posibilidades para relacionarse en un contexto con expectativas socioculturales, las cuales requieren ser atendidas como parte de un desempeño adecuado, y con parámetros de evaluación. Esto conlleva una actuación superficial, que en ocasiones, puede hacer sentir a la persona no ser ella misma. Con el tiempo esta presión por aparentar con falsedad puede comprometer la salud emocional mediante la experiencia constante de ansiedad, y en situaciones extremas experimentar una confusión de identidad.

Diversos autores han utilizado el concepto de trabajo emocional de Hochschild en la enseñanza. De acuerdo a Hargreaves (2005), los docentes realizan inmensas cantidades de

trabajo emocional, y lo nombra como una labor de amor realizada en un contexto sociocultural, donde frecuentemente se encuentran sobrecargados de actividades y responsabilidades para realizar en un tiempo limitado. De esta manera, viven una intensificación de sus funciones, entendida como “un incremento de las demandas que implica reducción del tiempo que los docentes deberían dedicar a funciones educativas, y una saturación de tareas administrativas y burocratizadas” (Hargreaves, 2003, p. 14).

El trabajo emocional del docente se complejiza al considerar otros factores socioculturales como las situaciones de vida familiar, clase social, normas laborales, condiciones de trabajo, identificación con la autoridad, capacidad para regular emociones, etc. El esfuerzo para manejar emociones puede rebasarles y llevar a sentir impotencia, desesperanza, angustia y agotamiento emocional. Esto no significa que todo el tiempo padezcan su trabajo; las condiciones socioculturales de la vida cotidiana cambian constantemente, y hay momentos donde se sientan identificados con su profesión y disfruten su trabajo. En esas condiciones, el esfuerzo emocional es mínimo, y pueden experimentar emociones relacionadas a la felicidad y alegría (Csikszentmihalyi, 1996).

Zembylas (2004), define el trabajo emocional de la docencia como “lo que realizan los maestros cuando se les pide que sientan, o al menos aparenten sentir, al participar en interacciones relacionadas con la enseñanza” (p. 302). Para el autor, es un esfuerzo emocional en las interacciones con estudiantes, colegas, y padres y madres, en las cuales los maestros y maestras expresan, reprimen y manejan sus emociones. En un estudio etnográfico, Zembylas (2004) estudió el trabajo emocional de una maestra de educación básica durante tres años en una escuela pública en Chicago. Como parte de los hallazgos, encontró que el trabajo emocional es un aspecto clave en la enseñanza, y muestra cómo el desempeño docente no depende sólo de una disposición, sino que se organiza y estructura por las interacciones con colegas y estudiantes. El autor enfoca en la vulnerabilidad de la maestra y su frustración ante críticas y el rechazo de colegas por sus prácticas para enseñar materias científicas, en las cuales, lejos de seguir un libro de texto y mostrar la objetividad de los conceptos, incluía a las emociones en su enseñanza.

El sentimiento de descalificación experimentado por esta maestra dañó su autoestima y autoconfianza, lo cual afectó su bienestar e interacciones con colegas y le llevó incluso a cuestionarse su práctica docente. Este ejercicio reflexivo le demandó considerable trabajo emocional, aunado al esfuerzo de tratar de esconder su frustración, ansiedad y decepción por

sus compañeros, al punto que llegó a aislarse como una forma de escape y afrontamiento. En el mismo estudio, el autor describe el trabajo emocional de la maestra para reflexionar en el placer y la satisfacción de acompañar a su alumnado a conversar y discernir con entusiasmo. Estas experiencias le recompensaron con una gratificación que le sirvió de soporte emocional e intelectual, lo cual contribuyó de forma positiva en su autoestima y en un aumento de su bienestar emocional.

Winograd (2003) identificó cinco reglas del sentir en su práctica como docente, las cuales se refieren a continuación: a) los maestros tienen afecto y en ocasiones cariño por sus estudiantes; b) los maestros tienen entusiasmo e incluso pasión por una materia, y tratan de mostrar tal entusiasmo a sus estudiantes; c) los maestros evitan las demostraciones abiertas de emociones extremas, especialmente enojo y otras emociones negativas. Tratan de conservar la calma y evitan demostraciones de tristeza; d) los maestros aman su trabajo; e) los maestros tienen un sentido del humor y ríen de sus propios errores, así como de las “puntadas” de sus estudiantes.

Para Hargreaves (2000), la docencia es una práctica emocional basada en el trabajo emocional del docente; al entusiasmarse con una nueva iniciativa, al alegrarse por los avances del alumnado, al mostrar paciencia con un colega difícil, o ante problemas de comportamiento de sus alumnos, o críticas y hostilidades de parte de padres de familia. El autor retoma el concepto de “Inteligencia emocional” de Goleman para argumentar que el trabajo emocional del docente no sólo depende de sus capacidades individuales, además está entrelazado en las expectativas sociales inherentes a su rol docente, y en la manera como se estructuran las interacciones humanas para facilitar -o dificultar- la expresión emocional. Asimismo, subraya el entendimiento emocional con sus colegas, alumnos y padres de familia como una práctica clave para mejorar su desempeño.

Para Tsang (2019), la docencia es una ocupación estresante en el contexto sociocultural de las sociedades modernas al requerir del trabajo emocional del docente para lidiar con los estudiantes y sus padres, e implementar múltiples tareas relacionadas con la enseñanza, así como labores administrativas y de conducción de grupo y disciplina con tiempo y recursos limitados. Esto ha llevado a la vivencia de estrés, agotamiento, frustración, decepción y otras emociones negativas, las cuales, el docente necesita suprimir para alinearse a las reglas del sentir de amor y cuidado a sus estudiantes. El autor afirma que tal supresión conlleva el riesgo de sentir culpa, reproches y vergüenza.

Otro aspecto clave del trabajo emocional en la docencia es la dificultad de separar el esfuerzo del manejo de las emociones que el docente hace en su vida privada y pública. Los y las docentes reflexionan sobre sus experiencias emocionales relacionadas con su rol profesional al estar en contextos de su vida privada; y también se llevan situaciones personales cuando ejercen su profesión. Por tanto, la distinción entre la vida pública y la vida privada en la vida de los docentes es borrosa y difusa (Tsang, 2019).

### **1.6.- La educación socioemocional en las experiencias en la escuela cotidiana**

Estudiar la educación socioemocional desde el manejo de emociones en la vida cotidiana escolar implica enfocar en las interacciones que conforman los procesos de socialización secundaria de los niños y niñas, aunado a las industrias culturales orientadas hacia la juventud, y con la institución escolar (Lahire, 2007). Interesa estudiar las escenas escolares como “el espacio dónde sujeto y cultura comparten protagonismo y donde la mente individual refleja las condiciones socioculturales en que se desarrolla” (Puig, 2003, p.121). Así, enseñar a ser y enseñar a convivir son saberes que se aprenden al interactuar en una red de conversaciones y reflexiones en el acontecer de las experiencias de la vida cotidiana escolar. Es decir, saberes que se aprenden en una dinámica vincular autoorganizada, donde niños, niñas y docentes se afectan mutuamente, y se requiere del esfuerzo de cada uno(a) para comprender las formas de afectación emocional mutua, para perseverar hacia formas de relación que conlleven al bienestar social.

Son saberes que se aprenden mediante el proceso de elaboración emocional en la cotidianidad escolar, por lo cual, es clave el trabajo emocional del docente para acompañar a su alumnado a tomar conciencia de sus emociones y las de los demás, para elaborarlas e integrarlas de forma adaptativa en la convivencia. Esto puede darse al “lenguajear” y “emocionar” (Maturana, 2004) para dar lugar a la vivencia de experiencias formativas por sí mismas, lo cual requiere de la disposición del docente para atender a lo que viven sus alumnos y alumnas, y favorecer espacios donde se viva el cuidado, la confianza, el respeto, la responsabilidad y el reconocimiento. Así, el docente actúa de manera situacional, particular y deliberada para favorecer la vivencia de situaciones en las cuales los niños y niñas aprendan a reconocer al otro como legítimo otro en coexistencia consigo mismos(as) (Maturana, 2004).



En estos espacios de reflexividad y toma de conciencia, los niños y niñas pueden aprender a verse e identificar sus emociones y sentimientos, reglas de su sentir, y elaborar sus emociones en una dinámica que propicie su formación socioemocional, ya sea como una reflexión sobre una vivencia o como un espacio de encuentro con el otro(a), que construye un saber para vivir en función a lo adecuado de cada situación. Estos espacios de reflexividad y toma de conciencia no pueden controlarse como modelos conductuales, esto equivaldría a implementar un experimento planificado al modo técnico como lo refiere Larrosa (2013), con actividades calculadas que anticipan causas y efectos mediante la enseñanza; o reducir el sentido de la vida a un texto o una materia inerte (Mistral en Scarpa, 1979).

La formación socioemocional en la vida cotidiana escolar sólo puede favorecerse al cuidar determinadas condiciones de posibilidad, entre las cuales, es clave el trabajo emocional de la maestra para disponerse y abrirse a la experiencia; de lo contrario, esta no podría darse y sólo habría un transcurrir de momentos (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Disponerse de manera receptiva es lo que permite quedarse en la situación el tiempo que sea necesario para comprender “eso que me pasa” (Larrosa, 2013), y mirar desde la subjetividad y conciencia.

Disponerse implica de parte del docente hacer trabajo emocional para invertir toda su atención y presencia para escuchar a sus alumnos sin imponerles su punto de vista, para que puedan ser los mismos niños(as) quienes elaboren y signifiquen sus emociones y vivencias. El acercamiento a la educación socioemocional en la vida cotidiana que hasta aquí se ha esbozado, requiere profundizar en el concepto de experiencia con sus principios y dimensiones, lo cual se trata a continuación.

### **1.7.- Principios y condiciones de la experiencia**

La palabra “experiencia” es muy usada para hablar de las vivencias, así como al aprendizaje logrado en el tiempo. En el contexto educativo, Rockwell (1995) se refiere a la experiencia escolar cotidiana como el “eslabón que media entre programa y alumnos... -y- condiciona el carácter y el sentido de que es posible aprender en la escuela” (p. 15). Las posibilidades para una formación desde las vivencias cotidianas son algo tan simple y complejo como “eso que me pasa” (Larrosa, 2013). Se trata de una definición de tan solo

cuatro palabras, cuyos principios y sentidos fundamentales son definidos por Larrosa (2013) como el principio de alteridad, exterioridad y alienación; el principio de reflexividad, subjetividad y transformación; y el principio de pasaje y pasión.

En primer lugar, el principio de alteridad, exterioridad o alienación refiere al “eso” que es ajeno a uno mismo y que implica al prefijo “ex” de ex-periencia para señalar la vivencia de algo externo que le ocurre a la persona que la vive. “Eso” refiere a un acontecimiento ajeno y extraño que es independiente a lo que se piensa, siente o anticipa. Una alteridad desconocida con la cual una persona entra en relación. En segundo lugar, el principio de reflexividad, subjetividad y transformación que alude al pronombre en singular “me” para ubicar al ser humano como el lugar en dónde ocurre la experiencia. Es la propia persona la sede de reflexividad y subjetividad en dónde se materializa el “emocionar” y “lenguajear” (Maturana, 2004) como procesos singulares y específicos en cada ser humano; procesos que le permiten vivir y significar eso que le pasa como algo único e irrepetible para cada persona. En este sentido, una experiencia jamás podrá significar lo mismo para dos o más personas, aunque vivan el mismo acontecimiento.

En tercer lugar, el principio de pasaje y pasión consiste en la huella que imprime la experiencia en la persona, es decir, el “pasa” de “lo que me pasa” en la experiencia. Se trata de un pasaje que conlleva tiempo y dejarse sentir para dar lugar a los procesos de subjetividad y transformación ya mencionados. Este principio coincide con las ideas de Spinoza (Najmanovich, 2017; 2019) y Maturana (2004) acerca de los efectos de las emociones como modificaciones internas que se viven en cualquier intercambio social, y que llevan a una dinámica vincular autoorganizada donde todos(as) nos afectamos mutuamente en la convivencia con la alteridad.

Este principio supone abrirse a un acontecimiento desconocido, requiere de “emocionarse” para después ponerle palabras, o como diría Maturana (2004), de “lenguajear”. Así, lejos de poder anticipar una experiencia mediante el tiempo lineal de la planificación, la “afectación” emocional requiere de una apertura para no negar y bloquear emociones y sentimientos. Es decir, requiere de vulnerabilidad y riesgo para exponerse y dejarse sentir con atención, escucha, apertura y disponibilidad. En síntesis, requiere más de la pasividad que de la actividad para poder tener receptividad y paciencia para vivir la experiencia con pasión (Larrosa, 2013; Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Con estos principios, Larrosa (2013) ubica a la experiencia como una relación en tres niveles: “una relación con algo que no soy yo; una relación en la que algo tiene lugar en mí; una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí” (p. 20). Se trata de una relación con la experiencia como alteridad, que requiere mirarla, mirándose; escucharla, escuchándose, y dejarla sentir, sintiéndose a uno mismo(a).

Vivir y significar una experiencia tiene su arte y complejidad; es difícil que ocurra en medio del exceso de información, de opinión y de falta de tiempo que se vive en la actualidad (Larrosa, 2013), y que lleva a las personas, desde la niñez, a vivirse con prisa y excitación. Tanta velocidad y exceso de actividades cancelan la posibilidad de estar en silencio con uno mismo(a) para relacionarse con la alteridad de la experiencia:

“Nosotros no solo somos sujetos ultrainformados, rebosantes de opiniones y sobreestimados, sino que somos también sujetos henchidos de voluntad e hiperactivos. Y por eso, porque siempre estamos queriendo lo que no es, porque estamos siempre activos, porque estamos siempre movilizados, no podemos pararnos, y al no poder pararnos, nada nos pasa” (Larrosa, 2013, p. 36).

Los principios y condiciones de la experiencia (Larrosa, 2013) ofrecen una manera de referirse a una educación que aspire a llegar al corazón y no sólo a la mente. Mistral más allá del traspaso de información y de una racionalidad técnico-científica, hacía hincapié en el sentido fundamental de cuidar la confianza entre maestro y alumno al practicar la comprensión con “el candor y la delicadeza del lenguaje” (Rodríguez, 2020). De no hacerlo así, consideraba que “la pedantería magisterial -había- cumplido su primera barbaridad y queda rota la cosa única que había que mantener íntegra desde el primer día de de escuela: la confianza” (Mistral en Rodríguez, 2020, p. 122).

La revisión de estos principios ofrece un marco para observar e identificar momentos en la cotidianidad de la escuela como un lugar de vida comunitaria en el cual, se vivan procesos confianza -o desconfianza- en una relación donde al convivir, se comparten experiencias que contribuyen a la construcción social de saberes y habilidades tanto técnicos-científicos, como subjetivos e intersubjetivos.

## **1.8.- Argumentación para estudiar a niños y niñas de cuarto de primaria**

Acorde a las etapas del desarrollo psicosocial de Erikson (1987), el periodo de latencia correspondiente a la edad escolar, comprendido entre los 5 y 13 años, se caracteriza por una niñez enfocada a la “industriosidad” vista como la dedicación al trabajo escolar, en un sentido de preámbulo a la productividad adulta. En este periodo disminuyen los intereses por la sexualidad personal y social, y se acentúa la motivación por relacionarse con pares del mismo sexo, y encontrar pertenencia y cariño en la convivencia escolar (Bordignon, 2005).

Al colaborar en tareas y responsabilidades escolares, la escuela funciona como un espacio sociocultural con metas, ritos, normas y responsabilidades, las cuales conforman un contexto social para aprender a convivir en un *ethos* tecnológico de la cultura, mismo que representa un primer sentido de la división del trabajo a cargo del docente, el cual es respaldado por padres y madres. En el marco de esta interacción, corresponde a los niños y niñas mostrar esfuerzo, perseverancia y cumplimiento con la disciplina y el trabajo escolar; con ello, son reconocidos socialmente y viven un sentimiento de logro y realización personal. En caso, suelen estar sujetos de amonestaciones, desaprobación y de percepciones de incumplimiento, todo esto aunado a la experiencia subjetiva de inadecuación y mediocridad. Por tanto, el cumplimiento en el ejercicio de su rol como estudiantes capaces, favorece la agencia personal con autonomía y libertad; o en contraparte, un sentimiento de inferioridad o inadaptación, germen de la futura identidad profesional.

En esta etapa del desarrollo, cumplir como estudiante por mero formalismo tiene sus riesgos, tal como lo advierte Bordignon (2005), en tanto a sacrificar el sentido lúdico y la fuerza de la imaginación, de tal manera que el niño o niña:

[...] puede desarrollar una actitud formalista en relación a las actividades profesionales, volviéndose esclavo de los procesos tecnológicos y burocráticos. Aquello que debería ser un momento de placer y alegría, unido al sentimiento de realización personal e integración social, acaba siendo un proceso desintegrante y formalista” (p. 56).

Al respecto, Robles (2008) se refiere a la inercia como la principal desviación de esta etapa, de tal manera que el o la estudiante previo a la realización de una actividad evalúa el sentido de su ejecución en cuanto al placer y capacidad, y en función a ello, adopta una actitud de “mejor no hago nada” o “dejar de hacer” (p. 32). Por lo tanto, resulta clave cuidar la curiosidad intelectual, la motivación, y la convivencia lúdica en esta etapa de notable

proyección hacia el futuro, en la cual los niños y niñas transitan por un proceso de socialización secundaria, donde cimientan sus primeras disposiciones mentales y comportamentales (Lahire, 2007).

Específicamente, los niños y niñas de cuarto de primaria, es decir de ocho y nueve años ya han aprendido las reglas del sentir de su cultura, y empiezan a desarrollar la capacidad para tomar perspectiva, necesaria para empatizar, comprender a los demás y demostrar conductas pro-sociales con sus compañeros y compañeras, con quienes además ya han construido vínculos y se encuentran consolidándolos en grupos de pares.

Entre las funciones ejecutivas comunmente desarrolladas, o en proceso de desarrollarse acorde a la actividad escolar, estilos parentales, y contextos socioeconómicos y culturales, Flores, Castillo y Jiménez (2014) refieren las siguientes: la capacidad de selecciones de riesgo con pérdidas o castigos; la capacidad de control inhibitorio para realizar tareas mentales que requieren procesar información que compite entre sí, tales como seleccionar entre varias alternativas la mejor respuesta ante una tarea; la capacidad de memoria de trabajo; la capacidad para inhibir una estrategia cognitiva o secuencia de acción al solucionar problemas; la capacidad de planeación viso-espacial; la capacidad de memoria estrategia, la cual requiere de metacognición; y por último, la capacidad de planeación y secuencia para resolver un problema.

Aunque los autores se refieren a las capacidades de fluidez verbal y de abstracción y actitud abstracta aún en proceso de desarrollo, tendientes a madurar en la adolescencia, los niños y niñas de ocho y nueve años son capaces de expresarse mediante la lectoescritura, y utilizar habilidades de pensamiento abstracto para manifestar de su reflexividad y manejo emocional mediante actividades de escritura, así como al conversar con ellos y ellas.

Se trata de un momento sensible de toma de conciencia de problemas sociales y del desarrollo de un sentido de participación y de responsabilidad social, el cual puede aprovecharse para fortalecer una actitud de cooperación y de promoción de la convivencia.

## CAPÍTULO II: MARCO CONTEXTUAL

Hacer inteligible la vida cotidiana de cada escuela como una forma social viva requiere contextualizarse en el marco de diversos procesos socioculturales e históricos, en el sentido aludido por Gramsci (en Rockwell, 2018, p. 62) de “huellas recibidas sin beneficio de inventario”, las cuales permitan comprender el carácter específico de la trama de interacciones entre sujetos y el sentido de las prácticas observables. Con este propósito, en este capítulo estudio el contexto en el marco macro y micro que contiene, arropa y aviva los espacios, los usos, las prácticas y saberes en la vida cotidiana de los dos grupos-clase estudiados. Comienzo el capítulo con un recorrido analítico del uso conceptual de la “convivencia escolar” en la política educativa mexicana. Posteriormente, analizo los principales hallazgos de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en la convivencia escolar, realizada por el INEE (2018b), y describo una síntesis de prácticas y concepciones relacionadas con la convivencia escolar en el año 2014 a partir de una investigación con representatividad nacional. En la tercer parte del capítulo, abordo el contexto sociocultural de las comunidades donde se localizan los dos planteles estudiados. Finalmente, abordo algunos sentidos del oficio docente que permitan comprender el hacer pedagógico de las maestras participantes.

### **2.1.- Programas nacionales para promover la convivencia escolar**

La presente investigación se centra en la educación socioemocional en los centros escolares de México a nivel primaria. El interés en el tema ha aumentado en las últimas décadas, en el marco de una creciente preocupación por el estado de la convivencia en las escuelas, especialmente debido a la suma de manifestaciones de violencia, tanto en el país en general, como en los planteles educativos (Fierro, 2017; Chávez, Gómez, Ochoa y Zurita, 2016). La investigación muestra la implementación de políticas y diversos programas, algunos de los cuales se han caracterizado por tener una lógica de combate a la violencia, más que de promoción de la convivencia (Fierro, 2017; Chávez y cols., 2016).

En este recuento histórico, en la década de los noventa, la SEP retomó la asignatura de Civismo en los planes y programas oficiales con la intención de recuperar la formación valoral en la escuela, e introdujo en secundaria la materia de Formación Cívica y Ética

(Latapí, 2003). A nivel primaria esta materia se incluyó en el *currículo* hasta el año 2008, con una perspectiva enfocada en el desarrollo de las siguientes ocho competencias:

Conocimiento y cuidado de sí mismo; autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; respeto y aprecio de la diversidad; sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; manejo y resolución de conflictos; participación social y política; apego a la legalidad; y sentido de justicia y comprensión y aprecio por la democracia” (Rodríguez, 2015, p. 40).

A partir de una investigación con docentes sobre la implementación de la materia de Formación Cívica y Ética, Rodríguez (2015) problematiza la diferencia entre la instrucción y la formación, y plantea dificultades entre el discurso de la materia en torno a un “deber ser”, y la significación de los(as) docentes, para favorecer la deliberación y la comprensión crítica de sus contenidos.

En ese mismo año, dio inicio el Programa Escuela Segura, como parte de la Estrategia Nacional de Prevención del Delito y Combate a la Delincuencia, el cual buscaba convertir a los centros escolares en “espacios libres de violencia, delincuencia y adicciones” (SEP, 2007). El funcionamiento de este programa se limitó a “establecer la seguridad a través de imponer el control, la vigilancia y la aplicación de sanciones” (Fierro, 2017, p. 135), lo cual refiere a sus estrategias como de carácter restringido por tener un enfoque reactivo, punitivo y remedial en su abordaje ante el fenómeno de la violencia. La Auditoría Superior de la Federación evaluó al Programa Escuela Segura y concluyó que carecía de objetivos y procedimientos, de claridad y pertinencia en su implementación (Auditoría Superior de la Federación, 2013, p. 4). Para conocer más detalles sobre dicha evaluación, se sugiere consultar el Anexo 1.

Además, este tipo de programas, de carácter restringido, también conocidos como de “tolerancia cero” o de “mano dura”, han demostrado ser ineficaces por tender a contener o atender las expresiones de violencia directa sin intervenir en las causas que les originaron. Aunque tengan un impacto inmediato en el corto plazo, sus resultados no son duraderos y resultan contraproducentes (Fierro y cols., 2013).

Posteriormente, dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, se estableció en el 2014 el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), como parte de la Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso Escolar. Este programa desplazó el enfoque de la seguridad pública y el crimen por la atención a la violencia en las escuelas, y se incorporó al acoso escolar y el tema del bullying en la agenda pública y en el vocabulario cotidiano

(Fierro, 2017; Chávez y cols., 2016). Los argumentos que justificaban este programa partían de observar que el “acoso que viven cotidianamente los alumnos mexicanos en las escuelas de educación básica ha incrementado, impactando con ello en el clima escolar” (SEP, 2015, p. 3). Por tanto, se determinó la estrategia de fortalecer la convivencia escolar mediante un enfoque formativo y preventivo. En este sentido, el PNCE se diseñó para promover el fortalecimiento personal de los alumnos mediante el desarrollo de habilidades sociales y emocionales para que “las niñas, niños y adolescentes reconozcan su propia valía, aprendan a respetarse a sí mismos y a los demás, a expresar y regular sus emociones, a establecer acuerdos y reglas, así como a manejar y resolver conflictos en forma asertiva” (SEP, 2015, p. 8 en Chávez y cols., 2016, p. 3).

Los componentes del PNCE incluyeron los marcos locales de convivencia escolar; las redes institucionales de apoyo a la escuela; el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE); la educación en artes para la escuela; y el desarrollo de capacidades técnicas, de autoridades, supervisores, directores, maestros, la gestión de la convivencia escolar a través de los Consejos Técnicos Escolares y el Consejo Escolar de Participación Social (Chávez y cols., 2016). El PNCE se conformó de seis ejes formativos: el fortalecimiento de la autoestima; la expresión y autorregulación de emociones; la convivencia armónica, pacífica e inclusiva; el respeto a las reglas; el manejo y resolución de conflictos; y la comunicación y colaboración con las familias.

La primera etapa piloto del PNCE se implementó en el ciclo escolar 2014-15 con docentes y alumnos de tercer grado de primaria de escuelas de tiempo completo a quienes se entregó la Guía para el docente y el Cuaderno de actividades para el alumno. La segunda etapa se realizó en el ciclo escolar 2015-16 con la ampliación de la cobertura a centros escolares del programa Escuela Segura y se mantuvo el trabajo con las escuelas de tiempo completo de tercero de primaria. Los materiales educativos elaborados en este periodo fueron el Manual para el docente y el Manual de Trabajo: Talleres para padres, madres y tutores de Educación Primaria. También se difundieron materiales educativos, audiovisuales y tutoriales en el Micrositio del PNCE en internet (SEP, 2017b). A partir del año 2016 se formalizó el PNCE, y en el ciclo escolar 2016-17 este programa se implementó oficialmente a nivel nacional del primero al sexto grado de primaria. En el ciclo escolar 2017-18 la aplicación del PNCE incluyó además al tercer grado de preescolar y a los tres grados de secundaria.



El funcionamiento del PNCE se centró en el diseño y distribución de materiales impresos y digitales, así como tutoriales y capacitaciones con la finalidad de apoyar la intervención pedagógica de los docentes para incidir en el fortalecimiento personal de los alumnos. La evaluación interna de los resultados del PNCE durante el ciclo escolar 2017-2018 refiere que el 75% de los directores escolares de los planteles incorporados al PNCE a nivel nacional tenían una percepción favorable del clima en la escuela, mientras que el 25% lo percibía como poco favorable. Además, los directores y docentes percibían como poco favorable al manejo de emociones, la autoestima, la resolución de conflictos y la intervención con la familia, reforzando “la necesidad de continuar trabajando para el desarrollo de habilidades socioemocionales en todos los actores escolares” (SEP, 2018b).

Con la Reforma Educativa de 2013 emprendida por la administración de Enrique Peña Nieto (2012 a 2018) se derivó el Modelo Educativo 2017 (ME 2017), el cual incluía al desarrollo personal y social de los estudiantes como parte integral del currículo, y hacía énfasis en el desarrollo de las habilidades socioemocionales al punto de integrar la educación socioemocional en los aprendizajes clave del currículo de la educación obligatoria para escuelas públicas y privadas de todo el país a partir del ciclo escolar 2018-19 (SEP, 2017). El ME 2017 dio continuidad al PNCE en las escuelas de educación básica en el ciclo escolar 2018-19 mediante la implementación de espacios curriculares denominados “Clubes” en Autonomía Curricular para propiciar la interacción social en contextos multigrado que favorecieran la “convivencia armónica y pacífica que coadyuve a prevenir situaciones de acoso escolar” (SEP, 2018, p.13).

La educación en habilidades socioemocionales en los centros escolares es una innovación psicopedagógica a nivel mundial que empezó a promoverse desde finales del siglo pasado y principios del actual con el objetivo de trascender los esfuerzos formativos en las capacidades intelectuales para incluir los aspectos emocionales y sociales. Así lo refirió el Informe Delors de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1997, al referirse a la educación como la atesorada utopía que la humanidad necesita para progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

De acuerdo al informe de la UNESCO, la educación debe fundamentarse en cuatro pilares: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (UNESCO, 1997, p. 34). “Aprender a conocer” se refiere a las funciones cognitivas de

atención, memoria, pensamiento, y a los procesos de “aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida” (UNESCO, 1997, p. 34). “Aprender a hacer” implica la formación de personas para influir en su entorno, enfrentar situaciones, resolverlas y trabajar en equipo. “Aprender a vivir juntos” remite a las habilidades para convivir propiciando la colaboración, la resolución de conflictos y el conocimiento del otro respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. “Aprender a ser”, por su parte, se relaciona con propiciar el pleno desarrollo de las capacidades humanas de cada individuo para que “florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal” (UNESCO, 1997, p. 34).

El diseño curricular del ME-2017, mediante la materia de Educación Socioemocional se alineó teóricamente con los cuatro pilares del informe de la UNESCO, y desarrolló un planteamiento curricular definido como:

Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones de manera constructiva y ética (SEP, 2017c, p. 518).

La descripción de los organizadores curriculares de esta materia consistió en cinco dimensiones, con fundamento en el Modelo de competencias pentagonal de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), las cuales consisten en el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración. Se trata de cinco dimensiones de competencias socioemocionales, consideradas dinamizadoras de “las interacciones entre los planos individual y social-ambiental, creando y sosteniendo la posibilidad de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir” (SEP, 2017, p.431). Las cinco dimensiones de competencias mencionadas incluyen además veinticinco habilidades socioemocionales asociadas, lo cual resulta un planteamiento curricular muy extenso (Ortega, 2017).

A partir del inicio del ciclo escolar 2018-2019 algunas escuelas empezaron a implementar el currículo de la educación socioemocional con sus alumnos. El plan de la SEP era que todas las escuelas del país lo hicieran. En la educación básica, los mismos

docentes se encargaron de impartir una nueva materia denominada “Educación Socioemocional”. En la educación media, los tutores la implementaron mediante la materia de Tutoría, y en el nivel de educación media superior, se contempló hacerlo con el programa Construye-T (SEP, 2017), el cual es un programa de la SEP y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), dirigido a estudiantes de educación media superior para mejorar los ambientes escolares, promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes, y elevar su bienestar presente y futuro, así como enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales.

Integrar la educación socioemocional en los aprendizajes clave del currículo del ME-2017 fue una innovación con una lógica diferente; pues se incluyó a la instrucción de las habilidades socioemocionales de los niños(as) sin centrarse en la presencia, ausencia o expresión de situaciones de violencia. El ME-2017 ofreció un lenguaje y una estructura teórica para referirse a la educación socioemocional y a las habilidades socioemocionales desde la vía curricular.

Con la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia del país en diciembre de 2018 se dio una redefinición política que llevó a la cancelación del ME 2017, y a la reforma de la Ley General de Educación el pasado 30 de septiembre de 2019. Aunque dicha Ley enuncia a la educación socioemocional dentro de los criterios de la “nueva escuela mexicana”, omite el reconocimiento de las emociones y su manejo. Se trata de una Ley que desde su formulación, incluye una contradicción y exhibe el poco entendimiento del tema en quienes la diseñaron y aprobaron. Por lo tanto, en caso de que la educación socioemocional continúe dentro los criterios de la NEM, no solamente existe el riesgo de que se omita el reconocimiento y el manejo de las emociones en las especificaciones curriculares del próximo modelo educativo, sino principalmente, ignorar las emociones de los niños y niñas en sus experiencias en la escuela cotidiana.

## **2.2.- La convivencia escolar en las escuelas primarias en México**

Dado que el objetivo de este estudio consiste en comprender las experiencias socioemocionales de la vida cotidiana escolar que favorecen la convivencia de niños y niñas, es fundamental tener una aproximación al contexto de convivencia escolar en las escuelas

primarias del país. Los principales hallazgos de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en la convivencia escolar en el año 2014, con 1,425 escuelas primarias con representatividad nacional (INEE, 2018b) reportan cuatro dimensiones evaluadas: a) las relaciones interpersonales positivas; b) las prácticas disciplinarias que respetan los derechos de los estudiantes y el manejo pacífico de conflictos; c) la participación de los estudiantes; y d) las prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela (INEE, 2018b). Los niños y niñas que participaron como informantes en dicha evaluación fueron alumnos(as) de cuarto, quinto y sexto grados, de los cuales el 49.5% eran niñas, y 50.5% niños.

En relación con la dimensión de relaciones interpersonales positivas, la ECEA evidenció que aunque prevalecen relaciones positivas entre docentes y estudiantes, el 25% de los niños(as) consideró que su maestro(a) no le tiene paciencia. Esta percepción de ausencia de paciencia en la cuarta parte de los estudiantes encuestados es notable, y lleva a reflexionar en el buen trato de parte de los docentes, así como dirigirse respetuosamente a los alumnos. En este sentido, específicamente 1 de cada 10 estudiantes reportó la falta de amabilidad de parte de los docentes a los niños, y el 7.7% siente que su maestro les respeta pocas veces o nunca (INEE, 2018b).

En relación con la interacción entre estudiantes, la mitad de los niños y niñas reportó la falta de ayuda entre pares; así como la falta de confianza para decir lo que sienten y prestarse sus pertenencias. Se trata de una proporción de alumnos significativa que no experimenta acciones cotidianas relacionadas con la vivencia del núcleo socioafectivo del cuidado entre pares. Además, cerca de 8 de cada 10 niños refiere que hay insultos entre sí; 18% que nunca o casi nunca se siente seguro en el recreo, y 1 de cada diez señaló que la pasa solo en el recreo, lo cual puede reflejar situaciones de violencia y exclusión (INEE, 2018b). Lo anterior muestra datos preocupantes, dado que el cuidado, la confianza, el respeto y el reconocimiento son núcleos socioafectivos que constituyen el tejido convivencial (Perales, Arias y Bazdresch, 2014).

Sobre la relación laboral, la mayoría percibió un clima amable y cordial; sólo el 2.3% enfrentó agresiones personales de parte de otros maestros. Para el 92% de los maestros, las reuniones de trabajo fueron espacios cordiales. En otro sentido, el 85.5% de los docentes reportó que nunca o pocas veces otros colegas impusieron su punto de vista; mientras que el

15% se enfrentó a esta situación con frecuencia (INEE, 2018b). Los datos sobre el trato por parte del director a docentes es reportado en un 93% como respetuoso; mientras que el 6.6% restante padece faltas de respeto de su autoridad. En un sentido relacionado, el 14% de los maestros consideró que la figura directiva no valora su trabajo (INEE, 2018b), lo cual puede ser una situación problemática al afectar la motivación del docente en su labor, y entorpecer el trabajo colaborativo de la institución.

Sobre las acciones del docente para promover la participación de sus alumnos, 8 de cada 10 niños consideró que su maestro sí les permitió participar, les atendió y ayudó a resolver sus dudas e inquietudes. En la misma proporción, los niños perciben que su maestro siempre o muchas veces se esforzó para que los temas les resulten interesantes (INEE, 2018b).

En otro sentido, el 73.3% de los estudiantes reportaron que su maestro siempre o casi siempre valoró su esfuerzo, a pesar de los errores; a diferencia del 26.7% que percibió que pocas veces o nunca fue así (INEE, 2018b). Se trata de datos que conviene pensarlos a la luz de las implicaciones que puedan tener en la motivación de los niños para entusiasmarse con el trabajo escolar, y vivir de manera cotidiana el núcleo socioafectivo del reconocimiento (Perales, Arias y Bazdresch, 2014).

Destaca que la mitad de los niños señaló que su maestro no los animó a platicar de sus conocimientos, costumbres y tradiciones (INEE, 2018b). Esto quiere decir que sólo la mitad de los docentes tienen un acercamiento con lo que sus alumnos viven y piensan, de manera que puedan favorecerse conversaciones que promuevan una relación de apego escolar que conlleve a la vivencia del cuidado y la confianza en la vida cotidiana escolar.

En otro sentido, la ECEA indagó la percepción de los niños sobre el interés de los adultos de la escuela en su bienestar. Al respecto, el 15.6% sintió que al director no le preocupaba su bienestar; y 1 de cada 4 niños percibió descuido de parte de los maestros durante el recreo (INEE, 2018b). Lo anterior es un dato preocupante, pues la ausencia de contención y cuidado en el recreo promueve inseguridad y vulnerabilidad de los niños, y es un factor de riesgo para la ocurrencia de conflictos y accidentes.

En cuanto a la participación de los estudiantes en la vida escolar, 2 de cada 10 niños refirió no ser tomado en cuenta por su profesor(a), y 1 de cada 4 expresó no tener confianza en su maestro para preguntarle sus dudas. Sobre la labor del profesor para propiciar actividades en las que los niños puedan opinar y escuchar a sus compañeros(as), 2 de cada 10 niños no vieron esta disposición en su maestro (INEE, 2018b). Lo anterior llama la atención en cuanto a la apertura y disponibilidad del docente para relacionarse con sus alumnos, y hacerlos sentir vistos, escuchados y tomados en cuenta.

Acerca del reglamento escolar, 3 tres de cada 10 niños refirieron que pocas veces participar al definir las reglas del salón, siendo el maestro quien siempre (41%), o muchas veces (26.4%) lo hace. Se trata de un dato preocupante que el INEE reconoce, ya que no permite a los estudiantes “establecer compromisos compartidos que favorezcan la autorregulación y el desarrollo de su autonomía” (2018b, p. 51).

Sobre el trabajo en equipo, 4 de cada 10 niños indicó hacerlo pocas veces, mientras que el 3.1% reportó nunca hacerlo. Al no promover el trabajo colaborativo entre pares, los docentes desaprovechan oportunidades en la vida cotidiana escolar para aprender a participar con respeto a los demás, a corresponsabilizarse por su aprendizaje, y en síntesis, a desarrollar habilidades para convivir de manera democrática (INEE, 2018b). Sobre la posibilidad de niños y niñas para confiar sus problemas con sus pares, el 17%, indicó no poder hacerlo. Esto se relaciona con su percepción ante problemas en el recreo o a la salida, y que el 24% de los niños indicó no recibir ayuda por ninguna autoridad escolar. Resulta preocupante que al acudir con un docente para acusar por alguna agresión, casi 2 de cada 10 niños sean calificados como “chismosos” (INEE, 2018b). Se trata de un 20% de niños y niñas quienes carecen del acompañamiento y ayuda para aprender a resolver problemas con sus pares.

Por otro lado, la solicitud de maestros a niños para escuchar a sus compañeros cuando están molestos fue referida por 7 de cada 10 niños, lo cual implica que el 34% de los niños señaló la falta de este apoyo tan importante para favorecer el diálogo, la escucha y el entendimiento mutuo (INEE, 2018b). Por último, la ECEA Primaria 2014 indagó acerca de los castigos que viven los niños y niñas en las escuelas mexicanas, encontrando como castigo más frecuente el quedarse sin recreo. Se trata de una situación que experimentaron el 36.6% de los niños y niñas en el país, lo cual indica que a una gran cantidad de estudiantes se le ha impedido ejercer su derecho al juego (INEE, 2018b).

### 2.3.- Contexto de las escuelas estudiadas

Para articular y comprender la formación socioemocional en la convivencia escolar de las escuelas estudiadas, se requiere contextualizar cada plantel educativo en el marco de las interacciones socioculturales e históricas, a través de las cuales “se imponen, se negocian o se reorientan ciertas relaciones que constituyen la realidad escolar” (Rockwell, 2018, p. 62). Comienzo con la escuela “A” en el ejido San Juan de Ocotán, y posteriormente con la escuela “B” en la colonia Las Fuentes.

Aunque ambos planteles escolares se localizan en el municipio de Zapopan, Jal., presentan diferencias socioculturales y demográficas notables, de tal manera que, al haber participado en dos situaciones escolares distintas, se facilitó la observación de elementos significativos. De no haberse vivido en contraste, posiblemente no se habrían sido registrado debido al factor de “obviedad” (Edwards, 1995).

El vocablo Zapopan deriva del náhuatl *Tzapopantl*, y significa “lugar de zapotes” (IIEG, 2019a). El municipio de Zapopan pertenece a la Región Centro del país. Es el octavo municipio más poblado a nivel nacional, con una población de 1 millón 332 mil 272 personas; 48.8 % hombres y 51.2% mujeres. Del total de la población que vive en Zapopan, 159,638 son niños y niñas de 6 a 12 años, es decir el 11.9% del total (INEGI, 2016).

**Ilustración 2:**  
**Mapa de Zapopan (IIEG, 2019a)**



El municipio de Zapopan alberga muchos contrastes. Al ubicarse en la Zona Metropolitana de Guadalajara pertenece a la segunda región urbana más importante del país, por tal razón algunos sectores de su población alcanzan niveles de progreso social equivalentes a los que logran personas de las ciudades más importantes del mundo (Gobierno de Zapopan, 2018). Sin embargo, la desigualdad es tan alta que el 22.8% de la población total se encuentra en pobreza, y el 2.2% en pobreza extrema (CONEVAL, 2015). La Ilustración 3 muestra el espacio en el cual se localiza el ejido de San Juan de Ocotán y la colonia Las Fuentes. Posteriormente, se describen aspectos socioculturales y demográficos de ambas colonias.

**Ilustración 3:**

**Ubicación del ejido San Juan de Ocotán y la colonia Las Fuentes (Ruiz, 2020)**



**a) Escuela “A” en San Juan de Ocotán**

San Juan de Ocotán (SJO) es un escenario socialmente complejo y culturalmente diverso (González, 2002), ubicado al suroeste del municipio de Zapopan, en la periferia de la Zona Metropolitana de Guadalajara, el cual debe su nombre a que el pueblo tiene como Santo Patrón a San Juan Bautista (Castillón, 2018). Está delimitado al sur por la carretera a Nogales, al este por el Anillo Periférico, al oeste por la Avenida Aviación y al norte por el fraccionamiento Valle Real. Su fundación data alrededor del año 1680 como lo indica la cruz de cantera que está en la plaza donde se encuentra la iglesia y la delegación. Aunque en la



actualidad SJO forma parte de la mancha urbana de Guadalajara, anteriormente fue habitado por comunidades indígenas con origen heterogéneo y multiétnico, entre las cuales, Castellón (2018) identifica a los indios caxcanes.

En la época colonial este poblado era considerado como “pueblo de indios”, y funcionaba acorde a políticas de distribución demográfica que les segregaba en la periferia de Guadalajara. Durante el siglo XVII los habitantes de SJO obtuvieron el reconocimiento legal de su territorio por parte de las autoridades virreinales (Marcial y Vizcarra, 2014). A principios del siglo XX el pueblo asumió nuevos usos y costumbres; se castellanizaron, cambiaron su manera de vestir, y algunos, olvidaron su origen (Castellón, 2018).

En la actualidad, la población de este territorio se encuentra interconectada mediante diversos núcleos poblacionales, cuya interacción se describe a continuación. En primer lugar, se encuentran los habitantes originarios quienes se asumen como indígenas practicantes de las mayordomías en las fiestas patronales a Santo Santiago, o Fiesta de Los Tastuanes, celebrada anualmente en julio. La palabra tastuan proviene de “tlatoani”; el que habla con autoridad (Arriola, 2019). En esta danza, un tastúan representa a un guerrero contra el personaje de Santo Santiago, quien va montado a caballo, ataviado con el atuendo de dicho Santo en la iconografía española, donde ejerce como salvador que ayuda a vencer a los españoles. En esta danza se hace referencia al Evangelio y a situaciones actuales de la comunidad, como el despojo de las tierras a los ejidatarios, tema tratado más adelante. Los tastuanes portan una máscara con formas grotescas o salvajes, talladas usualmente de madera, pelucas hechas con colas de caballo, un saco con listones de colores, y un short corto de colores arriba de un pantalón (Pico, 2018). Para Marcial y Vizcarra (2014), la vigorosa participación juvenil más que horar al Santo, obedece al sentido y significado del Tastúan, como un guerrero que personifica al indio en una representación sobre la resistencia religiosa y cultural de la colonización.

Los habitantes originarios de SJO son familias cuyas casas se encuentran cerca de la plaza, y suelen ocultar su etnicidad al interactuar con familias indígenas migrantes con ciertas distancias y límites que denotan discriminación y rechazo (Talavera, 2016; González, 2002). No obstante, la etnicidad de los habitantes originarios es evidente mediante la prevalencia de algunos usos y costumbres de culturas ancestrales, tales como la vivencia colectiva de familias extensas en un mismo territorio con funciones socioeconómicas diversas; las

festividades de santos a lo largo del año, la arquitectura colonial de la iglesia (Ver Fotografía 1), el mercado ambulante, etc. (González, 2002). Entre los habitantes originarios se encuentran los ejidatarios, quienes en su mayoría son personas mayores con terrenos agrícolas y boscosos heredados por sus antepasados, los cuales, para finales del siglo XIX y principios del XX fueron trabajados en el cultivo agrícola. La mayoría de estos terrenos ya han sido vendidos y fraccionados con la expansión de la ciudad, otros les han sido despojados debido a manejos sucios de algunos caciques del lugar, situación que dejó sin patrimonio a muchas familias (González, 2002).

**Fotografía 1: Plaza de San Juan de Ocotán con Iglesia y cruz de cantera.**



A partir de los años sesenta, las tierras se vendieron con celeridad al sector inmobiliario, en razón al crecimiento urbano de tipo residencial para la clase socioeconómica media, media-alta y alta, así como para el establecimiento de empresas nacionales, internacionales, colegios privados y plantas industriales. Aún hay ejidatarios con parcelas que siembran, o a la espera de una buena oferta de compra (Documachete, 2020). No todos los habitantes originarios son o fueron ejidatarios; González (2002) identifica a pobladores, quienes en el pasado lograron sobrevivir mediante la recolección de productos silvestres en los cerros, en el comercio de leña y fabricación de carbón, o como empleados en el campo, los ranchos y la construcción. La heterogeneidad en las formas de ganarse la vida demuestra antiguos patrones de desigualdad que aún prevalecen.

Al sur de SJO, se encuentra la colonia indígena, un espacio rodeado por una zona industrial y un área habitacional que alberga a la mayoría de familias indígenas provenientes

principalmente de Oaxaca, San Luis Potosí y Chiapas. González (2002) les describe con sus propias estrategias para entrar y salir de los espacios de la sociedad dominante, así como para abrir y cerrar el acceso a su propia cultura, como por ejemplo, al expresarse con discreción mediante su lengua materna, entre otras formas que favorecen su invisibilidad. Aunque para muchos de los pobladores, la presencia de los indígenas en el territorio es un fenómeno natural, hay quienes les perciben con desconfianza, o les consideran violentos; les llaman “paisas”, término que alude a la manera como las familias indígenas se llaman a sí mismas, y que también reconoce en SJO una condición fronteriza, similar a la del país del norte con los migrantes (Talavera, 2016).

En área por donde atraviesan las vías del tren en SJO se ha constituido como una zona receptora de los flujos migratorios que se desplazan al centro del país, interesados por el desarrollo industrial, agrícola y económico de la región occidente (González, 2002). Asimismo, arriban migrantes centro-americanos, quienes encuentran en este espacio puestos de comida y un espacio de encuentro con otros migrantes. Con el paso de tiempo, algunos han llegado a arraigarse ahí, e incluso a conformar relaciones de pareja con habitantes originarios (Talavera, 2016). La avenida Aviación ubicada al oeste de SJO, es una vialidad que conecta con la salida a Puerto Vallarta y Tesislán. Es una frontera sociocultural entre la localidad y el fraccionamiento Valle Real y la base área militar. Valle Real es un fraccionamiento residencial exclusivo, cuyo espacio conforma uno de los primeros terrenos que vendió el ejido de SJO. Actualmente es una zona de trabajo tanto para habitantes originarios, como para indígenas migrantes que ahí se desempeñan en el servicio doméstico y la jardinería. Los vecinos de Valle Real y de SJO comparten vialidades estrechas y transitadas. Su relación incluye tensiones que han derivado en quejas ante la autoridad municipal debido a cohetes que estallan en la madrugada en la fiesta patronal de Santo Santiago, y en fiestas importantes del año, tales como el día de la Virgen de Guadalupe, Navidad y Año Nuevo.

La base aérea 5 y la 15va zona militar establecidas en ese espacio introdujeron la presencia de los militares, hombres solteros y casados, quienes se desplazan acorde a las reubicaciones del ejército en diversos cuarteles militares del país, lo cual en algunos casos, implica el desplazamiento de la familia completa (González, 2002). Los habitantes originarios consideran que los militares llevaron la violencia y la droga a SJO. Después de continuos disturbios entre ambos, se construyó una unidad habitacional para los

representantes de la milicia, y con ello separarles físicamente de los lugareños. La relación entre ambos grupos es tensa debido a un pasado con “experiencias oscuras y dolorosas que dejaron huella en la memoria del pueblo” (Talavera, 2016, p. 24).

La zona industrial en SJO con bodegas, grandes comercios y plantas de manufactura, representan un riesgo ambiental y a la salud de los vecinos. En el lugar se encuentra una planta de refinación de petróleo, una refresquera, una comercializadora de resinas plásticas, una fábrica de pan a nivel transnacional, una distribuidora de madera, varias empacadoras, una cementera, una procesadora de metales, varias tiendas de autoservicio transnacionales y nacionales, así como agencias automotrices, entre otros. En general, estos establecimientos al mismo tiempo que constituyen las principales fuentes de empleo para la población local, han generado contaminación ambiental, así como riesgos a la salud. Por ejemplo, la contaminación en el subsuelo ocasionada por la refinación de petróleo, se manifiesta en las raíces de los árboles. De acuerdo a Talavera (2016), los habitantes atribuyen a la cementera la proliferación de enfermedades de riñón y de cáncer en vecinos.

SJO se encuentra dentro de las 20 colonias en el municipio con mayor concentración poblacional (IEEG, 2020). En un territorio de 533.91 HA que incluye un área urbanizada y también terrenos agrícolas y boscosos, se contabilizan 4,986 viviendas, en las cuales habitan 19,689 personas cuyo promedio de escolaridad es de 8.38 años cursados (INEGI, 2010). De esta población, el 7.06% son niños y niñas de 6 a 14 años que no asisten a la escuela. El 47.53% tienen 15 años o más sin haber completado la educación secundaria (Gobierno del Estado de Jalisco, 2021).

Todo lo anterior, aunado al acelerado crecimiento poblacional afecta la estructura urbana, específicamente la escasez de vivienda y de servicios básicos. Se trata de una complejidad y diversidad en el contexto social, que lleva a diluir un sentido político entre los lugareños para organizarse y pelear por su derecho a vivir en mejores condiciones (González, 2002). De esta manera, la violencia y la inseguridad se viven con frecuencia; a finales del 2013, el entonces coordinador del gabinete de Zapopan señaló a SJO como la colonia más conflictiva del municipio (El Informador, 2013). Durante el 2019 y el 2020 la Fiscalía del Estado de Jalisco reportó 404 delitos reportados en SJO, de los cuales, el 19.06% son robos a negocio; el 17.33% son robos a personas; el 12.38% son robos a vehículos particulares; el 12.13% son delitos relacionados a violencia familiar; el 11.88% son robos al interior de

vehículos; el 8.91% son lesiones dolosas; y el 18.32% restante corresponden a otros delitos (Gobierno del Estado de Jalisco, 2021).

Marcial y Vizcarra (2014) refieren 9 pandillas en SJO conformadas por integrantes de entre 70 a 150 miembros, principalmente varones, cuyas edades oscilan entre los 12 y 26 años. De acuerdo a los autores, las razones más repetidas que encontraron en su investigación acerca de lo que les motiva a pertenecer a estas redes son la posibilidad de divertirse y “echar relajo”, así como de recibir apoyo y solidaridad entre sí.

**Fotografía 2: Vista de una calle en el ejido San Juan de Ocotán**



En este contexto sociocultural se encuentra la escuela “A”, la cual es una institución de educación primaria federal, de programa general y turno matutino. Le corresponde la zona escolar 148 y pertenece a la sección 16 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). González (2002) señala la construcción de este plantel en 1949, como la primera escuela en la zona, por lo cual, varios de los ancestros del actual alumnado, cursaron en este plantel su educación primaria. En la Fotografía 3 se muestra la placa conmemorativa sin fecha, con motivo de la reinauguración del plantel, la cual alude con agradecimiento a los ancestros de la comunidad, quienes en su momento, fundaron esta institución.

**Fotografía 3: Placa de reinauguración de la escuela “A”**



La infraestructura de la escuela tiene capacidad para tres grupos de cada grado. En el año 2019 se contabilizaron 668 estudiantes inscritos. La siguiente tabla muestra la distribución de grupos y matrícula por grado en ese ciclo escolar. En abril de 2022, en la entrevista de devolución de resultados, el director me comentó que con los años, la matrícula solía ser estable, y “no cambiaba mucho”. Desde la aplicación *RecreApp*<sup>1</sup> del Gobierno del Estado de Jalisco en su teléfono celular, me mostró que en ese momento estaban inscritos 651 estudiantes.

**Tabla No. 1**

**Distribución de grupos y matrícula de niños y niñas por grado (Escuela “A”)**

<b>Grado</b>	<b>Grupos por grado</b>	<b>Matrícula por grado</b>
<b>Primero</b>	3	111
<b>Segundo</b>	3	107
<b>Tercero</b>	3	99
<b>Cuarto</b>	3	129
<b>Quinto</b>	3	114
<b>Sexto</b>	3	108
<b>TOTAL</b>	18	668

Fuente: IIEG, 2019b.

Esta escuela labora dos turnos con la misma capacidad; el turno matutino inicia a las 8 de la mañana y termina a las 12:30 del mediodía. A las 10:30 empieza el recreo y tiene una duración de 30 minutos. El acercamiento con el director de esta escuela fue de apertura y disposición desde el primer contacto con la investigadora en mayo del 2019, cuando se le presentaron los objetivos de la investigación y se solicitó su autorización para realizar el trabajo de campo en la institución a su cargo. Posteriormente se formalizó la participación del estudio mediante una carta firmada por el director del doctorado de educación del ITESO dirigida al director de dicha escuela, la cual se muestra en el Anexo 2.

---

<sup>1</sup> Esta herramienta digital del Gobierno del Estado de Jalisco también está disponible en la página de internet: <https://recreadigital.jalisco.gob.geniat.com/login/tipo>.

El alumnado inscrito en esta escuela son niños y niñas de origen local, así como grupos de migrantes (González, 2002). Como personal de la escuela, además del director y los dieciocho docentes responsables de grupo, había un auxiliar de dirección, un asistente, y dos mujeres encargadas de las funciones de limpieza. La feminización de la docencia es un fenómeno social presente en esta escuela; de los dieciocho docentes, quince son mujeres y tres son varones.

El registro, monitoreo y actualización del estatus de cada estudiante es realizado por el director y la maestra de grupo mediante la herramienta digital *RecreAPP*. Para dar de alta a un estudiante en este sistema estatal, se requiere ingresar la Clave Única del Registro de Población (CURP) aunado a datos generales del niño o niña, y de al menos uno de sus padres, aunado a documentos digitales adjuntos, tales como la CURP, acta de nacimiento y boleta de calificaciones en formato PDF. La aplicación registra una capacidad máxima por grupo de cuarenta estudiantes.

En una investigación etnográfica sobre el papel de la escuela en la formación ciudadana en el territorio de SJO, González (2018), a partir de entrevistas semiestructuradas con una muestra de veintiocho niños y niñas, caracterizó a las familias que asisten a la escuela “A” en cuatro categorías: familias nativas, familias migrantes, familias con dos líneas de origen, familias migrantes de origen mixto, las cuales son descritas a continuación.

Las familias nativas representan al 18%, y están conformadas por abuelos, hijos, nietos oriundos del lugar, quienes conviven cotidianamente con solidaridad, cercanía y apoyo mutuo. En este rubro hay algunos ejidatarios que aún cuentan con tierras que trabajan en la siembra. Así, además de la agricultura, los varones de este grupo laboran como cargadores en fábricas, empleados de la construcción, obreros, herreros, y carpinteros. Las mujeres se desempeñan como amas de casa, o empleadas domésticas. Asimismo en pequeños comercios propios, que les permiten continuar sus actividades en el hogar, y reciben ayuda de los mismos familiares. También se documenta el autoempleo de mujeres mediante la venta de productos por catálogo de origen nacional e internacional.

En estas familias es frecuente que algunos de sus miembros migren en busca de una mejor economía a otros estados del país, o a Estados Unidos. La escolaridad de estos pobladores es baja; no logran terminar la primaria debido a la necesidad de trabajar, situación

que llega a repetirse con la siguiente generación, niños y niñas que abandonan la escuela primaria para trabajar con sus mismos parientes.

Al grupo familiar migrante le corresponde el 15%, y describe a integrantes de dos o tres generaciones o incluso hermanos, originarios de otra localidad del país, que migran como familia nuclear o extensa a SJO. En estas familias, la posibilidad de retorno por parte de los adultos a sus lugares de origen se vive como un anhelo entrañable, no obstante, los niños y jóvenes encuentran en SJO su lugar de pertenencia. Estas familias conservan referentes indígenas como el idioma, aunque sólo lo utilicen en casa; las fiestas; el apego a la tierra y el sentido comunitario. González (2002), señala la dificultad de hablar directamente con los niños y niñas de este grupo sobre su etnicidad, con respuestas imprecisas o evasivas.

En este grupo social, los varones laboran como obreros y campesinos; y las mujeres, en el hogar o como empleadas domésticas. Las posibilidades de colocación laboral surgen mediante contactos personales, y no a recursos escolares o de experiencia laboral. El nivel de escolaridad es bajo, hay quienes solo han cursado hasta el tercer o cuarto grado de primaria. Por otro lado, la experiencia migratoria ha llevado a padres y madres a revalorar la educación para sus hijos, y tienen la expectativa de que, a futuro puedan acceder a mejores oportunidades laborales.

Las familias con dos líneas de origen representan el 25% de la muestra. Son familias en las cuales un progenitor es de SJO, y la otra línea de origen proviene de otro estado del país. En estos casos, el reconocimiento identitario es complejo; al no encontrar un lugar de referencia común, no se definen ni como locales, ni como migrantes. Esto puede dar lugar a conflictos para reconocerse en una posición que además sea legitimada socialmente. Independientemente del lugar de procedencia, el origen rural y campesino es un elemento presente en varias de las familias no nativas, y esto contribuye con un sentido de cercanía y encuentro como minoría, en el contexto de una sociedad dominante.

En cuanto a las familias migrantes de origen mixto, les corresponde el 21% de la muestra, y corresponde al origen diverso de sus integrantes a lo largo de tres generaciones, ya sea del lado materno o paterno, como foráneos de diferentes estados del país o municipios estatales. En ocasiones, algunos vienen de varias entidades, y esto les conforma como migrantes con experiencia. Las características socioeconómicas de este grupo son



heterogéneas, hay trabajadores de la construcción con primaria incompleta, empleados y obreros con escolaridad secundaria, e incluso con estudios técnicos.

En este grupo, los casos de separación y divorcio son frecuentes, y los niños viven con nostalgia el recuerdo de madres, padres, o abuelos en otros estados del país o en Estados Unidos. Se trata de lugares un tanto conocidos por haber vivido ahí en el pasado, o por las visitas en las vacaciones. De manera paralela, es frecuente que sus familiares hayan contraído segundas nupcias, o que vivan en unión libre con otra persona, y esto conlleva la convivencia del niño(a) con padrastros, madrastras, medios hermanos, o que sean cuidados por algún familiar como tutor. Las dinámicas de ruptura y distancia con los seres queridos, favorece el abandono económico, físico y emocional.

Destaca en este grupo de niños y niñas, un notable desarrollo en habilidades sociales, plasmado en la interacción con adultos, y en conversaciones con comparaciones y juicios. Posiblemente esto tiene que ver con el hecho de que sus padres y madres demuestran mayor escolaridad en comparación con los otros grupos. Asimismo, se identificó una menor tendencia a la cercanía física entre familiares.

La migración es una situación paradójica, que puede derivar en mayores oportunidades laborales y de mejora económica, y al mismo tiempo, desestabilizar las condiciones de psicológicas de sus miembros, y contribuir a la separación y la ruptura de los lazos familiares. En comparación con las familias nativas, las familias migrantes viven más inestabilidad debido a las fluctuaciones en el empleo y con ello, sus posibilidades para continuar con la renta de vivienda. Resta un 21% de familias cuyos datos estaban incompletos, y quedaron sin clasificarse. A continuación, se revisan las características socioculturales de la colonia Las Fuentes, que alberga a la escuela “B”.

#### **b) Escuela “B” en la colonia Las Fuentes**

Las Fuentes es una colonia en el municipio de Zapopan, Jalisco con arquitectura regionalista, la cual fue proyectada en la década de los años cincuenta del siglo pasado por el arquitecto Ignacio Díaz Morales con la idea de albergar granjas y casas de campo en las afueras de Zapopan, hacia la salida a Colima, en la parte sur-poniente de la Av. López

Mateos. El proyecto original de este fraccionamiento, consistía en una “Ciudad Granja” con lotes espaciosos y calles con abundante vegetación, lo cual de acuerdo a Kasis (2004), “daba valor a la calidad de vida antes que a los lujos, así como a las condiciones y beneficios que otorgan la provincia y la naturaleza” (p. 63). Con el crecimiento de la ciudad, dichos inmuebles fueron absorbidos y Las Fuentes se convirtió en un fraccionamiento residencial caracterizado por sus amplias calles empedradas y glorietas arboladas (Ver Fotografía 4).

**Fotografía 4: Glorieta en la colonia Las Fuentes**



Las Fuentes colinda al norte con el fraccionamiento Arboledas, al este y al sur con la Avenida López Mateos Sur, y al oeste con el Anillo Periférico. Tiene un área de 82.77 HA, en la cual viven 2,577 personas en 1,080 viviendas. El promedio de escolaridad de sus habitantes es de 13.37 años cursados (INEGI, 2010). De esta población, el 100% de los niños y niñas de 6 a 14 años asisten a la escuela, y el 14.78% tienen 15 años o más sin haber completado la educación secundaria (Gobierno del Estado de Jalisco, 2021).

En cuanto a indicadores de seguridad, durante el 2019 y 2020 la Fiscalía del Estado de Jalisco reportó 109 delitos en Las Fuentes, de los cuales, el 27.52% son robos al interior de vehículos; el 18.35% son robos a vehículos particulares; el 12.84% son robos a negocios; el 11.93% son robos a casa habitación; el 11.93% son robos a personas; el 6.42% son robos de autopartes; el 3.67% son robos a cuentahabientes; el 1.83% son lesiones dolosas; el 1.83% son robos de motocicletas; y el .92% restante corresponde a violencia intrafamiliar (Gobierno del Estado de Jalisco, 2021).

La escuela “B” es un centro escolar a nivel primaria federal, de programa general y turno matutino. Le corresponde la zona escolar 104, y pertenece a la sección 16 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En la actualidad, la plantilla docente se conforma por doce profesoras y cuatro profesores, lo cual contribuye a la feminización de la profesión docente en este plantel. La Tabla 2 muestra la distribución de grupos y matrícula por grado.

**Tabla No. 2:**

**Distribución de grupos y matrícula de niños y niñas por grado (Escuela “B”)**

<b>Grado</b>	<b>Grupos por grado</b>	<b>Matrícula por grado</b>
<b>Primero</b>	3	95
<b>Segundo</b>	2	71
<b>Tercero</b>	3	101
<b>Cuarto</b>	2	71
<b>Quinto</b>	3	100
<b>Sexto</b>	3	110
<b>TOTAL</b>	16	548

Fuente: Directora de la Escuela “B”

Esta escuela se fundó en el año 1963, como se indica en la placa fundacional, en la entrada al recinto escolar (Ver Fotografía 4). La directora considera que en aquel entonces, se pensó en construir una escuela para los colonos de Las Fuentes, que en ese entonces recién comenzaban a poblar el territorio, sin embargo, en la actualidad la mayoría del alumnado proviene de colonias aledañas. Esto corresponde con la información del INEGI (2010), al contabilizar únicamente 197 niños y niñas con edades de entre 6 a 11 años en Las Fuentes. Asimismo, lo anterior se confirmó durante el trabajo de campo, al conversar de manera informal con los niños y niñas acerca de dónde vivían, y también fue corroborado con la directora, quien me compartió un documento titulado “Diagnóstico socio-familiar”, elaborado al comienzo del ciclo escolar 2021-2022 por la trabajadora social, la psicóloga y el pedagogo escolar en relación con los tres grupos de primero y dos de segundo; en total 5 grupos, lo cual representa el 31% de la población estudiantil actual.

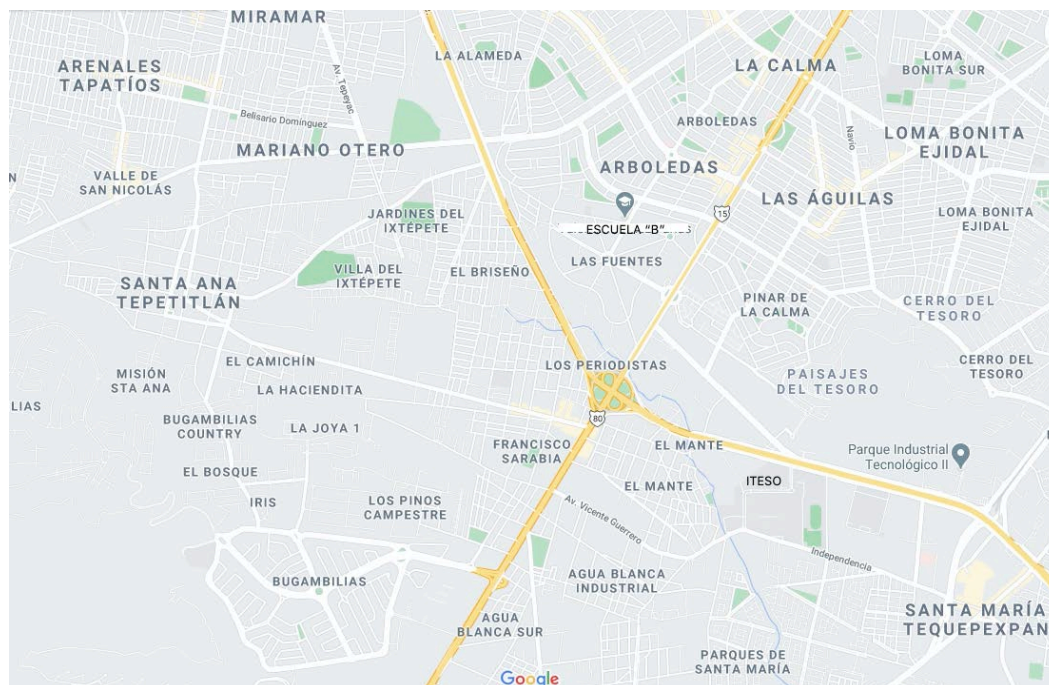
**Fotografía 5: Placa fundacional de la escuela**



Acorde a dicho diagnóstico, las principales colonias de donde procede el alumnado son Paseos del sol, Las Terrazas, Arboledas, El Briseño, Mariano Otero, La Calma, Las Águilas, El Fortín, Villas de Otero, Miramar, Garabato, Villas del Ixtepete, Santa Ana Tepetitlán, Las Pirámides, El Mante, Jardines de la Cruz, Jardines del Sauz, entre otras que en conjunto conforman un polígono de inseguridad urbana en la dirección sur, y sur-poniente de la Zona Metropolitana de Guadalajara (Directora, comunicación personal, 6 de mayo de 2022). En la Ilustración 4 se muestra un mapa donde se localiza a la “Escuela B”, el ITESO, así como algunas las colonias mencionadas.

#### Ilustración 4:

#### Mapa con las colonias cercanas a la escuela “B”



Fuente: Google Maps

Estas colonias se localizan en la periferia de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), en áreas residenciales mezcladas con espacios rurales, zonas industriales y comercios. En este vasto territorio, compartido con los municipios de Tlaquepaque y Tlajomulco de Zúñiga, se localiza el acceso a tres de las principales arterias viales: la autopista a Colima, el Periférico, y la avenida López Mateos, que atraviesa la ciudad de Sur a Norte. Se trata de un espacio caracterizado por el crecimiento urbano de manera exponencial en las últimas tres décadas, con una dispersión urbana acelerada y desarticulada debido a masivas urbanizaciones aunado a la proliferación de grandes proyectos inmobiliarios que coexisten con empresas y fábricas sin una planeación urbana adecuada para la gran demanda de servicios, como el agua potable, y de infraestructura mediante vialidades interconectadas.

Gran y Ramos (2021), se refieren a este territorio como una interfaz periurbana altamente segregada y heterogénea, con un crisis urbana debido al exacerbado aumento de vehículos particulares, el cual, de acuerdo a Aceves, de la Torre y Safa (2004), ha tenido un crecimiento mayor que el de la misma población. Según estos autores, en 1970 se contabilizaron 80 mil automóviles; diez años después, 220 mil. En la década de los noventa, rebasó el medio millón; para el año 2000, más de un millón, cifra que se triplicó en el 2019, con más de 3 millones 910 mil 903 (IEEG, 2020b).

El consumo de los servicios urbanos se relaciona con la clase social; las personas con mayor nivel socioeconómico tienen mayor accesibilidad urbana, como señala Calonge (2018) a partir de una investigación sobre movilidad en los municipios del sur de la ZMG. En sus hallazgos encontró que familias con un nivel socioeconómico mayor, pueden disponer de un automóvil, -o más-, para uso particular, y esta situación les permite complejizar la decisión de escuela para sus hijos. Una decisión que en ocasiones, puede implicarles una inversión diaria de tiempo mayor durante la movilización, en comparación con escuelas más próximas. En este sentido, tener más recursos de movilidad conlleva hacer movilizaciones más extensas, complejas y contingentes, en contraste con familias más pobres, cuyas posibilidades de elección para la educación de sus hijos están condicionadas a las escuelas aledañas, donde les resulta posible acceder en transporte público, o caminando.

Lo anterior, en el contexto de la población que acude a la escuela “B” permite perfilar a las familias de esta comunidad educativa en un nivel socioeconómico y cultural medio - bajo. De acuerdo al diagnóstico socio-familiar institucional, el 76% del alumnado se moviliza

en automóvil; 13% caminando; y 11% en autobús. El esfuerzo de la mayoría de las familias en cuanto a recorrer largas y complicadas distancias es reconocido por la directora, como se describe en el siguiente relato:

De aquí de la colonia de Las Fuentes, no llegan ni 10 niños... la gran mayoría de los padres tienen preparación... No tengo registrado que los padres... sean analfabetas o no hayan terminado la primaria. La gran mayoría terminó hasta la preparatoria, y si tengo profesionistas de licenciatura y hasta doctorados. Si hay padres con ese nivel, y madres también... Económicamente la mayoría son empleados, y otra parte... tienen negocios propios, o se dedican a algún oficio. Pero si tengo padres, familias que entran en una situación de, un término, un estrato medio bajo. Pero no tengo así que diga... bueno tengo dos alumnos que ya se fueron y tienen ascendencia indígena... , y esos niños... estuvieron todo el tiempo sin asistir por la pandemia. Y ahora que ya nos dijeron que tenemos que regresar, los niños, nadie los puede traer. Entonces el papá decidió cambiarlos a una escuela que les quede más cerca. Tengo alumnos que vienen desde Las *Outlets*<sup>2</sup>. Entonces si tengo problemas para el traslado, porque López Mateos es muy complicada. Entonces, hay niños que prefieren mejor, se han cambiado. Tengo dos alumnos que se cambiaron el transcurso del año cuando ya se vino de forma presencial, se tuvieron que ir porque el traslado está tremendo, tremendo, entonces estaban saliendo desde las 6:30 de la mañana para poder llegar... Tengo una niña por ejemplo, que vive cerca del Auditorio, pero sus abuelos viven por aquí cerca, entonces, prefieren... Del auditorio Benito Juárez... Entonces, prefieren venirse desde allá, pero estar aquí en la escuela, porque no quieren perderla (Directora, comunicación personal, 6 de mayo de 2022).

En este relato, la directora además de identificar a su población escolar, reconoce la diferencia en recursos de movilidad de acuerdo a la clase social. Así, caracteriza como “clase social media-baja” a la mayoría de los padres y madres de su comunidad escolar, les describe como profesionistas con disposición y posibilidad de invertir tiempo y esfuerzo para acceder a la escuela “B”. En contraste, también identifica a una minoría reducida a una sola familia, identificada con referentes indígenas, sin recursos de movilidad que les permita continuar en la escuela “B” en el contexto de presencialidad post-pandemia, de tal manera que las opciones para este par de estudiantes se limitó a retirarse, y buscar una escuela cercana a su domicilio. Esta situación puede ser difícil para los niños, obligados a renunciar a su escuela por su condición de pobreza, posiblemente vivieron un duelo ante el desarraigo emocional al dejar a sus pares y profesora, y disponerse a comenzar en otra escuela.

La escolaridad de padres y madres es parte del capital cultural de sus hijos; influye en el aumento de sus habilidades verbales y cognitivas, y esto condiciona su desempeño académico. De acuerdo a Santín (2001), el nivel educativo de los padres tiene una relación directa con la probabilidad de fracaso escolar, y el acceso a niveles superiores de enseñanza. Llama la atención que en la escuela “B” casi la mitad de los padres y madres de la muestra

---

<sup>2</sup> Las Plazas *Outlet* Guadalajara es un centro comercial y recreativo, con venta de ropa de prestigio, un patio de comidas, un cine y un casino, el cual se encuentra ubicado a 13.5 km de la escuela “B”.

en el diagnóstico mencionado, cuenta con estudios de licenciatura (44%); poco más de la cuarta parte, de preparatoria (31%); el 11% de secundaria; y menos del 1%, hasta la primaria. Aunque hay profesionistas con estudios de posgrado, son minoría; 3% de maestría, y uno por ciento con doctorado. También se considera a padres y madres con estudios sin concluir; el 6% desertó en la licenciatura, y el 2% la preparatoria.

En cuanto a las profesiones u oficios desempeñados por los padres y madres de esta muestra, la mitad (49%) son empleados tanto de la industria privada como gubernamental, entre los cuales se encuentra personal administrativo, ingenieros, mercadólogos, informáticos, docentes, químicos fármaco-biólogos, entre otros. En una proporción menor, la cuarta parte (26%), son comerciantes o empresarios, y ejercen desde el autoempleo en la venta de bienes y servicios. En este grupo también se incluyen nutriólogos, odontólogos, psicólogos, dentistas, diseñadores, panaderos y abogados. Las amas de casa representan el 19%; y el 6% ejerce algún oficio como mecánicos, choferes o jardineros.

En relación con la edad de madres y padres, poco más de la mitad (59%) tienen entre treinta y cuarenta años; la cuarta parte (24%), entre cuarenta y cincuenta años; el 15% son jóvenes de entre veinte y treinta años; y sólo el 2% tienen entre cincuenta y sesenta años. Es importante considerar que la muestra únicamente representa a grupos correspondientes a los primeros dos años de primaria; de incluir a padres y madres de estudiantes de primaria mayor, probablemente los porcentajes se modificarían.

Por otro lado, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) influye en los procesos educativos de múltiples maneras; facilitan el desarrollo de oportunidades de aprendizaje; promueven la comunicación, el intercambio de información, y la interacción social; pueden contribuir en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante procesos que otorgan mayor flexibilidad y autonomía a los y las estudiantes, entre otros (Formichella y Alderete, 2020). En cuanto a la accesibilidad con las TIC en la familias, ocho de cada diez niños cuentan con computadora, y en la misma proporción, tienen acceso a internet.

En otro sentido, en cuanto a la presencia de violencia en la familia, el diagnóstico institucional reporta que uno de cada diez estudiantes la padece con frecuencia; el 45% indica nunca vivirla (45%); mientras que casi la mitad, el 46% señala padecerla de manera escasa

(raramente) u ocasional. Esta información, recabada y documentada al interior de la escuela “B” ha sido analizada por la directora y su equipo docente, y funciona como insumo para conocer y comprender a su población, así como para determinar estrategias docentes, como refiere la directora en la siguiente narración:

Son los grupos que ahorita tiene la maestra Adela en tercer año, la edad de los padres vimos que determinaba el comportamiento de los niños... En un grupo como que se quedaron padres con edades menor, como entre 25 y 30 años. Y en el otro grupo estaban en edad de 30 a 40 años. En el grupo con edades de padres más jóvenes teníamos más problemas con los niños, que los padres con los niños de mayor edad; había más disciplina y más orden. Entonces eran los niños de los padres *Milenials*, entonces no había la agilidad de la autoridad... Los niños aquí venían y la maestra no representaba autoridad... Entonces si vimos que la edad de los padres estaba influyendo. (Directora, comunicación personal, 6 de mayo de 2022).

Por último, en cuanto a las dinámicas intrafamiliares, de acuerdo a este estudio institucional, en el 79% de las familias aún prevalece la unión de padre y madre, mientras que el 21% indica haberse separado. Esta información permite vislumbrar la frecuencia en familias que aprenden a compartir la tutela de los hijos, quienes con el tiempo, encuentran mecanismos para adaptarse a vivir en dos casas, y ajustarse a dos estilos distintos de crianza. Se trata de una situación que con frecuencia conlleva la vivencia de violencia, ante la cual los niños y niñas son testigos que también viven y sufren las desavenencias de sus padres.

## **2.4.- Sentidos del oficio docente**

En el análisis de la reproducción social de la cultura magisterial, reviso algunas aproximaciones para comprender el oficio docente como una construcción socio-histórica a partir de vivencias, conocimientos, discursos, interacciones y prácticas. En este complejo proceso, las maestras y maestros viven y reproducen interacciones, construyen conocimientos, controlan la institución, resisten y luchan contra el poder. Al mismo tiempo conversan, reflexionan, elaboran nuevos significados y prácticas encaminadas a preparar a las nuevas generaciones para adaptarse a un orden sociocultural (González, 2002). Todo esto conforma y recrea parte de lo que pasa en la vida cotidiana escolar, y de lo que se enseña y deja huellas en el alumnado (Rockwell, 1995; 1997; 2013).

La docencia es un empleo que depende de las condiciones y el contexto que arropa a cada docente como un sujeto con su propia historia, conocimientos, habilidades y reflexividad. Un oficio que se construye sobre la marcha en un proceso de desarrollo



coherente con la propia biografía, desde la niñez, durante la escolarización y principalmente, durante el ejercicio profesional. Así, sobre la marcha en la interacción con sus estudiantes, madres, padres, colegas docentes y autoridades escolares, viven un continuo proceso de socialización como docentes.

En las diversas realidades cotidianas escolares, en nuestro país los y las docentes en primaria provienen de diferentes sectores sociales, regiones y formaciones; algunos heredan de sus ancestros ciertos saberes relacionados con la enseñanza, otros, ante la falta de empleo y con formación universitaria diversa, optan por ocupar la plaza segura de sus padres, o concursan para obtener un trabajo estable en el sistema educativo nacional. En esta multiplicidad de perfiles, resulta imposible hablar de un magisterio homogéneo, o de “una” única cultura magisterial. Más bien, la docencia es un oficio heterogéneo, evidenciado en infinidad de formas de enseñar y de asumir un rol laboral. Así, cada docente parte de sus propias concepciones e interpretaciones en torno a las reformas educativas; programas y contenidos; y hace una valoración del conocimiento, la cual le lleva a enfatizar en ciertos temas, y relegar otros. Incluye contenidos ausentes en el programa oficial, y todo esto confluye en un complejo proceso de legitimación del conocimiento escolar, el cual transmite a su alumnado (Rockwell, 1985).

Implicítamente esta valoración conlleva cierto grado de autonomía y relativa libertad, la cual influye en la heterogeneidad del oficio. No obstante, es posible identificar tendencias y características particulares de esta profesión en nuestro país, tales como la feminización del magisterio; la intensificación de las funciones docentes en una profesión de Estado, con condiciones sociohistóricas y contextos particulares, los cuales se abordan en los siguientes apartados titulados como: a) Historia de una profesión feminizada, e históricamente en opresión; y b) La supervivencia en el aula.

#### **2.4.1.- Historia de una profesión feminizada e históricamente en opresión.**

En este apartado se estudia de manera sintética la historia del magisterio mexicano desde el México antiguo y hasta la actualidad, para comprender los sentidos y representaciones sociales de una profesión feminizada e históricamente en opresión, con cambios y algunas continuidades que aún prevalecen. Los primeros registros de la profesión

docente se remiten a la antigua comunidad mexicana, en donde la educación era un asunto de Estado. Independientemente de si el niño o niña asistía al *Calmecac* o al *Telpochcalli* según su clase social, la instrucción era impartida por sacerdotisas denominadas *cuacuacuiltin*, mujeres ancianas dedicadas al culto religioso, quienes enseñaban a cocinar, bordar, tejer, ornamentar interiores domésticos y religiosos, a servir como parteras, así como en la poesía y en tradiciones culturales (González, 2007).

Durante la época virreinal, en la Nueva España, se describen tres tipos de mujeres a cargo de la educación: la “Amiga”, la monja y la institutriz. La primera refiere a un tipo de escuelas particulares donde mujeres españolas pobres y sin formación pedagógica, instruían a niñas para ser castas, hacendosas, obedientes, y buenas esposas. Sus enseñanzas consistían en clases de lectura, catecismo, bordado, costura, tejido y manualidades con usos prácticos en el hogar. A niñas de familias pobres, no se les ofrecía educación, y más bien se les empleaba en el campo, como sirvientas o comerciantes (González, 2007).

Sin financiamiento del Estado, las “Amigas” requerían una licencia del Ayuntamiento para operar, la cual estaba sujeta a la comprobación de la fe de bautismo de la “amiga” solicitante en cuestión, carta del párroco como aval de su doctrina religiosa, y una carta del confesor, en respaldo a su adecuado comportamiento cristiano. El personal de las “Amigas” eran mujeres en penosa necesidad, y con poca preparación, quienes desde una posición subordinada, trabajaban para sobrevivir en condiciones de vulnerabilidad por ser viudas, huérfanas o pobres, tal como se muestra en una carta de solicitud de autorización al Ayuntamiento para abrir una “Amiga”:

Hallándome sin arbitrios para sostenerme, no puedo proporcionar otro alivio a mis urgencias que el de dedicarme a la instrucción y enseñanza de niñas; y siendo yo una pobre enferma, ya de edad, que no puede aspirar a otra cosa para poder mantener mi vida, sino enseñar algunas criaturas. (Gonzalbo, 1987, p. 44 en González, 2006, p. 71).

Estas casas funcionaron desde el siglo XVI y hasta el siglo XIX, acorde a políticas sexuales rígidas, con un sentido de segregación con respecto a los hombres, quienes asistían a escuelas donde se les enseñaba la lectoescritura, aritmética e historia sagrada; mientras que en las casas “Amigas” la enseñanza era más limitada. Era poco frecuente que las mujeres aprendieran a contar y a dominar la escritura; quienes lo lograban poco lo practicaban, y más bien recitaban oraciones de memoria; no obstante, se desempeñaban con diligencia en labores de casa. En otro sentido, los castigos en la “Amiga” consistían en azotes, piquetes con agujas,

lastimarles con el dedal, o sujetarles a la silla para obligarles a mantenerse sentadas las siete horas de trabajo (González, 2007).

La figura social de las monjas corresponde a mujeres en conventos de diversa denominación congregacional en la Nueva España, quienes convivían con mujeres de diversas edades, desde la niñez a la vejez; algunas con el deseo de profesar como religiosas, otras por ser huérfanas o para protegerse de un marido violento, y mujeres enclaustradas con la determinación de profesar en el encierro. Las monjas enseñaban lectura y escritura en español y en latín, aritmética, y oficios tipificados como femeninos; tales como coser, bordar, pintar, tejer, hacer flores, y cocinar. Por su parte, las institutrices frecuentemente eran mujeres europeas, contratadas por familias aristocráticas con la encomienda de educar a los hijos. Vivían en la casa de la familia y enseñaban música, dibujo, inglés, francés, y costumbres propias de esa clase social.

La influencia de la Ilustración en el siglo XVIII llevó consigo importantes cambios políticos, económicos y culturales en Europa, mismos que influyeron en una transformación de la vida social y privada en Occidente. Las ideas de Rousseau y Pestalozzi de rechazo al maltrato infantil, y de una postura en torno a las mujeres como responsables naturales en su papel de madres para educar a los niños, cimentaron las bases pedagógicas difundidas en el siglo XIX en las primeras Escuelas Normales para maestras (López, 2006). Aunado a lo anterior, apareció la figura de “preceptoras”, mujeres contratadas por el Estado, quienes se incorporaron en colegios oficiales de niñas, anteriormente formados por la Compañía Lancasteriana. Esta era una asociación destinada a la instrucción elemental de la niñez de la Ciudad de México, su nombre honra a Joseph Lancaster, inglés reconocido por implementar la enseñanza mutua, una técnica pedagógica denominada de enseñanza entre pares (Staples, 2005). Con las preceptoras dio lugar un nuevo modelo de maestra, quienes al principio, solo podían enseñar a niñas, después se les autorizó como ayudantes en colegios de varones.

El establecimiento de Escuelas Normales se organizó acorde a la división sexual de los sexos, tal segregación implicaba un salario menor para las maestras en comparación con sus colegas varones; algunos de estos, abandonaron la docencia para dedicarse a otro oficio u carrera más lucrativa, o con mayor estatus. A partir del año 1905 la presencia normalista aumentó, y con ello, se perfiló un modelo de magisterio femenino, inspirado en el discurso pedagógico de Pestalozzi, así como en ideas de ministros e intelectuales mexicanos como

Justo Sierra y Jesús Díaz Covarrubias, sobre la conveniencia de seguir el modelo estadounidense de feminización del magisterio en nuestro país (López, 2006).

El normalismo provocó el surgimiento de una nueva estratificación al interior del magisterio, sin embargo, la mayoría de los maestros en servicio eran docentes no titulados. Con el tiempo, se consolidó una profesión de Estado, en interacción con padres y madres de familia, obligados a enviar a sus hijos a las escuelas. Como parte de este acuerdo sociopolítico, desde entonces el magisterio da cuentas de su labor mediante evaluaciones y reportes administrativos (Arnaut, 1996).

En el contexto de una serie de intentos por federalizar la educación primaria y uniformar la enseñanza en el país, aconteció la revolución mexicana, y la enseñanza se politizó. Aumentó la formación de asociaciones magisteriales con fines sindicales y políticos, como bastiones de organización entre docentes ante la inestabilidad política, administrativa, económica y laboral del momento (Arnaut, 1996).

La federalización de la educación mexicana tomó fuerza en 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública, y el esfuerzo de ofrecer una cobertura nacional acorde a la expansión demográfica del siglo XX. El magisterio mexicano creció, y las mujeres ocuparon de manera masiva los puestos de profesoras. Sin embargo, en su mayoría carecían de formación pedagógica, y esto para Arnaut (1996), condujo al fracaso de la educación pública y al desprestigio de la profesión docente.

La centralización avanzó, y durante décadas prevaleció la visión de un magisterio posrevolucionario con distintos grupos políticos, y diferencias entre docentes urbanos, y rurales. Como parte de las luchas por defender sus derechos como maestras, surgieron activistas que lograron igualdad escalafonaria y salarial con los hombres y derechos maternales reconocidos en el año 1933 (López, 2006). También se establecieron leyes para regular el ingreso y permanencia definidas como Leyes de Inamovilidad y de Escalafón en el magisterio, lo cual además implicó la clasificación y estratificación de puestos en la carrera escalafonaria en orden ascendente.

Con el aumento de las presiones políticas e ideológicas, se conformó una profesión sindicalizada con disputas por el control que dieron lugar alianzas y contra-alianzas (Arnaut,

1996). A mediados de la década de los ochenta sobrevinó una crisis política en el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) debido al ejercicio arbitrario con abusos de poder por parte de la cúpula, situación que llevó a grandes movilizaciones para democratizar el SNTE. El proceso de esa lucha, es estudiado por Street (2008), con demandas de docentes con reclamos por el respeto mutuo, la honestidad, la solidaridad y el compromiso con la colectividad. Aunque la autora identifica avances y logros de los roles femeninos en el activismo magisterial, también visibiliza retos pendientes, como la subordinación femenina ante una división sexual del trabajo que prevalece con las mujeres en la enseñanza, y los varones en puestos de poder y de participación política. Entre los avances en la participación social de las mujeres, la autora identifica el sentido de agencia para organizarse, pelear por sus derechos, y politizar la educación. Dichos logros también conllevan costos a nivel personal en la vida de las maestras, así como en la relación con sus hijos y familias.

La lucha sindical en los años ochenta ayudó a mejorar sus condiciones laborales y salariales, sin embargo, esta organización se politizó, y su influencia en la vida cotidiana escolar ha disminuído, y los docentes en la actualidad se acercan con cierta desconfianza, y con frecuencia solo para resolver intereses personales (Rockwell, 2018).

Durante la administración de Carlos Salinas de Gortari a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, se dinamizaron acciones de descentralización del sistema educativo, y se puso en marcha un proceso de transferencia de la educación básica y educación normal a los gobiernos de los estados (Zorrilla y Barba, 2008). A comienzos del siglo XXI, las mujeres contabilizan casi el 80% de la fuerza laboral del magisterio, con poca participación en el poder sindical (López, 2006). Prevalece una tendencia al incremento del magisterio en condiciones de semiprofesión y empobrecimiento, no obstante, el Sistema Educativo Nacional (SEN) ofrece avanzar en la carrera magisterial con incentivos económicos, situación que ha influido con un sentido comercial del quehacer docente, el cual al mismo tiempo sirvió como mecanismo de segregación, de territorio para el clientelismo sindical, y de fuente de frustración (Sandoval, 2013). Con frecuencia, el bajo salario obliga a algunas maestras y maestros a trabajar doble turno, y con ello obtener los suficientes ingresos para mantener a sus familias.

En relación con el origen social de los docentes, Sandoval (2013) señala que la mayoría proviene de familias pobres y con limitado acceso a bienes y consumos culturales,

por lo cual, la incursión al magisterio representa un camino de superación. Sin embargo, resulta complicado conciliar la sensación de logro por la movilidad y el ascenso social conseguido como docente, en contraste con la baja remuneración y la devaluación del prestigio de la profesión. En esta incoherencia, en algunos casos, prevalece la posibilidad resiliente de saberse actor social, y reconocer gratificación en la propia labor:

A pesar de la devaluación sufrida que se expresa en bajos ingresos, causada por la expansión del volumen de egresados normalistas y de ciencias de la educación, por la feminización de la carrera, por el origen social y por la baja calidad de las instituciones formadoras de maestros, los docentes están conscientes de la imagen de profesión noble que sigue siendo válida en algunos niveles de la sociedad (Parra, 1982, pp. 53-54).

Sandoval (2013) indica que desde los años noventa, el sistema educativo ha sido objeto de reformas legislativas, curriculares, de gestión, administrativas y laborales, En este estado de reforma permanente, los maestros y maestras han intentado seguir las políticas en una lógica vertical, percibida como distante y ajena a la realidad de su trabajo pedagógico, con contradicciones entre lo que se les pide y sus posibilidades reales de actuación. En los últimos años, las reformas legislativas aplicadas al magisterio se han enfocado a re-organizar las pugnas de carácter político y las luchas de poder en el gremio magisterial, en lugar de trabajar por mejorar el proyecto educativo (Villalaz, Moreno y Ramírez, 2020). La Reforma Educativa 2013, se centró en la medición y evaluación de los componentes del sistema educativo, y la creación del Servicio Profesional Docente (SPD); se eliminó el poder del SNTE en la concesión de plazas, y se implementaron una serie de mecanismos para ordenar los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes dentro del servicio educativo.

Tales medidas en la práctica, incidieron más como una reforma laboral centrada en la evaluación punitiva, donde se acusó al magisterio de ser incapaz, ignorante, violento e inculto (Gil, 2018, p. 308). En la administración de Andrés Manuel López Obrador, mediante la Reforma Educativa 2019, se puso fin a los mecanismos de evaluación de la anterior reforma y se canceló el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Aún sigue pendiente el modelo educativo para los últimos tres años que le restan al gobierno de la Cuarta Transformación.

El fracaso de las reformas educativas en la historia de la educación mexicana se explica por Rockwell (2018) en varios sentidos. Por un lado, se ignora la heterogeneidad de las condiciones de escolares, se importan reformas que resultan ajenas a experiencias locales,

con contradicciones entre los propios componentes de la misma. Asimismo, se tiende a legislar con miras a cambios totales a corto plazo, en lugar de pequeños cambios más arraigados, entre otros sentidos relacionados con negar aciertos de la historia educativa nacional.

La revisión de este apartado ofrece una mirada histórica a la luz de la feminización de una profesión revelada como un hecho natural, no obstante, sujeta a determinaciones económicas y sociopolíticas. El origen de esta profesión como un oficio libre, sin regulaciones y control, el cual, en la actualidad funciona como una profesión de Estado, creada para el cumplimiento de ciertos fines culturales, sujeta a evaluaciones punitivas, así como a la intensificación de las funciones, bajos salarios, y reformas que le mantienen en condiciones de opresión y vulnerabilidad, traducidas con frecuencia en vivencias subjetivas de malestar docente o síndrome de *burnout* (Sandoval, 2013). Algunos de estas vivencias son estudiadas en el siguiente apartado, denominado “La supervivencia en el aula”.

#### **2.4.2.- La supervivencia en el aula**

Ejercer el oficio docente representa un noble sentido de vocación y servicio a la sociedad con el propósito de contribuir a largo plazo, mediante la formación de las capacidades humanas de futuras generaciones, y con ello, la esperanza de contribuir con mejores condiciones económicas y socioculturales en la comunidad. Tal encomienda requiere desempeñar funciones para las cuales, frecuentemente el magisterio no ha sido convenientemente entrenado, y que además, se encuentra en el intento de sortear una serie de presiones y exigencias en un tiempo, espacio y con recursos limitados. Todo esto incide en una vivencia subjetiva con estrés, frustración e insatisfacción (Tsang, 2019, Hargreaves, 2003).

Utilizo la idea de “supervivencia en el aula” de Pollard (en Rockwell, 1985), para visibilizar algunos de estos desafíos socioculturales, en los cuales, aunque Rockwell (1995; 2007; 2013) no maneja el concepto de “trabajo emocional” del docente, alude al mismo al referirse al manejo grupal como una capacidad intangible e intransmisible desarrollada con la experiencia:

“[...] Una habilidad delicada, compuesta de ritmos apropiados, firmeza y confianza mutua en la relación con los alumnos, interés intrínseco de los contenidos y las actividades propuestas, constancia en la conducción, sentido de ritmo y cadencia, entre otros rasgos, que permite lograr convocar a los niños y niñas recluidos en el aula a trabajar en lo que se les propone. No es fácil de describir este arte, ni tampoco de transmitirlo, pero es claro que las maestras más jóvenes se desesperan al no lograrlo fácilmente... -y- es particularmente frustrante para quienes están comprometidos en buscar procedimientos más democráticos para conducir sus grupos, y se encuentran con estudiantes inquietos que les hacen poco caso. No es fácil, pues es necesario recordar que los alumnos no están en la escuela por voluntad propia, y convocarlos a las actividades es todo un reto” (pp. 201-502).

Por la complejidad en esta tarea cultural e intersubjetiva, la autora incluso la describe como un trabajo imposible de cumplir, pues a diferencia de una labor de producción clásica con materias primas, proceso y producto, en la educación, lo fundamental a cuidar son los niños y niñas con su propia agencia, reflexividad, historias, vivencias, etc. Por lo tanto, su labor requiere de un esfuerzo sostenido tanto en la interacción, como afectivo y físico, a lo largo de la jornada laboral, focalizado principalmente en custodiarles, a la vez que les convoca a trabajar en determinadas actividades “con la esperanza de que se conviertan en contextos que faciliten el aprendizaje” (p. 503). En este sentido, la médula de su trabajo se centra en la interacción y el acercamiento con su alumnado, al intentar facilitar su disposición a realizar actividades previamente seleccionadas y organizadas para su presentación y conducción.

Despertar el deseo o interés de trabajar en clase con un único estudiante es complicado, intentarlo con más de treinta de manera homogénea y simultánea, un reto mayor aún. Por ello, el oficio docente es de los trabajos más complejos, menos comprendidos, reconocidos, y difíciles de describir (Rockwell, 1995; 2018). El docente, para realizar su trabajo necesita la disposición del alumnado, y esto forma parte de una compleja dimensión intersubjetiva en la convivencia escolar. Es fundamental el tacto pedagógico del docente (Van Manen, 2003) o “control de grupo” (Rockwell, 2018): “usar la voz para tender los puentes entre los conocimientos culturales del entorno de los niños y los nuevos conceptos contenidos. Es organizar el trabajo colectivo y garantizar las condiciones, incluyendo la calma y el orden, para que todos los niños puedan trabajar y aprender” (Rockwell, 2018, p. 12). También es una intuición de la maestra(o) para comprender la situación social del aula, aunado al esfuerzo de adaptar creativa y constructivamente su personalidad al ambiente.



Usar la voz en un aula cerrada con ruido, puede llevar a los límites de la impaciencia y la desesperación. Al respecto, Descombe (1985) problematiza sobre las condiciones laborales del docente, y la necesidad de eliminar el ruido en el aula acorde a la creencia social del silencio y la quietud como dimensiones necesarias para facilitar la concentración y la enseñanza. El ruido en el aula suele considerarse como falta de control por docentes que identifican la capacidad de quienes logran -o no- “mantener callado” al grupo. La Organización Mundial de la Salud (OMS) catalogó al ruido como agente contaminante, cuya presencia desmedida y constante en un salón de clases puede afectar de forma negativa la capacidad auditiva, procesos de memoria, atención y aprendizaje de la lectura, provocar fatiga, ansiedad, conductas de irritabilidad y agresividad en los agentes escolares (Rodríguez, 2015).

Además del ruido, la voz del maestro(a) como herramienta de interacción social y laboral (Bermúdez, Martínez, Ríus, Esteve, 2004), está condicionada por variables fisiológicas y psicológicas del docente en ese momento de su vida; exigencias medioambientales derivadas de las características físico-acústicas del lugar; y por las condiciones psicosociales del puesto de trabajo. El deterioro de la voz debido a la necesidad de elevarla ante el ruido del aula, puede llevarle a gritar por largos periodos de tiempo y padecer fatiga vocal o disfonía funcional, así como lastimar la laringe y los bordes de las cuerdas vocales. Rodríguez (2015), señala un círculo vicioso donde a mayor volumen de las maestras, más ruido del alumnado, y todo esto ocasiona un cansancio excesivo, acompañado de angustia, tensión, frustración y ansiedad, en ambas partes.

Otro aspecto relacionado con la supervivencia en el aula y el contexto sociopolítico del magisterio, tiene que ver con los efectos de las reformas educativas recientes en el país, tales como la reducción del tiempo efectivo de clase del magisterio para atender un exceso de contenidos en los programas básicos en un escaso tiempo de enseñanza, así como el desmedido trabajo administrativo, y que en día con día suma en la intensificación de las funciones docentes, quienes, suelen sentirse rebasados por tantas exigencias por parte del SEN. En este sentido, además de preparar al alumnado para responder pruebas estandarizadas que comprueben y legitimen su recorrido por el programa curricular, las maestras y maestros se esfuerzan por intentar cubrir el programa aunque sea de manera superficial, y se angustian ante la imposibilidad de cumplir con sus encomiendas:

El efecto de las reformas educativas recientes sobre los maestros es grave. Se encuentran abrumados por la cantidad de programas, distraídos por las demandas administrativas, y atosigados por agentes de múltiples organizaciones y empresas que llegan a las escuelas. Por la sobrecarga se ven obligados a navegar entre múltiples fuentes de información... sin tener una guía confiable para lo que se espera que enseñen. Y están hartos de reformas (Rockwell, 2018, p. 18).

Los directores de escuela y supervisores de la zona escolar forman parte de la burocracia del SEN, y como autoridades máximas de las escuelas, se encargan de hacer cumplir los requerimientos oficiales por parte de los y las docentes mediante una serie de mecanismos de control formales e informales, tales como transmitir múltiples propuestas pedagógicas, atender las constantes demandas de rendición de cuentas, revisar y autorizar planeaciones, evaluar el desempeño mediante la observación de clases, participar en capacitaciones, así como en en juntas y reuniones para hablar de la práctica de cada docente en su espacio aúlico. En este sistema de control, la autonomía del docente esta sujeta a sus autoridades inmediatas, quienes por su parte, son docentes a la vez, con su propia reflexividad, historia, conocimientos, habilidades y cada uno(a), tiene diversos grados de lealtad y afinidad a las reformas y políticas educativas en curso. Trabajar en un ambiente colegiado con un buen director que ayude a crecer a su equipo, con un liderazgo que al mismo tiempo de contención y soporte es fundamental en la calidad del desempeño docente, y determina las posibilidades de su autonomía (Rockwell, 2018).

Atender los requerimientos oficiales consume una considerable cantidad del tiempo laboral, y esto ha llevado a un tipo de “ausentismo interno” que desvía al docente de su tarea central: la enseñanza. Así, al acatar las instrucciones de sus autoridades con tareas administrativas, suelen interrumpir la clase con frecuencia, y/o dejar al alumnado con una tarea, y esto implica invisibilizarles debido a “una suboferta de actividades que se torna en obstáculo serio al trabajo en el aula” (Fierro, 2007, p. 88). En un sentido similar, con frecuencia, el docente se vive en la paradoja de obedecer a sus autoridades aunque no esté convencido; puede incluso cuestionar los manejos del director(a) y del supervisor(a) ante la percepción de prácticas erróneas o inadecuadas, lo cual le demandará una mayor tensión laboral, con probabilidad de implicarse en conflictos y roces.

El exceso en la carga de trabajo y controles burocráticos, aunado a la tensión derivada del currículum oculto en la rutina, desgastan la salud del docente y afectan su trabajo (Rockwell, 2018). Durante los fines de semana, las maestras y maestros tienden a vivir cansancio y agotamiento, y suelen padecer afecciones físicas y emocionales al final del ciclo

escolar. Lo que está en juego no es solamente su bienestar y salud física y emocional, además “su continuidad en la vida profesional, sus propósitos futuros, su identidad profesional, su modo de vida, su estatus, su autoestima” (Woods, 1977, en Rockwell, 1985, p. 136).

Se vuelve entonces fundamental la posibilidad de encontrar sentidos que contribuyan a hacerle la vida soportable en el aula, y quizá incluso, hasta gratificante (Hargreaves en Rockwell, 1985). Que posibiliten mirar a los niños y niñas en la encrucijada de sus vidas, discernir los contenidos más significativos a enseñar de fondo, ordenar y dar sentido a su experiencia docente cotidiana. López (en Rockwell, 1985, p.149), se refiere al respecto a un “saber qué” y “un saber cómo”, desde una instancia ordenadora en una dimensión cotidiana que integre la práctica como saber cotidiano, no exento de contradicciones, alineado con el discurso institucional. Todo esto conlleva una “dialéctica de aceptación, resistencia y refuncionalización” (p. 152), que le acompaña durante su caminar en la enseñanza.

Rockwell (2018) describe el trabajo docente en cinco grandes clasificaciones: excelentes, regulares, escasa experiencia, y sin interés. A) La excelencia corresponde a docentes que saben coordinar el trabajo, explicar el contenido y facilitar la reflexividad y la expresión. Tienen distintas edades, algunos con estudios normales, licenciaturas de educación, y al menos cinco años de experiencia. Investigan y se informan para mejorar su trabajo, respetan y logran el respeto de sus estudiantes, y sobre todo, “disfrutan el trabajo con el grupo” (p. 19). B) En segundo lugar, se encuentran maestros regulares que cumplen su labor, sin mayor esfuerzo. Asumen varias tareas al interior de la escuela, y esto les distrae del grupo. Suelen acumular puntos en el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) mediante cursos o actividades. En ocasiones, buscan ascender a puestos para evitar estar frente a grupo. C) En tercer lugar, se señala a maestros con dificultades para convencer al alumnado a trabajar. Requieren de experiencia, apoyo, tiempo y acompañamiento. D) Finalmente, se encuentran docentes sin interés y gusto por la enseñanza en grupo, quienes reducen al mínimo su labor mediante tareas rutinarias y sin sentido. En ocasiones, abusan del poder y seguridad de su empleo para su beneficio.

La autora concluye que la calidad docente no depende de la edad o tipo de formación, sino de un sentido vocacional reflejado en el gusto y satisfacción de enseñar a niños, niñas y jóvenes, aunado a la capacidad física de poder entregarse a esta labor. En otras palabras, la excelencia corresponde a dimensiones socioemocionales asociadas con el disfrute y un hacer

pedagógico para darse al alumnado con sentido y dirección, lo cual corresponde a un trato respetuoso, “cálido, personal, de escucha, con cierta paciencia e incluso -donde- se muestra cariño” (Rockwell, 2013, p. 509). Los niños y niñas responden al trato ofrecido por el docente, y resulta más fácil colaborar cuando se ha establecido una relación con algún tipo de complicidad, basada en una confianza básica.

Mirar la educación como un proceso esencialmente colectivo en el cual sobrevivir en las aulas es parte de convivir en un espacio político, permite comprender la resistencia estudiantil lejos del fracaso escolar, sino como intentos para contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que lo producen; una energía potencial de la infancia expresada en su necesidad de entender, aprender y asociarse. Así, platicar y jugar en clase más que comportamientos disruptivos y equivocados en la convención social de guardar silencio y poner atención en clase, pueden ser una fuerza contra del desaliento padecido ante instrucciones aburridas, tediosas y sin sentido (Rockwell, 2006). La resistencia estudiantil puede infundir miedo en los docentes, quienes, de acuerdo a la autora, suelen implementar mecanismos de mediación, de encauzamiento y castigo.

Por último, se señala el uso de los libros de texto gratuitos como un eje fundamental en el trabajo docente que permite garantizar el acercamiento de todos y todas los estudiantes del país a los mismos contenidos. Para los estudiantes es más fácil transitar entre escuelas en una población cada vez más móvil, y desde la perspectiva del magisterio, siguen una secuencia temática con relativa libertad, y en ocasiones, se apoyan con el uso de guías comerciales, con actividades didácticas. Los libros de texto oficiales nunca han conseguido “uniformar” la enseñanza, objetivo para lo cual se inventaron, no tienen agencia alguna sin las prácticas que los ponen en circulación en las clases. Los maestros siguen un eje temático, pero no se ciñen al guión de la lección, ni siguen al pie de la letra el *script* para dar sus clases.

Hemos podido ver a lo largo de este capítulo, la investigación en su contexto teórico, geográfico, y sociocultural. Primero hicimos un recorrido histórico de los programas nacionales del SEN para promover la convivencia escolar. Posteriormente, analizamos los principales hallazgos de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en la convivencia escolar del año 2014 (INEE, 2018b), con algunos indicadores de cuidado, respeto y comunicación en las interacciones entre pares, y de los niños y niñas con sus maestras(os) a nivel nacional, los cuales, requieren mirarse en contraste

al analizar e interpretar la información en los capítulos posteriores. En un tercer momento, estudiamos algunas características sociodemográficas y culturales de los territorios en donde se hizo el estudio: San Juan de Ocotán y Las Fuentes. Finalmente, exploramos algunos sentidos del oficio docente que permitan articular un análisis situado en una mirada histórica y sociocultural.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3.1.- Participantes del estudio**

El presente estudio se implementó con las maestras, alumnos y alumnas de dos grupos de cuarto año de primaria, en dos escuelas públicas en el municipio de Zapopan, Jalisco. En un primer momento, la elección de las escuelas se determinó en función de conocer dos escuelas de nivel socioeconómico distinto; esta variable se descartó, y se consideró estudiar ambas escuelas para aumentar la evidencia y propiciar la reflexividad al considerar dos poblaciones distintas. Se eligió a la escuela “A” por ser una escuela urbana, relativamente pobre, y la elección de la escuela “B” se determinó por ser una escuela de nivel socioeconómico más elevado.

### **3.2.- La metodología cualitativa y la investigación de la experiencia**

El planteamiento metodológico del estudio consistió en hacer un trabajo de campo durante un ciclo escolar en dos grupos de cuarto de primaria de dos escuelas públicas en Zapopan, Jalisco, con el objetivo de recopilar conocimiento acerca de las experiencias socioemocionales de la vida cotidiana escolar que favorecen la convivencia de los niños y niñas participantes. El interés de la investigación se ha centrado en conocer “eso que les pasa” (Larrosa, 2013) a los niños, niñas y la maestra durante el transcurso de la jornada escolar, no solamente durante las clases curriculares, sino “en todas partes, en todo momento y mediante todos los mecanismos que los educadores tienen a su disposición” (Puig, 2003, p. 13), de manera que se ponga especial atención en las experiencias que conllevan procesos de auténtica experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Para el diseño del estudio, se eligió a la metodología cualitativa como una forma “de comprender, describir, explicar, desentrañar, iluminar, registrar y documentar la vida social, lo cual incluye atención a lo cotidiano, a lo mundano y ordinario” (Leavy, 2014, p. 1). Se trata de una metodología que facilita el abordaje de la subjetividad e intersubjetividad de los actores sociales en su cotidianidad mediante el análisis de sus experiencias, interacciones y comunicaciones mientras se producen (Flick, 2015). Por lo tanto, resulta una metodología idónea con el marco teórico y el objeto de estudio esta investigación, mismos que privilegian

el análisis de significados y la teorización a partir de las experiencias de la vida cotidiana para mostrar cómo los actores sociales del estudio construyen su mundo alrededor (Flick, 2015).

El proceso de diseño de esta investigación refleja un recorrido hacia la definición del objeto de estudio y la problematización en función de la propia historia, y experiencia en el trabajo de campo, así como de la reflexión en torno a un marco de teorías y diálogos con el tutor y asesores. Este recorrido coincide con el argumento de Flick (2015) acerca de la investigación cualitativa como un esfuerzo inductivo para comprender las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural de una manera en la que el objeto de investigación y la metodología se refinan conforme se avanza en el trabajo de campo, y se profundiza en la reflexividad del investigador.

En este proceso inductivo, el marco teórico construido para significar y comprender las experiencias de los y las participantes del estudio se remite a la sociología de las emociones (Hochschild, 1990, 2013a), a la pedagogía de la experiencia y la investigación de la experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010); la transformación en la convivencia mediante los procesos de “emocionar” y “lenguajear” (Maturana, 2004); la formación en la vida cotidiana escolar y en la convivencia (Bazdresch, 2009), el desarrollo socio-afectivo que resalta la importancia de considerar a las emociones y sentimientos en la convivencia como parte de una educación integral (Perales, Arias y Bazdresch, 2014). A continuación, se discuten los argumentos que orientan el trabajo empírico relativo a los dos objetivos específicos de esta investigación.

### **Objetivo No. 1.- Analizar las experiencias significadas en la vida cotidiana escolar**

Al investigar la experiencia educativa de los actores sociales del estudio se ha buscado profundizar en sus vivencias subjetivas e intersubjetivas durante su cotidianidad en la escuela, es decir, estudiar “eso que les pasa” en la escuela, así como el sentido educativo de experiencias concretas que llevan procesos de reflexividad y manejo emocional en función de un ámbito social más complejo como lo es el centro escolar, en el cual confluyen las reglas socioculturales del sentir (Hochschild, 1990, 2013a).

De esta manera, se analiza tanto a las experiencias que posibiliten los aprendizajes y el desarrollo de las capacidades en los niños y niñas, como también de acontecimientos que

los frustren. En ambos casos, el análisis se hace con apertura pedagógica, sin poner el énfasis en la crítica y en la negatividad, sino más bien, mediante una reflexión que ayude a comprender lo educativo de las experiencias (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

La investigación de la experiencia no constituye un método o técnica de investigación como tal, sino una manera de orientar el estudio desde la metodología cualitativa para enfocar en la subjetividad e intersubjetividad de lo que viven los participantes en la vida cotidiana escolar. Así, además de reconocer la imposibilidad de investigar con objetividad y distancia, se hace hincapié en actitudes específicas de la investigación cualitativa como la apertura hacia las personas y el objeto que se estudia; de flexibilidad al aproximarse al campo e introducirse en él; de sensibilidad hacia las maneras de interrogar y de participar en los procesos locales con respeto a los compromisos y acuerdos con las maestras; de comprensión de la estructura sobre lo que se estudia; de visibilizar y considerar las propias resonancias de la investigadora durante el estudio; en síntesis, de sostener y cultivar un proceso reflexivo a lo largo de la investigación (Flick, 2015; Rockwell, 2009; Contreras y Pérez de Lara, 2010).

## **Objetivo No. 2.- Caracterizar los procesos de reflexividad**

Caracterizar significa “determinar los atributos peculiares de alguien o de algo, de modo que claramente se distinga de los demás” (RAE, 2020). En relación con esta definición de la Real Academia Española, el segundo objetivo de esta investigación consiste en determinar las cualidades que conllevan los procesos de gestión y trabajo emocional en ambos actores sociales, y en la convivencia. Por tanto, las interacciones serán las claves para aproximarse al objeto de estudio e iluminar el hacer que da lugar a la vivencia de emociones, los procesos de evocación y supresión que los actores sociales del estudio realizan para gestionarlas, así como las estrategias cognitivas, corporales y expresivas implicadas en el manejo emocional (Hochschild, 1990, 2013a).

Este análisis posibilitará vislumbrar tanto la vivencia emocional de los niños y niñas, como la situación que suscitó esa vivencia, y el poder educativo de esa día para caracterizar cómo la implicación personal y el dejar afectarse por “eso que les pasa” resulta una oportunidad para vivir los núcleos socioafectivos de la convivencia; o por el contrario, para



mostrar la imposibilidad, contradicción y sinsentidos en los cuales se pierde la oportunidad y se frustra la formación.

El trabajo emocional para educar en lo socioemocional requiere de las maestras “una apertura de sí, más que una repetición del yo” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 6); una actitud para disponerse en su labor docente no como un pasar de acontecimientos; para vivir experiencias en las cuales puedan implicarse con más cuidado a sus alumnos y alumnas. Para relacionarse desde el amor con sus alumnos (Maturana, 2004).

### **3.3.- Trabajo de campo basado en la etnografía y en la investigación narrativa**

La estrategia metodológica del estudio se remite a la etnografía y a la investigación narrativa como métodos cualitativos complementarios. Se argumenta el fundamento etnográfico del estudio, y posteriormente se profundiza en la investigación narrativa. Se ha optado por realizar un trabajo de campo basado en la etnografía por ser la disciplina de las ciencias sociales que mejor permite observar la vida cotidiana (Guber, 2005), y el modo de concebir la investigación que puede facilitar en mayor medida la comprensión acerca de cómo los participantes del estudio viven sus emociones en la vida cotidiana escolar desde una mirada sociocultural. El significado de la palabra etnografía es “descripción de un pueblo” (Angrosino, 2012), y consiste en una aproximación interpretativa-descriptiva que surgió a principios del siglo XX de la antropología como una postura hacia la investigación, que supone una serie de operaciones y procesos reflexivos desde el acercamiento al campo, y hasta la producción de un texto escrito.

Bertely (2000) estudia los supuestos epistemológicos adaptados al campo de la etnografía educativa desde la antropología, y considera dos perspectivas. Por un lado, se refiere a estudios de corte más descriptivo y anecdótico, con descripciones simplificadas de una postura positivista y conductista. En otro sentido, destaca etnografías educativas donde además de recuperar las voces y acciones, muestran el mundo simbólico de los participantes mediante un proceso interpretativo del investigador. Al respecto, Velazco y Díaz (2006) y Rockwell (2009) argumentan la riqueza y posibilidades al describir cómo se recogieron los datos y el contexto de la investigación, explicar los sentidos y significados de los y las participantes en relación con el objeto de estudio.

La etnografía de la escuela es un producto y un proceso de estudio con múltiples posibilidades para explorar y comprender la cultura compartida en una comunidad escolar. Como proceso, requiere del uso de técnicas y procedimientos para la observación de las prácticas, dinámicas de interacción, y la reflexión y reciprocidad entre los participantes del estudio y la investigadora para el entendimiento de la cultura que se vive. Se enfatiza en la experiencia directa y prolongada de la investigadora mediante interacciones cotidianas y personales con los y las participantes del estudio, para poder comprenderles de manera reflexiva (Rockwell, 2009, Guber, 2005, Angrosino, 2012).

Se especifica en la etnografía colaborativa con niños y niñas en cuanto a su intervención activa en los procesos de conocimiento (Milstein, 2020). La etnografía colaborativa con niños y niñas está situada en el paradigma de estudios de las infancias, el cual se distancia de una visión de los niños como seres en proceso o formación, y les concibe como seres en sí mismos (Qvortrup, Corsaro y Honig, 2009). Además de contribuir con conocimientos, la participación de los niños y niñas extiende las posibilidades interpretativas del estudio y posibilita comprenderles desde su propia voz.

Colaborar con los niños y niñas en la etnografía implica un descentramiento de la investigadora para escucharles desde su propia reflexividad como actores sociales y sujetos de derecho. Milstein (2011) destaca la capacidad de agencia y autonomía relativa como capacidades humanas, inherentes a niños y niñas para analizar, reflexionar e influir en lo que viven. La autora distingue de una etnografía sobre niños y niñas, a otra con ellos y ellas; la diferencia implicada en el uso del lenguaje con la preposición “sobre” está relacionada a un análisis desde el punto de vista hegemónico por parte del investigador. En contraste, investigar “con” los niños y niñas implica el uso de técnicas, procedimientos y principalmente del ejercicio reflexivo del investigador para conocer y entender a los niños y niñas como referentes empíricos, y así, consultarles, observarles, participar con ellos, y escucharles para comprender sus sentidos y significados.

Es importante subrayar la reflexividad de la investigadora como participante del trabajo de campo en un proceso constructivo y dialéctico, el cual le implica como persona, es decir, “como una obligación de humanidad que contrarresta cualquier exigencia de asepsia metodológica” (Velazco y Díaz, 2006, p. 23). Al respecto, Contreras y Pérez de Lara (2010) enfatizan en la autoreflexión como el criterio de verdad de la investigación para encontrar el

tono receptivo y reflexivo para conocer las experiencias de los y las participantes, y comprenderlas a la luz del sentido de lo educativo.

Escribir este proceso nos lleva a la etnografía como producto mediante un informe en tres niveles: el reporte o comprensión primaria, el cual refiere al “qué” de lo ocurrido; la explicación o comprensión secundaria, al “por qué” o sucesos antecedentes; y la descripción o comprensión terciaria, al “cómo es” desde la perspectiva de los participantes (Guber, 2011). Así, se busca que el lector tenga una comprensión sobre las experiencias socioemocionales de la vida cotidiana escolar que favorecieron la convivencia de los niños y niñas participantes, con especial atención para mostrar la complejidad y sutileza del manejo emocional que hacen los niños y niñas, y del trabajo emocional de las maestras en el contexto de sus interacciones en la vida cotidiana escolar.

Se busca acercar al lector(a) a una experiencia en relación con las comunidades en las cuales la investigadora ha interactuado, y mostrar un relato sobre cómo las maestras aprovecharon -o no lo hicieron-, distintos momentos de la vida cotidiana escolar para favorecer oportunidades vivenciales donde sus alumnos y alumnas construyeran saberes, comportamientos y habilidades que llevan al reconocimiento y manejo de sus emociones en las interacciones con sus pares, y consigo mismos(as).

El principal reto en este propósito radica en que la interpretación coincida con la experiencia vivida por los participantes sin malinterpretarlos o incurrir en descripciones etnocéntricas, es decir, basadas en el punto de vista y elucubraciones de la investigadora. Ante este riesgo, es clave el contacto prolongado con los participantes del estudio en el trabajo de campo, y el empleo de diversas técnicas de investigación, entre las cuales se destaque investigar con los niños y niñas, de manera que, mediante su empleo simultáneo o triangulación, se refuercen las conclusiones (Guber, 2011; Goetz y LeCompte, 1984).

En la descripción terciaria, se escribió una narrativa con las vivencias e implicaciones subjetivas de los participantes del estudio, lo cual incluye las de la propia investigadora, quién como autora del relato, describe experiencias en todas sus dimensiones y complejidad para dar cuenta de una realidad estudiada, y principalmente para promover una experiencia en quién la recibe, provocar su pensar e inspirar nuevas posibilidades de alternativas educativas. Dicha descripción se realizó con fundamento en la investigación narrativa, la cual es un

método de investigación centrado precisamente en el estudio de la experiencia y el análisis de las emociones.

La primera aproximación de la autora del presente estudio con la investigación narrativa se dio con los trabajos sobre la investigación de la experiencia de Contreras (2017), y Contreras y Pérez de Lara (2010). Tal acercamiento resultó un tanto consabido debido a la formación como terapeuta familiar posmoderna, lo cual, corresponde a una perspectiva postestructuralista en la psicoterapia, con tendencias hermenéuticas o interpretativas, fundamentadas en paradigmas socioconstruccionistas, desarrollados en la segunda mitad del siglo XX, y principios del XXI. Desde esta mirada, el trabajo terapéutico se conforma del sistema entre terapeuta y consultante(s), quienes en una interacción colaborativa, co-construyen narrativas a partir del lenguaje, mediante las cuales, las personas dan sentido y significado a sus vidas. Así, autores como Maturana (1995; 2004), White y Epston (1993), Tarragona (1999; 2003), Anderson (1999), Gergen (1992) y Limón (2005a; 2005b) han sido referentes de un pensamiento propio en el cual, se destaca al lenguaje y la narración en la construcción social de la realidad (Romero, 2007).

La investigación narrativa o “narrativa” es tanto un fenómeno que se estudia, el cual tiene como antecedente la crítica al positivismo, por lo que desde la metodología cualitativa, lejos de plantearse el anhelo de representatividad estadística o generalizaciones universales, se centra en comprender significados socialmente contruidos a partir de vivencias cotidianas y específicas de la experiencia humana. Las primeras contribuciones académicas con investigaciones narrativas dieron lugar en países anglosajones con autores como Riessman, Bruner, y Clandinin y Connelly (Gutiérrez, 2000), desde estudios de antropología, sociología, psicología y educación. En nuestro país, la práctica de la investigación narrativa es reciente (Blanco, 2011), mediante contribuciones en diversos sentidos como lo es el diálogo de saberes, la colaboración y experiencias compartidas, lo cual, de acuerdo a Gutiérrez (2020), permiten conceptualizar a la narrativa dentro de un paradigma investigativo y no solo como técnica de estudio.

Lo anterior coincide con el señalamiento de Connelly y Clandinin (1990) sobre la investigación narrativa como la cualidad que estructura una experiencia a comprender, y también como los patrones de investigación empleados para conocer, reconstruir e interpretar los significados de las personas en relación a su vivir. De acuerdo a sus usos, la narrativa puede tratarse en tres sentidos; el fenómeno propio de estudio, el método de la investigación,

y el uso de la narrativa con diferentes fines (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). En cualquier caso, lo fundamental se centra en el reconocimiento de que los seres humanos, individual o en colectivo, vivimos la vida de maneras que al narrarse, y con ello, pueden interpretarse sentidos potencialmente significativos tanto para una persona o grupo social en cuestión, como para la comprensión de un fenómeno sociocultural (Blanco, 2011).

La narrativa como una forma de construcción de conocimiento se vehicula mediante el diálogo, al narrar y atender a relatos, lo cual en ocasiones lleva a interacciones consensuadas con acuerdos y aprendizajes mutuos, así como a tensiones y disensos. En cualquier caso, son procesos discursivos de elaboración de comprensiones sobre una realidad que no es estática y terminada (Gutiérrez, 2000), y que en palabras de Maturana (2004) coincide con su visión en cuanto a “emocionar” y “lenguajear” para comprender.

La tradición narrativa en la investigación educativa se centra en la interpretación de la construcción y reconstrucción de historias personales y colectivas de docentes y estudiantes en la convivencia escolar de una cultura compartida, con el objetivo de entender tanto subjetividades, como la construcción intersubjetiva de significados y la elaboración de sentidos desde los relatos contados por los actores escolares, entre los cuales se encuentra el mismo investigador(a) en un proceso autorreflexivo: “sujetos particulares en situaciones singulares, quienes se expresan de manera dialógica, estética y reflexiva; quienes no solamente aportan testimonio, sino que también producen conocimiento en interacción dialógica” (Street, 2015 en Gutiérrez, 2020, p. 24).

Estudiar la experiencia vivida requiere de un pensamiento reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y constantemente abierto a la experiencia para comprender la complejidad subjetiva e intersubjetiva de la vida en común (Van Manen, 2003). Esto además, incluye considerar el contexto de factores pedagógicos y socioculturales que contienen y permean significados individuales y sociales. Tal comprensión representa un cambio epistémico, que de acuerdo a Gutiérrez y Oropeza (2020), permite desnaturalizar la realidad de la experiencia educativa, para discernir procesos formativos que incluso faciliten transformar realidades, y coadyuven a incidir en una educación emancipadora. Se trata de una reflexión textual sobre las experiencias vividas, donde la investigación y la escritura son actividades pedagógicas estrechamente relacionadas, inmersas en la práctica atenta del carácter reflexivo para hacer a la experiencia inteligible (Van Manen, 2003).

En cuanto a trabajos similares, se destaca la investigación etnográfica de Puig (2006) para conocer la formación moral en la vida cotidiana escolar de niños y niñas de un grupo-clase de cuarto de primaria de una escuela en Barcelona. En este estudio, el autor presenta una narrativa como una forma visual de mostrar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la moral, dirigida al magisterio para reflexionar en las prácticas docentes.

La narrativa parte de la realidad de vivir contándonos historias a nosotros mismos y a los demás sobre nuestras experiencias. Al conversar y compartir tales relatos, conocemos y expresamos nuestros significados en relación a los acontecimientos y experiencias emocionales. Kleres (2010) habla de una naturaleza narrativa en las emociones, así como una emocionalidad inherente a los componentes narrativos de los relatos, lo cuales configuran las experiencias emocionales. El autor propone estudiar empíricamente a las emociones mediante entrevistas a profundidad para comprender los sentidos y significados de las personas acerca de sus vivencias; al relatarlas, vuelven a revivirlas y se ven desde otras perspectivas. También pueden re-vivir emociones difíciles de manejar como la tristeza, el enojo y la vergüenza, y en estos casos, es clave el espacio de escucha atenta y contenida de parte del investigador para acompañarle en la vivencia de estas emociones.

Connelly y Clandinin (1990) señalan la posibilidad de estudiar las narrativas de las personas mediante diversas técnicas, como notas de campo o en diarios, la escritura de cartas, la escritura autobiográfica y biográfica, la escritura de normas, reglamentos, metáforas, y filosofías de vida, entre otros. Asimismo, destacan la importancia en la relación de colaboración entre el investigador y los participantes del estudio, vínculo al cual hacen referencia como una “comunidad de atención mutua” cimentada en la cercanía y la confianza.

En el contexto de esta investigación, se trata de la construcción de dos tipos de relaciones de colaboración. Por un lado, la relación de adulta a adulta con las maestras de cada escuela, y por otro, la relación de adulta con los niños y niñas desde una participación colaborativa para conocer sus formas de entender y mirar sus vidas, desde su capacidad de reflexionar y discernir en las experiencias que viven de manera cotidiana.

En cuanto a los aspectos metodológicos para la escritura de la narrativa, como primer punto, se subraya la importancia de cuidar y respetar las voces y sentires de todos los participantes, en especial las de los niños y niñas (Milstein, 2011; 2020).

Connelly y Clandinin (1990) recomiendan focalizar el comienzo del documento con una descripción sobre cómo fue el proceso de entrada a la situación del trabajo de campo, y mostrar los cambios y ajustes en la construcción de la relación de colaboración; y así, mostrar los procesos subjetivos e intersubjetivos vividos como parte de la comprensión de las intenciones del investigador por los y las participantes del estudio, su aceptación en la participación del mismo, y la identificación de los beneficios para ambas partes.

La complejidad en la escritura de la narrativa consiste en construir una historia verosímil; un relato donde verdaderamente se muestre la experiencia vivida por los participantes del estudio, incluyendo a la investigadora desde su propia subjetividad, lo cual, de acuerdo a Gutiérrez (2020) contribuye con la legitimidad científica del estudio. En este sentido, el relato del mismo proceso subjetivo en la investigación es una forma de cuidar la vigilancia epistemológica del mismo. Así, la escritura decanta un texto filtrado por la investigadora, quien reflexiona en eso que escucha, observa y resuena consigo misma, su historia, y recorridos en el transitar de la investigación.

Se trata de una escritura vulnerable en cuanto al riesgo de verse influenciada por sesgos e ilusiones, entre los cuales Connelly y Clandinin (1990) advierten sobre la ilusión de causalidad como una tendencia a relatar los acontecimientos con una lógica de causa y efecto. La recomendación de estos autores es de intencionar la escritura desde un sentido de globalidad de la experiencia, de tal manera que, a partir de la familiaridad en el análisis del *corpus*, usar los registros que mejor respondan la pregunta y los objetivos de investigación desde una mirada hermenéutica.

La labor se centra en escribir una narrativa tejida con explicaciones generales y particulares que pueden moverse en hilos del tiempo, espacio, trama y escenario. Así, la “tejedora” actúa como mediadora en una reflexión analítica en torno a los componentes y relaciones de la historia para comprender una experiencia vivida, y al mismo tiempo, ilustrar el relieve de la vida cotidiana, es decir, el lugar, imágenes, aromas, sonidos y emociones que viven los participantes. Es posible cambiar la estructura de la narración y el tiempo para resumir algunas partes del relato, y enfocar en la reflexividad. Lo importante es dejar fluir la escritura a la luz del sentido de globalidad de la experiencia, aunque esto de lugar a saltos, huecos e interrupciones en la historia (Connelly y Clandinin, 1990; Kleres, 2010)

Ante el riesgo de una escritura sesgada, y para cuidar la verdad de la narrativa, conviene hacer una devolución a los participantes para cotejar que la información ahí escrita coincida con su propio sentir. Clandinin y Connelly (1990) sugieren consultar a los participantes si lo escrito coincide con sus vivencias, y si las interpretaciones les hacen sentido. De esta manera, se contribuye a la confiabilidad y validez de la investigación.

En cuanto a la perspectiva de la escritura para narrar la historia, Kleres (2010) señala la posibilidad de hacerlo en primera persona, desde la experiencia del investigador; en tiempo presente o pasado; o desde una posición neutral, impersonal y externa.

### **3.4.- Cualidades, técnicas, instrumentos y procedimientos del trabajo de campo**

El trabajo de campo constituye la fase primordial de la investigación etnográfica, y consiste en el período dedicado a la recopilación y registro de los datos (Velazco y Díaz, 2006). Se planeó que la fase de recopilación fuera de un ciclo escolar completo comprendido de agosto de 2019 a junio de 2020. Con el inicio de la pandemia del COVID-19 en los primeros meses del 2020, se suspendieron las clases en todas las escuelas de Jalisco desde el 16 de marzo de ese año, y se concluyó la recopilación de información. Se cuenta con los datos obtenidos de agosto de 2019 a marzo del 2020.

La investigación no es un proceso lineal, sino una compleja construcción en la cual, las acciones y comprensiones en torno al objeto de estudio confluyen en el tiempo y el espacio, por lo tanto, se incluye también los datos correspondientes a la devolución de la investigación con ambas maestras y sus directivos en los meses de abril y mayo del 2022.

El registro y transcripción de los datos comenzó al momento de recopilar información en un proceso reflexivo donde también se construyó el objeto de estudio y el marco teórico. El trabajo de campo es una situación y proceso con una secuencia de acciones y acontecimientos donde aunque la investigadora participa con escaso control, su presencia altera e influye en los y las participantes, y en el contexto social (Velazco y Díaz, 2006). Su participación puede ser experimentada como una presencia cercana, distante, empática, incómoda o incluso amenazante al principio, cuando no está construida la confianza y prevalece la curiosidad de sus intenciones (Rockwell, 2009).



Se requiere tiempo para ser conocida como una persona que les observa desde su propio ser y estar en el mundo, es decir, los diferentes lentes desde dónde observa, lo cual, en este estudio corresponden a los referentes de ser mujer, mexicana de clase media, psicóloga, esposa, hija, madre de niños en edad escolar y estudiante de un doctorado. Así, desde estos referentes se construyó una red de relaciones en la cual fluctuó la cercanía y la confianza con los participantes conforme se interactuó en el tiempo, en una dinámica relacional cuyo establecimiento representa la “auto instrumentalización” del investigador como el mejor instrumento en la investigación (Velazco y Díaz, 2006).

Tanto las maestras como los niños y niñas me cuestionaron en repetidas ocasiones acerca del motivo de mi presencia. En general, la respuesta fue de estar como aprendiz con la intención de conocerles para entender sus experiencias y sentir en la escuela. Aunque resultaba extraña mi presencia, la aceptaron en consideración a mi intención, y con el tiempo, se acostumbraron a esta convivencia.

Las técnicas empleadas en el trabajo de campo son la observación participante en el aula y el patio escolar, conversaciones informales, entrevistas a profundidad con las maestras, y en grupos focales con algunos niños y niñas, fotografías, y la escritura de un diario grupal. Esta diversidad de técnicas ilustra el carácter abierto de la etnografía como un método de investigación multimodal, ecléctico, o multifactorial (Guber, 2011, Goetz y LeCompte, 1984, Angrosino, 2012). A continuación se profundizará sobre su empleo y registro en este estudio.

### **3.4.1.- Observación participante**

La observación participante es la técnica más usada en el trabajo etnográfico en educación y supone la presencia del investigador en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción (Bertely, 2000; Levinson, Sandoval y Bertely, 2007). Refiere tanto al contexto de comportamiento, como a la principal técnica de investigación para estudiar la formación socioemocional en la vida cotidiana escolar mediante la propia experiencia, al participar con las maestras y los niños y niñas en las dos escuelas. Se trata de una técnica naturalista que suele ser menos intrusiva para los participantes. Lo más importante para la observación consiste en construir una relación de confianza, donde los y las participantes acepten al

investigador como un vecino y amigo interesado en conocerles, aprender de ellos y de su forma de vida (Angrosino, 2012).

La dinámica de la participación fue más cercana en la escuela “A”. Desde el principio en esta escuela me podía sentar donde quisiera en el salón, y esto me permitió interactuar de manera libre y espontánea con distintos niños y niñas, quienes me llamaban por mi nombre; en varias ocasiones realizaba las mismas actividades, como si fuera una compañera más. En contraste, en la escuela “B”, tuve un lugar asignado en una esquina del salón desde donde observar y tomar notas. Los niños se dirigían conmigo hablándome de “usted”, como “maestra Mariana” o “investigadora Mariana”.

Se cuenta con 161 horas de observación participante en ambas escuelas. Registré la información observada en el diario de campo, donde incluí las conversaciones con niños, niñas y las maestras, aunado a algunas interpretaciones en relación con lo observado. También incluí algunas resonancias, y la percepción de la influencia de mi presencia. Al principio, observaba y anotaba todo lo percibido, aunque en ocasiones esto resultaba incoherente y sin sentido; anotaba las secuencias de interacción, con énfasis en la percepción de las emociones y conversaciones entre los participantes. En el proceso de transcripción de las observaciones a los registros, estas escenas se han vuelto inteligibles y han sido comprendidas con mayor sentido, contexto y significado (Rockwell, 1995).

Las notas del trabajo de campo han sido organizadas con información del entorno específico de cada día, descripciones del entorno físico, descripciones de los comportamientos e interacciones, y el registro de conversaciones e interacciones verbales fueron transcritas lo más literal posible. También se incluía la hora en diferentes momentos de la observación, conforme transcurría el tiempo. En las transcripciones se han cambiado los nombres de todos los y las participantes con el fin de preservar el anonimato y la confidencialidad.

### **3.4.2.- Entrevistas y conversaciones informales**

De manera cotidiana se mantuvieron conversaciones informales con las maestras y los niños en distintos momentos y lugares de la escuela. Al ingresar al salón e iniciar la

observación, conversaba brevemente con las maestras acerca de cómo estaban, las actividades en el grupo-clase, y sobre el seguimiento a un suceso anterior. Otros momentos de intercambio espontáneo fue durante los recreos; me sentaba con las maestras, los niños y niñas mientras comían su almuerzo.

Las entrevistas con las maestras fueron realizadas en un contextos privados y personales, los cuales acontecieron en las mañanas, previo a la entrada de los niños; o al mediodía, al terminar la jornada escolar. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio con autorización de las maestras. Lo conversado incluye inquietudes de la investigadora en torno a las observaciones, así como preguntas de las maestras con respecto al estudio, y charlas en las cuales se buscó comprender su reflexividad.

Se realizaron dos entrevistas en grupos focales en cada escuela, la primera con niños y la segunda con niñas. Esta dinámica correspondió a la etapa de desarrollo que viven, en la cual de acuerdo a patrones socioculturales, suelen convivir con más cercanía con pares del mismo género. En el primer grupo focal, la conversación siguió una lista de posibles preguntas definidas en función a los dibujos de los niños en los diarios de las emociones. Así, conversamos en un orden de acuerdo con como estaban sentados, y yo fungí como moderadora para que todos tuvieran la misma oportunidad de participar. La segunda entrevista fue con niñas, y aunque también tenía una lista de posibles preguntas, la conversación fluyó más en torno a su “emocionar” y “lenguajear”, y las niñas hablaron de lo que sentían, lo que les gustaba y les disgustaba en su convivencia.

Las dos entrevistas con grupos focales en la escuela “B” fueron en la biblioteca. En la escuela “A”, la primera entrevista fue en la biblioteca, no obstante, dado a que este lugar estaba ocupado el día que se hizo la segunda entrevista, ésta se realizó en el patio de la escuela. Tanto las entrevistas a profundidad con las maestras como las entrevistas a los niños y niñas que han participado en los grupos focales fueron audio grabadas.

Se incluyen también entrevistas de devolución de los resultados del estudio con ambas maestras, el director de la escuela “A” y la directora de la “escuela B”. Tales entrevistas fueron sostenidas en los meses de marzo y mayo del 2022, es decir, dos años después de haber tenido un último contacto presencial previo a la pandemia por COVID 19. Después de todo este tiempo, antes de platicar con las profesoras sobre mis comprensiones en torno a la

investigación, necesitaba recuperar mi relación con cada una; re-encontrarme y volver a reconocernos después de tanto tiempo. En este sentido, posterior a la contingencia de salud mundial que ni siquiera nos dio oportunidad de despedirnos, necesitaba saber de sus vidas, sintonizar con sus emociones y entablar una confianza renovada para compartir la información en una conversación reflexiva.

Dado que la devolución implicaba información donde narraba su hacer pedagógico como enriquecedor, y también en donde se perdía la oportunidad de una experiencia educativa; sabía que era fundamental comunicarme con tacto y cuidado. Me sentía con la necesidad de cuidar la relación para privilegiar la posibilidad de reflexionar de manera colaborativa. Mi principal temor era que llegaran a molestarse por algunas de mis descripciones, y que esta emoción pudiera cancelar su disposición a “lenguajear” y “emocionar” en torno a la propia investigación.

Tuve cinco entrevistas con la maestra de la escuela “A” con una duración de cinco horas y cuarenta minutos, realizadas en su actual salón de clases, al finalizar su primer turno laboral. Con la maestra de la escuela “B” acumulamos ocho horas y nueve minutos en tres momentos; dos entrevistas en sábado al mediodía, la primera ocasión en la biblioteca del ITESO, y una semana después, en la terraza de una de las cafeterías de la universidad. La tercer entrevista fue en un restaurante en el fraccionamiento “Las Fuentes”, una tarde entre semana, al terminar su jornada laboral. Con ambos directivos, fue menor el tiempo, solo hora y media que conversamos en sus respectivas oficinas; con el director sólo tuve una entrevista, y dos, con la directora.

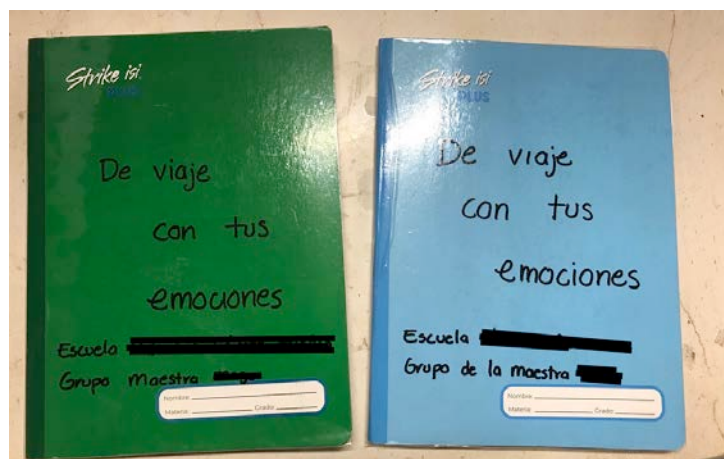
El tiempo de entrevista total para la devolución de los resultados del estudio con maestras y directivos en ambas escuelas, fue de 15 horas y 21 minutos, el cual fue audiograbado, y sólo algunas partes fueron transcritas, e incluidas en la narrativa final. En las entrevistas con las maestras se realizó una revisión general de los capítulos I al III; y una lectura puntual y reflexiva del apartado sobre la construcción de la relación de la colaboración, así como del capítulo IV y V respectivamente, el cual se centra en la interpretación de los datos, acorde a las dimensiones de la experiencia escolar de Rockwell (1995). Conforme leíamos, hacíamos pausas para recordar momentos, revivir emociones, y elaborar significados. En estas interacciones tuve oportunidad de cuestionar dudas pendientes, precisar algunos temas, y principalmente, corroborar el sentido de mis

interpretaciones. Hubo momentos de conmoción y dolor, que fueron escuchados y atendidos con empatía y contención.

### 3.4.3.- Diario de emociones

La escritura de un diario grupal en cada escuela se implementó a partir del estudio de Rocha (2019), con la escritura de un diario en una investigación con niños. En el presente estudio, el diario de emociones consistió en invitar a los niños y niñas a escribir o dibujar en un cuaderno numerado con hojas blancas acerca de su día en la escuela, y sobre cómo se sentían, lo que más les gustaba o disgustaba. El título de la portada de cada diario se denominó “De viaje con tus emociones”, y se añadió el nombre de la escuela y el nombre de la maestra. La Fotografía No. 6 muestra la portada de ambos diarios.

**Fotografía 6: Diarios de las emociones**



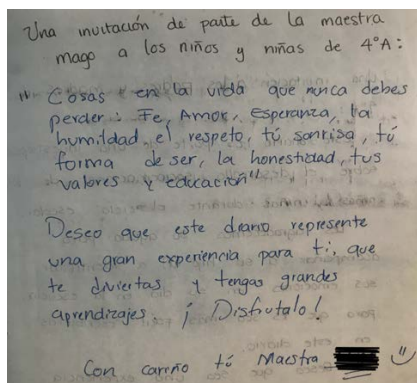
Se trata de un instrumento nombrado en la escuela “A” como “el libro viajero”, y en la escuela “B” como “el diario de las emociones”. En la contraportada, se incluyó la siguiente inscripción a manera de bienvenida e instrucciones a su escritura:

¡Hola!. Este diario es una invitación para que cada niño o niña de tu salón, escriba o dibuje sobre su día en la escuela. Puedes poner tus experiencias y cómo te sentiste... contento, triste, preocupado, feliz, enojado, con miedo, tranquilo o cualquier emoción que hayas sentido. Por favor, cuida el diario para que tus demás compañeros puedan seguir usándolo, y que al final del ciclo escolar: ¡hagamos un libro juntos!. Muchas gracias. Mariana.

Se solicitó a ambas maestras escribir en la primera hoja del diario un texto como invitación a sus alumnos para utilizar el diario. Únicamente la maestra de la escuela “B” lo hizo, y escribió lo siguiente (Ver Fotografía 7):

Cosas en la vida que nunca debes perder: Fe, Amor, Esperanza, la humildad, el respeto, tu sonrisa, tu forma de ser, la honestidad, tus valores y educación”. Deseo que este diario represente una gran experiencia para ti, que te diviertas y tengas grandes aprendizajes. ¡Disfrútalo!. Con cariño tú maestra (Adela).

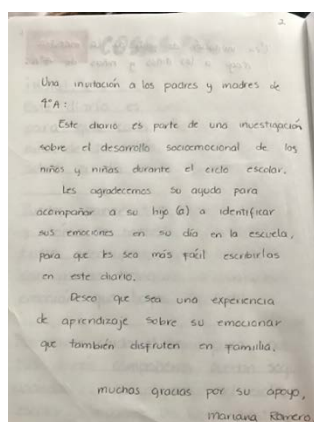
### Fotografía 7: Invitación de parte de la maestra Adela en la primera página del diario



En ambas escuelas, las maestras se encargaron de monitorear su uso de acuerdo con el orden de lista. Con esta ayuda, los niños pudieron participar con sus dibujos y narraciones entre una y tres ocasiones, lo cual implicó llevarse el diario a su casa, leerlo y compartir esta información con sus padres y madres, a quienes la autora les escribió lo siguiente en la segunda página del diario, la cual se muestra en la Fotografía 8, y se describe a continuación:

Una invitación a los padres y madres del (grupo): Este diario es parte de una investigación sobre el desarrollo emocional de los niños y niñas durante el ciclo escolar. Les agradecemos su ayuda para acompañar a su hijo(a) a identificar sus emociones en su día en la escuela, para que les sea más fácil escribirlos en este diario. Deseo que sea una experiencia de aprendizaje sobre su emocionarse que también disfruten en familia. Muchas gracias por su apoyo, Mariana Romero.

### Fotografía 8: Invitación de la investigadora a los padres y madres en el diario



La información agregada en los diarios era fotografiada cada semana con el objetivo de resguardarla. En el momento en el cual se interrumpió con la observación participante

debido a la pandemia del 2019, se contactó a las maestras para recuperar los diarios. La maestra de la escuela “B” logró identificar de inmediato el diario, mismo que recogí en casa de una alumna. La maestra de la escuela “A” indicó haber olvidado el nombre del último estudiante que lo utilizó. Se dedicó a buscarlo, y al momento de la devolución de los resultados del estudio, me lo entregó. Por lo tanto, se cuenta con la información física y digital de ambos diarios.

### **3.4.- *Corpus* de la información**

A continuación, se desglosa el *Corpus* de datos recopilados durante el trabajo de campo. Primero se presenta el total del *Corpus* de observación y participación por escuela, seguido del *Corpus* de las entrevistas con las maestras y los niños en los grupos focales, y por último, el *Corpus* de material audio y visual. En el Anexo No. 4, la Tabla No. 5 muestra el total de la información recopilada desglosada por técnica, escuela, cantidad, y participantes.

#### **a) *Corpus* de observación y participación**

El tiempo de observación participante en ambas escuelas fue de 161 horas acumuladas en 82 días. En la escuela “A”, el tiempo de observación fue de 91 horas en 41 días; mientras que en la escuela “B”, fue de 80 horas en 40 días. En el Anexo No. 4, las Tablas 6 y 7 muestran el registro de horas de la observación en cada escuela. También se incluyen las bitácoras de tutoría, como documentos reflexivos, los cuales muestran procesos de trabajo emocional en la investigación. Dichas bitácoras no son codificadas pues su análisis no corresponde a los objetivos del estudio, sin embargo son consultadas para fundamentar la escritura de la narrativa.

#### **b) *Corpus* de entrevistas con las maestras, niños y niñas**

Durante agosto de 2019 a marzo del 2020, se realizaron quince entrevistas a las maestras; ocho fueron realizadas a la maestra Hilde de la escuela “A”, y siete corresponden a las entrevistas con Adela, la maestra de la escuela “B”. El tiempo total de las entrevistas fue de 11 horas y 16 minutos. En la etapa de devolución de los resultados de la investigación, durante mayo y abril del 2022, se sostuvieron ocho entrevistas con ambas

maestras; cinco con Hilde, y tres con Adela. En conjunto, el tiempo total de entrevistas fue de 15 horas y 21 minutos. En el Anexo No. 4, la Tabla 8 muestra el registro de las entrevistas con ambas maestras. En cuanto al *Corpus* de las entrevistas con niños y niñas, entre ambos planteles se realizaron cuatro sesiones de entrevista en grupos focales, con una duración total de 3 horas y 54 minutos. El desglose del registro de las entrevistas en grupos focales con los niños y niñas por escuela se presenta en la Tabla 9 del Anexo 4.

### **c) *Corpus* de material audio y visual**

Se cuenta en total con 97 entradas de los niños y niñas en los diarios de las emociones de ambas escuelas. En la escuela “A” se tienen 41 entradas documentadas digitalmente, mientras que en la escuela “B” son 61 entradas. Estas están documentadas tanto de manera digital, como en el cuaderno en físico. El registro de los dibujos y narraciones que los niños hicieron en el diario es un procedimiento analítico para el estudio de emociones en cuentos escritos por niños inspirado en la propuesta de Trevignani y Videgain (2019). Estas participaciones se analizaron por el protagonismo de las personas ahí representadas; la descripción de situaciones (vivencias); las emociones experimentadas (emociones); la elaboración de sus emociones (reflexividad-experiencias-estrategias); y los vínculos entre los protagonistas del relato (vínculo).

Lo más importante en esta investigación son las personas y sus experiencias, por tanto, es clave reflexionar en la ética de la investigación en un apartado a continuación.

## **3.5.- Ética en la investigación**

La ética en la investigación cualitativa es una cuestión abstracta que conviene considerar en distintos momentos de la investigación desde el diseño, durante el trabajo de campo y hasta terminar el informe final (Flick, 2015). Implica reflexionar en diversos aspectos éticos para asumirlos con claridad y compromiso. A continuación, describo las consideraciones éticas tomadas en cuenta en la presente investigación.

Previo al trabajo de campo, reflexioné en la pregunta y objetivos a la luz de una justificación personal, y argumenté las motivaciones desde mi propia historia, formación académica y experiencia laboral. Los autores revisados han contribuido en esta reflexión auto



etnográfica, y con ello, reconozco la búsqueda de comprensión sobre el modo de afectar y de ser afectada en la experiencia durante la investigación (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Esta comprensión alude al trabajo emocional como investigadora, tema sobre el que no se profundiza, sin embargo, ha sido un eje transversal que fundamenta el lente desde el cual se observa, y desde dónde se hace el análisis de la información. Reconozco emociones, pensamientos y acciones los cuales han sido reflexionados con la ayuda de mi tutor para discernir distintas situaciones, como la elección de escuelas y entrada al campo; la relación y conversaciones con las maestras, niños y niñas en distintos momentos del trabajo de campo; la elucidación de autores para el marco teórico; la construcción del objeto de estudio, y el análisis e interpretación de los datos.

Seguí los principios básicos de una investigación éticamente sólida a modo de guía para el análisis de las prácticas éticas llevadas a cabo en el estudio (Flick, 2015). En primer lugar, el consentimiento informado significa que nadie se debe involucrar como participante en una investigación sin saberlo y sin tener oportunidad de decidir si quiere involucrarse en ella. Para obtener dicho consentimiento de parte del director, la directora y las maestras participantes, revisamos en conjunto el protocolo de investigación en un contexto conversacional. En la escuela “B” fue muy clara y determinante la aceptación por parte de la directora y la maestra, sin embargo, en la escuela “A” hubo algunas dudas y titubeos por parte de la maestra, ante lo cual, conversamos con énfasis en su libertad para decidir participar en el estudio. En ambas escuelas presenté un oficio institucional de parte del ITESO con información sobre la investigación aunado al compromiso de hacer una devolución con los resultados de la misma al finalizar el análisis.

Decidí no audio-grabar la primera reunión con directivos y la maestra de la escuela “A” para facilitar este primer contacto social, no obstante, en las subsecuentes entrevistas con las maestras, solicité su autorización, a lo cual aceptaron. Al tratarse de una investigación con niños, tuve una reunión con padres y madres de la escuela “B”. También solicité el consentimiento de los niños y niñas para participar en el estudio mediante una petición verbal realizada frente al grupo, y la autorización de las maestras y autoridades escolares.

Antes de implementar el diario de las emociones, así como al inicio de las entrevistas en los grupos focales expliqué a los niños y niñas de ambas escuelas el objetivo de su participación, y les pregunté su disposición a colaborar. En algunas ocasiones los niños

solicitaron leer las notas del diario de campo, a lo cual accedí. Por otro lado, mostré algunos registros de observación a las maestras y les pregunté su sentir en distintos momentos del proceso de la investigación. Garanticé la confidencialidad de la información compartida y el anonimato de las escuelas. Utilicé pseudónimos en la transcripción y el análisis de datos; y en las fotos cubrí los rostros para cuidar la integridad de los y las participantes.

Mantuve una relación respetuosa y cordial con los y las participantes, a quienes intenté cuidar en su bienestar; compartí aspectos clave de niños y niñas fueron compartidos con sus maestras. Por ejemplo, un estudiante de la escuela “B” escribió en el diario su deseo suicidarse, lo cual informé de inmediato a la maestra; quien a su vez dio seguimiento con ayuda de la psicóloga escolar y juntas informaron a la mamá del niño.

En las entrevistas con niños y niñas, desde el principio les informé que compartiría el audio grabación con su maestra, pues era importante su conocimiento en torno a dichas conversaciones. Así, también comenté al respecto con las maestras durante las entrevistas.

Hubo momentos en el trabajo de campo donde los y las participantes vivieron emociones tristes, dolorosas y con angustia. Específicamente en las entrevistas, ofrecí contención y escucha empática y atenta, así como un espacio de acompañamiento para manejar las emociones que en ese momento vivían con más intensidad. En cuanto a las entrevistas con las maestras, respeté los límites que en algunas ocasiones ellas mismas pusieron en relación a situaciones sobre las que no querían hablar.

Cuidé el tiempo de las entrevistas otorgado por parte de las maestras para evitar una carga excesiva; algunas citas fueron canceladas y re-agendadas según su disponibilidad de tiempo. Por esta razón, al principio consideré hacer entrevistas con una periodicidad quincenal, y en la práctica tuvieron una periodicidad mensual.

Tanto en la transcripción, como en la codificación y escritura de la narrativa puse atención a la precisión de los datos como un principio rector y vigilé la veracidad de los mismos. He leído los datos en varias ocasiones, y codificado con respeto y ecuanimidad. Las interpretaciones están sustentadas en los datos, y las presenté en un contexto conversacional y reflexivo tanto a las maestras, como a los directivos de ambas escuelas para cotejar su validez y confiabilidad.

Con la autorización de ambas maestras, tuve una reunión de despedida y agradecimiento con los niños y niñas en la fase de devolución de los resultados, en donde además de platicarles a grandes rasgos del documento, su finalidad y de leer algunos extractos en donde ellos y ellas participan; les conté un par de cuentos, y nos tomamos una fotografía para el recuerdo, que se muestra a continuación en las Fotografías 9 y 10.

**Fotografía 9, con los niños y niñas de la escuela “A”**



**Fotografía 10, con los niños y niñas de la escuela “B”**



Por último, en cuanto a la información que los niños y niñas plasmaron en los diarios de las emociones, solicité a sus madres y padres su autorización para el uso de los dibujos y textos con fines de estudio. La firma de dicho permiso fue gestionada mediante los docentes de grupo en el ciclo escolar 2021-2022, es decir, durante la etapa de devolución de los resultados, cuando los niños y niñas se encontraban ya en el sexto grado de primaria. A cada

padre/madre se les envió el dibujo/texto específico realizado por su hija o hijo, aunado al formato de autorización, el cual se encuentra en el Anexo 3. Del total del *corpus* de los 97 dibujos, se obtuvo el consentimiento firmado por los padres y madres de sesenta y uno. Las participaciones no autorizadas, fueron retiradas del documento; y de este rubro, catorce dibujos corresponden a estudiantes que ya no se encuentran inscritos en esa escuela; ocho son de niños y niñas que no devolvieron el formato firmado por olvido o por haberlo perdido; seis dibujos corresponden a la respuesta de padres y madres que decidieron no otorgar el consentimiento; cinco son de estudiantes que han faltado a la escuela; y por último, tres dibujos son anónimos.

### **3.6.- Análisis de la información**

Los registros de las observaciones y entrevistas se han transcrito en un formato de texto completo para conservar la precisión y fidelidad de los datos, y así, propiciar interpretaciones lo más cercanas a las experiencias vividas por los y las participantes (Gibbs, 2012). Se busca con ello evitar el riesgo de usar los códigos de manera descontextualizada que conlleve a fragmentar información importante (Moreno, 2017).

Se sigue la propuesta etnográfica de Bertely (2000), la cual es una “orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades” (p. 64). Dicha propuesta consiste en un método didáctico para interpretar la cultura escolar, sistematizado por Bertely, tomando en consideración su experiencia en la investigación etnográfica en escuelas mexicanas. Así, la transcripción se realizó en una tabla de dos columnas; en la izquierda se inscribieron las acciones, comentarios y conversaciones observadas y escuchadas de parte de los y las participantes consigo mismos(as), entre sí y con la investigadora. En la columna derecha se agregaron las primeras interpretaciones en relación con la información de la columna izquierda. Algunas inscripciones son interpretaciones descriptivas de lo que está sucediendo, otras son teórico-metodológicas, y algunas más aluden a reflexiones y resonancias propias.

En la parte superior del inicio de cada registro de observación y de entrevista, se incluyeron iniciales de la investigadora; nombre de la escuela estudiada; grado, grupo y

turno; fecha; hora de inicio y termino de la observación o entrevista; duración; y número de registro en orden cronológico. Así, la clave B22-VIII-19 MERA1 significa: B= escuela; 22-VIII-19= fecha; MERA= iniciales de la investigadora, y 1= primer registro.

El registro de los dibujos con narraciones que los niños y niñas hicieron en ambos diarios de las emociones se realizó con una guía de siete preguntas, cuyas respuestas fueron codificadas en atención al protagonismo de las personas ahí representadas; la descripción de las situaciones escolares (vivencias); las emociones experimentadas (emociones); el proceso para la elaboración de sus emociones (reflexividad/experiencias/estrategias); y los vínculos interpersonales entre los protagonistas del relato (vínculo).

En función de lo anterior, se comenzó con el segundo nivel de análisis (Bertely, 2000), este consistió en estudiar las interpretaciones de los registros, categorías emergentes y conceptos teóricos. Se identificaron ejes temáticos, subtemas, autores y puntos centrales de las propuestas teóricas, los cuales se presentan en la Tabla 3:

**Tabla 3**  
**Identificación de ejes temáticos de acuerdo al marco teórico**

Ejes temáticos	Subtemas	Fuentes	Puntos centrales
	Aprendizaje socioemocional en las escuelas. Enfoque curricular.	Bisquerra (2003) Berger y cols. (2009) Torrente y cols.(2005) UNESCO (1997) Durlak y cols. (2011) Zins, Weissberg, Wang, y Walberg (2004) Milicic y cols. (2014) OCDE (2015, 2017) Hoffman (2009) CASEL (2003) SEP (2017)	Las habilidades socioemocionales pueden y deben incluirse como parte del aprendizaje escolar.
<b>Educación socioemocional</b>	Pedagogía desde la vida cotidiana. Experiencia. Integrar las emociones en la vida cotidiana escolar. Núcleos socioafectivos de la convivencia.	Najmanovich (2017) Bazdresch (2009) Perales, Arias y Bazdresch (2014) Puig (1993; 1998; 2003; 2006) Puig y cols. (2012) Contreras (2016) Contreras y Orozco (2016)	La educación socioemocional en la vida cotidiana es una pedagogía de la experiencia que busca vivir las cualidades de lo educativo en su propio quehacer. Dar cauce a las emociones y su reflejo en acciones congruentes con la efectividad de esas acciones.

	Transformación en la convivencia (emocionar y lenguajear) Convivencia. Relación entre pares. Apego escolar.	Contreras y Pérez de Lara (2010) Duschatzky (2019) Maturana (2004) Larrosa (2013) Fierro y Carbajal (2019) Toro y Berger (2012) Berger y cols. (2009)	Disposición a trabajar en su propia interioridad. Respeto, cuidado, confianza, responsabilidad, comunicación, reconocimiento. Trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituyen la cotidianidad de la escuela.
<b>Reflexividad en la vida cotidiana escolar.</b>	Emociones Trabajo emocional Manejo emocional Reglas del sentir Aprender de una manera que integre a las emociones Conciencia en el emocionar	Damasio (1994; 2016; 2018) (Hochschild, 1975; 1979; 1990; 2003; 2013a). Hargreaves (2003, 2005) Maturana (1995; 1997; 2004)	Las personas experimentan emociones en su vida cotidiana de manera permanente, y las regulan de forma reflexiva con distintos grados de esfuerzo y conciencia para inducir o inhibir sus emociones en función de un ámbito social más complejo, en el cual confluyen reglas del sentir acordes a cada cultura.
<b>Sucesos no educativos</b>	Bloqueo emocional Escuela antiemocional. Pedagogía desafectivizada	Casassus (2006) Novoa (2009) Fierro (2007) Dussel (2006) Hargreaves (2003, 2005)	Ignorar, reprimir o considerar de manera marginal a las emociones en la tarea formativa.

### 3.7.- Identificación de categorías y códigos

La tabla de dos columnas con observaciones e interpretaciones fue estudiada en el programa *Atlas.ti 9* para codificar los datos. Se construyó una codificación guiada por conceptos del marco teórico, y una codificación descriptiva por los mismos datos (ver Tabla 4). Se establecieron cuatro ejes analíticos: a) Vivencia de emociones y sentimientos; b) Reflexividad; c) Experiencias en las cuales se viven los núcleos socio afectivos de la convivencia; y d) Sucesos no educativos. El eje analítico “Vivencia de emociones y sentimientos” incluye cuarenta y seis de estos estados subjetivos, los cuales son estudiados en dos categorías; las emociones y sentimientos en la maestra, y las de los niños y niñas.

En el eje analítico de “Reflexividad” se consideran como categorías al trabajo emocional de cada maestra, al manejo emocional de los niños y niñas, al trabajo emocional de la investigadora y a las interacciones de la investigadora desde la sociología de las emociones.

Los códigos correspondientes a este eje analítico refieren a los procesos de evocación y supresión emocional; las estrategias corporales, expresivas y cognitivas. Se incluyen las reglas del sentir identificadas en el ejercicio docente; en el manejo emocional de los niños y niñas; y las experimentadas durante la investigación.

En el eje analítico: “Experiencias en las cuales se viven los núcleos socio afectivos de la convivencia de la convivencia escolar”, se estudia el cuidado, el respeto, la confianza, la responsabilidad, el reconocimiento, y la comunicación mediante las interacciones de la maestra con los niños y niñas; de la maestra y las madres de los niños; de los niños y niñas entre sí; y de la maestra con otros docentes de la misma escuela.

Por último, en el eje analítico “Sucesos no educativos”, se incluyen códigos identificados en las interacciones de la maestra y sus alumnos y alumnas; de la maestra y de las madres de los niños y niñas; así como de las interacciones entre los y las estudiantes, en las cuales se pierde la oportunidad de una experiencia educativa derivada de la vivencia de los núcleos socio afectivos de la convivencia escolar. En el Anexo 4, se muestra la Tabla 4 en cuatro subtablas, con la estructura asignada a la información.

### **3.8.- Elaboración de registros**

Se elaboraron tres registros para cada escuela: a) el registro de las observaciones; b) el registro de las entrevistas; y c) el registro de los dibujos y narraciones. Los registros mencionados han sido estudiados con el programa *Atlas.ti 9* para facilitar la codificación, interrelacionar los códigos, articular los registros entre sí, y facilitar asociaciones y relaciones que permitan generar niveles analíticos más avanzados. Así, se articulan las categorías de los autores y las del intérprete con los datos empíricos (Bertely, 2000).

### **3.9.- Análisis de los datos**

La ruta para analizar la información y responder las preguntas de investigación sigue la propuesta de Rockwell (1995) de las dimensiones de la experiencia, las cuales, estructuran y sostienen la vida cotidiana escolar mediante acciones, interacciones, situaciones u objetos de

la escuela primaria. Dichas dimensiones son: a) la estructura de la experiencia escolar; b) la definición escolar del trabajo docente; c) la presentación del conocimiento escolar; d) la definición escolar del aprendizaje; y e) la transmisión de concepciones del mundo. A continuación, se describe de manera general cada dimensión.

La “estructura de la experiencia escolar” estudia las características del sistema educativo que configuran la actividad escolar cotidiana mediante los usos del tiempo y del espacio; las reglas y formas de organización para la participación de los y las docentes, niños y niñas, y su influencia en la comunicación entre sí. También se considera la selectividad y la agrupación escolar y las pautas de socialización con la familia y miembros de la comunidad implicadas en relación con la escuela.

La “definición escolar del trabajo docente” refiere a la configuración social del docente en su profesión, mediante su aprendizaje de los usos y costumbres en la escuela cotidiana. Se incluyen sus interacciones, prácticas, normas, conversaciones y vivencias con colegas, madres, padres, y alumnado. Se construyen concepciones sobre sí mismas, y formas de enseñanza. La “presentación del conocimiento escolar” consiste en las prácticas y discursos para mostrar conocimientos. Esto se aprecia en los procesos de organización temática, las actividades para implementar el programa, y demás actividades pedagógicas.

La “definición escolar del aprendizaje” incluye los procesos de organización para el aprendizaje, los cuales implican rituales y rutinas como pautas sociales para organizar el encuentro diario entre maestras, niños y niñas; los usos del lenguaje y las interacciones verbales; los procesos de razonamiento implícito y de aprendizaje autónomo. Finalmente, la “transmisión de las concepciones del mundo” trata sobre la comunicación de cosmovisiones de la realidad y del mundo social, reglas del juego para relacionarse, y orientaciones de valor como conocimientos tácitos en relación a una enseñanza para vivir, relacionarse con uno mismo, y con los demás.

Estas dimensiones han sido estudiadas con un lente analítico en el manejo emocional del alumnado; y el trabajo emocional de las profesoras. Se estudia las interacciones de los y las participantes en la convivencia escolar. La reflexividad de la investigadora también fue registrada, sin embargo es poco abordada en este trabajo. También se identifican sucesos no educativos como acontecimientos donde se pierde la oportunidad de una experiencia.



La interpretación de los datos analizados se realiza mediante una narrativa que muestra los momentos, lugares e interacciones en los cuales, los participantes se vinculan emocionalmente consigo mismas(os), y entre sí. La redacción, sigue la perspectiva de Clandinin y Connelly (1990) y Kleres (2010) para estudiar las emociones de los y las participantes mediante la descripción de sus experiencias en la vida cotidiana, y es ilustrada con fotografías de dibujos y textos de los niños y niñas del diario de las emociones. Con esto, se busca transmitir sus voces y sentires como colaboradores en la investigación (Milstein, 2011, 2020). En la transcripción de sus textos se respeta su redacción, aunque esto en ocasiones implique faltas ortográficas.

La escritura se hace en primera persona por facilitar la vivencia de los aspectos sutiles, relacionales y subjetivos de las experiencias relatadas (Contreras, 2016). También es guiada por un sentido de globalidad de la experiencia (Clandinin y Connelly, 1990); es decir, a partir del análisis del *corpus* de datos se han seleccionado aquellos registros que mejor respondan a las preguntas y objetivos del estudio.

Acercarme a dos escuelas y conocer dos maneras de formar en lo socioemocional contribuyó a enriquecer la evidencia, y a posibilitar mi reflexividad. Así, la interpretación de los datos analizados de cada escuela se describe por separado; primero se estudia la escuela “A”, y posteriormente la escuela “B”. Se inicia con una descripción de la entrada a la situación del trabajo de campo y la construcción de la relación de colaboración con cada maestra y su alumnado.

### **3.10.- Entrada a la situación del trabajo de campo**

La entrada a la situación del trabajo de campo es estudiada desde tres dimensiones; primero se muestra cómo fue el primer acercamiento con la directora, la presentación del estudio, y la autorización para realizar el trabajo de campo en las instituciones a su cargo. En un segundo nivel, se relata la construcción de la relación de colaboración con las maestras; y finalmente, con los niños y niñas.

#### **3.10.1.- Entrada a la situación del trabajo de campo en la escuela “A”**

### **a) Acercamiento con el director de la escuela “A”**

Una mañana a comienzos de mayo del 2019, me reuní por primera vez con el director de la Escuela “A”, quien amablemente me recibió para escuchar mi propuesta de hacer el trabajo de campo de mi investigación en la escuela a su cargo. El director me comentó que anteriormente ya había colaborado con otros investigadores del ITESO, y específicamente mencionó a la Dra. Rebeca Mejía Arauz. Le mostré una presentación en diapositivas sobre el protocolo del estudio; conversamos sobre situaciones difíciles y violentas que se han dado en su escuela, y con algunas familias. De inmediato aceptó a mi petición, y acordé en llevarle un oficio institucional, a lo cual me respondió no ser necesario, pues “no eran tan formales”. Convenimos en que le buscaría a finales de junio, cuando tuviera asignada su plantilla docente por grupos, y poder con ello, identificar con quien colaboraría. Nos volvimos a reunir entonces, le entregué una carta del director del programa doctoral al cual pertenezco, misma que se muestra en el Anexo 2.

En ese momento, los docentes inscribían a una fila de niños y niñas a algún grupo de primaria, acompañados principalmente de sus mamás, y de algunos papás. El director me indicó seguirle al patio para presentarme a las maestras asignadas para impartir cuarto grado. Le expresé mi interés en poder colaborar con alguien para quién, el tema de la formación socioemocional de sus estudiantes fuera importante, y de preferencia, alguien con disposición de trabajar en su propia interioridad. Después de pensarlo unos segundos, el director me indicó con certeza que Hilde sería la maestra idónea. Además, se refirió a ella como especialista en tercer y cuarto grado. Acto seguido, nos presentó.

### **b) Construcción de la relación de colaboración con la maestra Hilde**

Cuando conocí a Hilde, estrechamos la mano con una mesa de por medio y le agradecí por ayudarme con la investigación, la cual sintetice con el propósito de conocer cómo se educaba en lo socioemocional en todos momentos y en todas partes. La maestra me observaba con desconcierto y sorpresa, solo respondió “está bien”. Acto seguido, abordó al director y le preguntó sobre el salón que se le asignaría, aunado a la solicitud para ubicarse en la planta baja, y así, evitar lastimar a sus rodillas debido a subir escaleras.

Consciente de interrumpir sus labores, me despedí con la preocupación de no haber construido una relación con Hilde, y explicarle lo suficiente. Por ello, solicité otra reunión; en esa segunda ocasión, cuando el director llamó a Hilde, ella pidió hablar primero con él. Me alejé para no estorbar con mi presencia. Cuando se acercaron, el director afirmó que mi participación no era para evaluarle, ni juzgar sus prácticas, sino para aprender y mejorar como escuela; algo que además me serviría en mi doctorado.

Conversé con Hilde en privado, me presenté como mamá, psicóloga y terapeuta familiar, y que me encontraba cursando el doctorado, razón que me implicaba en la realización del estudio, respecto al cual, leí la pregunta de investigación, objetivos, supuestos, y ante todo, mi intención de acompañarle sin juicio o un sentido de evaluación; más bien, servirle de apoyo para reflexionar, de manera que, al final, escribiéramos un libro en beneficio de otros docentes. Expresé mi expectativa de conocernos con el tiempo, y mi deseo de construir una relación de apoyo. Le ofrecí confidencialidad de nuestras conversaciones, incluso con el director, y que en el escrito final, cambiaría su nombre real, el de la escuela, y los de sus alumnos y alumnas. La maestra aceptó, y enseguida le pregunté sobre cómo fue que eligió ser maestra, y también hablamos de su familia.

Después le envié un correo electrónico reiterando mi agradecimiento por su ayuda en el estudio, y una breve explicación del mismo. Al no recibir respuesta de su parte, me preocupé y supuse que quizá se sentía comprometida con el director para acatar la indicación de colaborar conmigo, y no querer hacerlo. Conversé al respecto con mi tutor, quien me sugirió platicar con Hilde y preguntarle abiertamente si estaba de acuerdo en participar en la investigación; darle la opción de decidir (Bitácora de tutoría, 23 de agosto 2019).

La siguiente vez que volví a la escuela fue el 26 de agosto, primer día de clases. Me dirigí a la oficina adjunta a la dirección, ahí estaban algunas maestras y maestros tomando café y el desayuno. Hilde con una torta de bolillo con frijoles, les cuenta que en la escuela de sus nietos, aún no tienen maestro. Quiero acercarme y platicar antes de iniciar la rutina escolar. Le pedí un espacio en privado, en el cual externé mi preocupación de haber aceptado participar sin estar convencida. Por su parte, la maestra manifestó su incertidumbre por haber sido elegida para el estudio. Se trata de una inquietud ya planteada al director, quien le dijo que “les serviría como escuela”. No obstante, ella desconocía para qué les serviría, y me preguntó directamente: “¿para qué nos va a servir?”. En mi réplica, expresé mi intención de

comprender a ella y a su alumado, y compartir con otros docentes acerca de cómo las experiencias cotidianas de niños y niñas en la escuela, ayudaban a su desarrollo emocional.

Sentí alivio al hablar de su inquietud, le seguí mientras sus estudiantes le saludaban con abrazos, y correspondía con el mismo gesto. Después supe que era el segundo año de Hilde con ese grupo-clase, y demostraban ese gusto y afecto por re-encontrarse. Conectamos con la mirada, y con su mano me llamó: “acérquese para que vaya conociendo a los niños”. Con esta atención, reconocí una mayor disposición para colaborar conmigo en el estudio.

Me formé al final de las fila de sus educandos, ingresamos al salón y elegimos nuestros lugares. Hilde nos dio la bienvenida con una canción, y posteriormente preguntó: “¿qué esperan de mí?”; sus alumnos respondieron: “que nos enseñe cosas nuevas”, “que nos ayude a convivir”, “nada, que siga igual”. Acto seguido, me presentó y pidió un aplauso para darme la bienvenida. Dos horas después, me despedí de ella, quien exclamó: “¿tan rápido?!”. Le recordé que serían observaciones de entre dos y tres horas. Al final, con timidez, Hilde me pidió si después podía comentarle mis impresiones.

Esa misma semana, la maestra indicó a los niños hacer unas operaciones matemáticas. Conforme las terminaban, les calificaba con un marcador de cera rojo. De pronto, la maestra se acercó a mi lugar, y me entregó otro marcador de cera aunado a la petición de ayudarle a calificar. Con gusto acepté, me pareció un acto simbólico de aprobación para estar en su salón. Recordé la propuesta de Maturana de “ver al otro como legítimo otro en la convivencia”; me sentí vista y legitimada por Hilde y sus alumnos para calificarles.

Semanas después tuvimos una segunda entrevista, y mostré a Hilde mis registros en una acción que me llevó a recordar la investigación de mi tesis de maestría, y el trabajo de co-investigación con una familia; participantes de un proceso terapéutico. Esta forma de hacer investigación colaborativa con Hilde, contribuye con más confianza en nuestra relación (Gehart, Bava, Tarragona, 2006). Así, leemos y hago los cambios que la maestra me indica, y asienta en eso que rememoramos, como se muestra a continuación:

- Mariana: Algunos niños voltean a mirarme. El niño que está delante de mí ha volteado un par de veces intentando leer lo que escribo. La maestra les pregunta acerca de cómo podrán lograr sus metas. Guadalupe pregunta si es esforzándose, y agrega que de grande, quiere ser presidente. Hilde le pregunta cómo cree poder lograrlo: “esforzándome mucho, estudiando mucho, mucho”. Con reconocimiento, la maestra expresa: “¡muy bien, ojalá lo logres!”.

La maestra indica: “levante la mano quien se conoce a sí mismo”. Cada uno conoce sus habilidades, sabe cómo se desenvuelve. El que ya se dibujó, va a colorear y a anotar esas habilidades y cualidades que tiene. Una niña me pregunta la diferencia entre habilidades y cualidades y trato de responderle usando las mismas palabras que la maestra ha dado antes.

- Hilde: Mmmmm...
- Mariana: Un poco así, ¿no?
- Hilde: Ay qué bonito, ¡me encanta!

Y así, mientras “lenguajeamos y emocionamos” sobre lo que pasó en las primeras semanas del estudio, tuvimos la siguiente conversación, en la cual incluso le mostré un correo de parte de mi tutor:

- Mariana: Y bueno, así ha sido lo que hemos estado haciendo, y un poco lo que yo voy viendo...y un poco lo voy platicando con mi maestro (mi tutor)
- Hilde: ¿todo lo platica con su maestro?!
- Mariana: sí, sí
- Hilde: ¿A ver, qué?
- Mariana: Pero mire, se lo voy a enseñar porque se me hace importante que usted lo conozca... a ver, creo que es este. Desde mi teléfono, abro mi correo electrónico, y leo lo siguiente: “Dr. Miguel, espero que se encuentre muy bien. Un breve mensaje para contarle de mi primera semana de campo. Como hace tiempo platicamos, estoy empezando a aprender a observar, y sí, la verdad es que no sé bien hacia dónde enfocar. Por lo que platicamos de registrar todo en una tablita y por lo que estoy leyendo de Adela Bertely -un libro que se llama- (Conociendo nuestras escuelas), hice la tablita que le mando en el anexo. No le pido que la lea toda, por supuesto, -pues son muchas hojas- pero que a grandes rasgos me pudiera orientar sí así como estoy empezando a registrar me será útil, o cuáles cambios necesito hacer. Gracias por sus comentarios, quedo pendiente de mandarle el cronograma tentativo de entregas y reuniones de tutoría. Saludos y muchas gracias, Mariana”.
- Entonces, Él me responde esto maestra: “Hola Mariana.. disculpa el atraso... va tu archivo con mis comentarios y sugerencias al final. La observación es muy buena. Me puedo imaginar el salón sin problema. Tienes a una maestra que es una joya... aprovéchala con tranquilidad, paso a paso...”
- Mariana: Si, entonces, pues bueno, ó sea un poco, como para que usted vea que... cuál es...
- Hilde: Todo va caminando
- Mariana: Todo va caminando, exactamente, este y si yo lo que no quiero es que usted se sienta observada porque yo venga aquí a juzgarla y a decir... porque, pues no
- Hilde: Pierda cuidado
- Mariana: Y, es más, no, no, este, entonces, porque además yo ni sé. Usted tiene toda la vida de maestra y yo nunca me he parado a dar... entonces yo no puedo opinar en ese sentido. Yo lo único que quiero...
- Hilde: Hasta que está uno en los zapatos de otra persona
- Mariana: ¿Verdad?
- Hilde: Así es exactamente
- Mariana: Así es. Entonces mi papel, en ningún momento intentaré ir en ese sentido. No soy supervisora, ¿sí?, o sea, yo realmente lo único que vengo realmente es a aprender de usted y aprender de su grupo con la intención de poder compartir lo que yo, lo que yo ví, lo que yo aprendí con otros maestros que les pueda servir, ¿sí?
- Hilde: Exactamente... a mí me gusta también que me digan si en algo estoy fallando, aunque después de treinta y tantos años yo acepto, porque solamente uno conociendo sus errores es como los cambia uno, los modifica, no me molestan que me digan...
- Mariana: De esto último que usted dice que no le molestaría que le digan que está mal, bueno pues yo nomás decirle que yo no puedo tener ese papel pues yo no sé. Yo nunca he sido maestra y yo no puedo tener ese conocimiento de qué está bien y que está mal, yo no vengo a eso, yo vengo a tratar de aprender... esto no está calificable y a mí no me toca calificarlo
- Hilde: Claro
- Mariana: Simplemente compartirlo. Pero no lo puedo hacer sola, porque eso sería nada más lo mío

- Hilde: Así es, en conjunto
- Mariana: ¡Eso!, ajá, sí, sí, este, donde pues somos pues digamos que tres en el equipo; es mi tutor, este, usted y yo...
- Hilde: Algún día me gustaría leer ese libro (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre, 2019).

En la siguiente asesoría con mi tutor, me disculpé por haber mostrado el correo, sin embargo, esta transparencia fundó una relación que creció en confianza y disponibilidad.

### **c) Construcción de la relación de colaboración con los niños y niñas**

El primer día del ciclo escolar era una mañana fresca, había llovido en la noche, se caminaba entre charcos por las calles empedradas, y se escuchaban cantos de gallos y el himno guadalupano desde las campanas de la iglesia mientras niños y niñas uniformados, caminaban acompañados principalmente de sus mamás. Afuera de la escuela se compra comida para desayunar, o para el *lunch* del recreo; como tamales y atole, sándwiches, gelatinas, leche, galletas, pan dulce, yogurt y golosinas. Los y las estudiantes, aunado a algunos de sus padres y madres ingresan al patio escolar con la curiosidad de saber con qué maestra(o) participarán este año. Cada docente porta un letrero con el grupo a su cargo, y un profesor con la ayuda de un micrófono indica formarse en el grupo correspondiente.

Sigo a la profesora Hilde con sus alumnos(as) en fila hacia el salón de clases, y elegimos nuestro lugar. La profesora me solicita pasar al frente para presentarme y pide a sus alumnos(as) darme la bienvenida con un aplauso. Con la intención de compartir algo más personal, les cuento que tengo tres hijos, quienes al igual que ellos y ellas se encuentran en su primer día de escuela. Les pido permiso para acompañarles en su cuarto año de primaria, de tal manera que, durante el ciclo escolar además de observarles en sus rutinas cotidianas, pueda tomar notas para escribir un libro acerca de cómo se vive en la escuela desde su propia experiencia. Los niños y niñas aceptaron mi petición y desde sus lugares volteaban con frecuencia, en ocasiones coincidíamos con la mirada y una sonrisa. Los más cercanos a mi lugar de repente se acercaban a leer mis notas, hacerme preguntas y comentarios; al principio se referían a mí como “la señora”, después me llamaron “maestra Mariana”.

La autorización de la profesora Hilde para calificar a sus alumnos(as), tema sobre el cual se describió en el apartado anterior, me permitió acercarme a los niños y niñas desde un rol

formativo. Así, a veces les explicaba sobre un tema, hacía alguna aportación a la clase por solicitud de su maestra, quien cuando se ausentaba por unos minutos, me dejaba a cargo de su grupo. Por lo regular, más bien solía ejercer un rol parecido al de una compañera más, y participaba de las actividades grupales.

En el proceso de construcción de la relación de colaboración con los niños y niñas permanentemente me cuestionaba “hasta dónde” intervenir; si tocaba acompañarles en silencio, hacerles preguntas, y ofrecerles un poco más de apoyo o ayuda. Por ejemplo, cuando fue la presentación grupal de un tema, me cuestioné la posibilidad de llevar algunos libros infantiles. Al final decidí no hacerlo, pues consideré el riesgo de complicar mi relación como investigadora, así lo narro en el diario de campo:

La maestra organiza a los niños en equipos de cuatro personas para la siguiente actividad que es la continuación de exponer un tema de interés, y que será sobre los animales marinos. Al momento de organizarse en equipo, y como yo estoy sentada junto a una niña, otros dos niños se vienen con nosotros y me encuentro en una experiencia de ser parte de un equipo. Cada niño trae de tarea su investigación en torno al tema, así que empezamos a escribir sobre la cartulina el título, integrantes del equipo y entre ellos me encuentro yo. Escribimos 4 preguntas en la cartulina y también la decoramos. Entre los niños hay conversaciones y risas respecto a que yo también estoy participando en la actividad. La maestra valida mi participación yendo a revisar cómo vamos, dándonos marcadores y supervisando el trabajo de todos los equipos, incluido el mío. Me sorprende la experiencia de verme participando en el equipo. Trato de no intervenir mucho, sino de preguntar cómo lo quieren hacer, y lo que tengo que hacer. Me quedo con ganas de hacer algo para participar en el equipo, y pienso en la próxima vez llevar un cuento o algo acerca de los animales marinos. Incluso le pregunto a la maestra si puedo llevar algo sobre ese tema y me dice que sí. Un día antes de volver a la escuela, busco cuáles libros que tengo en mi casa me podría llevar, encuentro uno sobre tiburones, es en inglés y tiene muy buenas ilustraciones. Dudo en sí llevarlo o no. ¿Estaré modificando mi rol?, al final lo lleve con la idea de seguir pensando en lo pertinente o no de usarlo. Finalmente no lo compartí por dos razones: 1.- es en inglés y los niños no hablan inglés; 2.- estaría modificando mi rol (Registro de observación del 5 de septiembre de 2019).

Sin embargo, después de conocer la propuesta de la Etnografía colaborativa con niños y niñas (Milstein, 2011), he minimizado la importancia de dicho riesgo, y más bien considero que esa acción pudiera haber fortalecido la relación de colaboración.

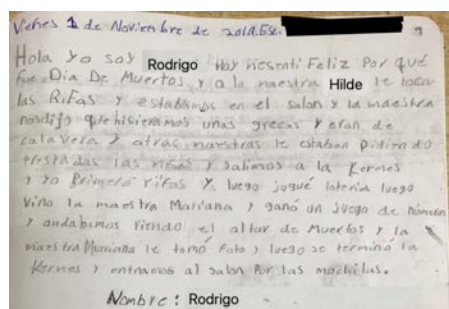
Poder sentarme libremente en cualquier lugar, me permitió relacionarme con varios niños y niñas de este grupo-clase, con quienes de manera cotidiana interactuaba, e incluso me ayudaban en mi labor. En una ocasión, al tomar notas en el diario de campo, mi pluma dejó de funcionar y comencé a escribir con un marca-texto amarillo. Rodrigo me observó y preguntó con sorpresa: “¿usted también hace el apunte?”, le respondí afirmativamente y me ofreció un lápiz, el cual acepté y agradecí. Más tarde, Rocío me ofreció su pluma. Estos gestos solidarios son muestra de la disponibilidad de colaboración con los niños y niñas,

quienes con entusiasmo me platicaban de los sucesos acontecidos en mi ausencia: “Ya decoraron el periódico mural”; “Este viernes habrá kermesse en la escuela, que va a haber comida, disco y que se casan a los niños entre sí por cinco pesos”; “¿Ya vio la papa que sembramos cómo va?... ¡el mío ya es una papa!”.

Durante el recreo, me explicaban sus juegos, algunos de su autoría como el “chile morado” y “cortar la cola y las orejas al cerdo”. Les observaba jugar las clásicas *trais*, escondidas y partidos de futbol con una botella de plástico a manera de balón. Jugamos a los encantados en algunos recreos. Durante las ferias escolares denominadas “Kermes”, alusivas a fechas cívicas como la revolución, la independencia mexicana, y el día de muertos, jugamos en los diferentes puestos, como refiere Rodrigo en la Fotografía 10.

### Fotografía 11:

#### Dibujo No. 9, Escuela “A”



“Hola yo soy Rodrigo. Hoy me sentí Feliz por qué fue Día de Muertos y a la maestra Hilde le tocó las Rifas y estábamos en el salón y la maestra nos dijo que hicieramos unas grecas y eran de calavera y otras maestras le estaban pidiendo prestadas las mesas y salimos a la Kermes y yo primero rifas y luego jugué lotería luego vino la maestra Mariana y ganó un juego de números y andábamos viendo el altar de muertos y la maestra Mariana le tomó foto y luego se terminó la Kermes y entramos al salón por las mochilas” [sic].

En esos momentos lúdicos y de recreación, con frecuencia sosteníamos conversaciones sobre diversos temas; me compartían de sus intereses y ocupaciones fuera de la escuela, de las leyendas de terror y del supuesto cementerio que existió en la parte trasera del plantel escolar. Las niñas en específico me contaban sus problemas con otras compañeras, y del niño que les gustaba. De mi parte, en ocasiones les acompañaba a reflexionar en sus emociones, y les sugería hablar con su maestra, a quien mantuve al tanto de situaciones importantes con sus alumnos y alumnas. En un dibujo en el diario, Linda hizo un autorretrato con su maestra y conmigo. En su narrativa, alude las conversaciones que sostuve con su profesora: “Estaba



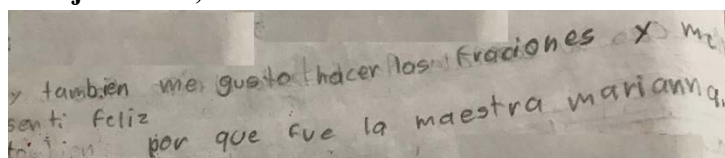
Mariana y en lo que salimos a (Educación) Física, la maestra Hilde y Mariana estuvieron platicando” (Linda, comunicación personal, 27 de febrero de 2020).

En entrevista con la profesora Hilde, me comentó que en mi ausencia en la escuela, los niños y niñas le preguntaban acerca de cuándo iría a visitarles, así como su percepción de una relación con apoyo hacia sus alumnos: “Sí preguntan: ¿cuándo viene Mariana? ¿Ya no ha venido Mariana?. Como ahorita: “¡Ya llegó Mariana!. Se apoyan mucho ahí con usted, y eso es importante pues, la confianza que se les brinda, y ellos también responden” (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

Así, conforme pasó el tiempo, tanto a partir de mi rol formativo, como de mi rol como una compañera más, los niños, niñas y yo cimentamos una relación de confianza en nuestros encuentros etnográficos, la cual fluctuó en diversos gradientes de colaboración en la investigación. Escribían en el diario, y yo tomaba fotografías de sus participaciones en el mismo; conversábamos, hacíamos bromas, les escuchaba y observaba con atención, más allá de las interacciones para revisar sus trabajos. Era mutuo el gusto de convivir tal como lo refiere Lucy en el diario de las emociones en la Fotografía 12.

### **Fotografía 12:**

#### **Dibujo No. 34, Escuela “A”**



*“y también me gusta hacer las fracciones y me sentí feliz por que fue la maestra marianna” [sic].*

### **3.10.2.- Entrada a la situación del trabajo de campo en la escuela “B”**

#### **d) Acercamiento con la directora de la escuela “B”**

El primer acercamiento con la escuela “B” fue a principios de mayo del 2019, cuando me presenté con la directora de ese plantel y solicité su autorización para realizar el trabajo de campo de mi investigación doctoral en la escuela a su cargo. Entablamos una larga e

interesante conversación sobre diferentes temas; me comentó que debido a problemas del pasado relacionados con acusaciones de parte de padres de familia a maestros(as) ante organismos protectores de derechos humanos por abrazar de manera inmoral a los niños y niñas, les solicitaban a los docentes no abrazar a sus alumnos para evitar tales situaciones. También que anteriormente ya habían colaborado con el ITESO en otros proyectos de investigación, y que conocía el libro “Vivir la educación” (Bazdresch, 2000). Haberse enterado de que el director de mi tesis, el Dr. Miguel Bazdresch, era alguien que ella había estudiado contribuyó a cimentar la confianza en mi propuesta. Asimismo, le presenté el protocolo de mi investigación en una presentación en diapositivas, y quedé en llevarle un oficio de parte del ITESO con la solicitud del permiso, el cual a su vez, pondría a consideración de su supervisora.

Un par de días después regresé a la escuela para entregar físicamente una carta de parte del director del programa del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIeE) del ITESO, dirigido a la directora de la escuela en la cual, además de presentar la investigación en el marco del programa del DIeE, se explicitaba la solicitud para hacer un estudio etnográfico consistente en dos observaciones semanales de entre 2-3 horas de duración, entrevistas a profundidad y reuniones cada dos semanas con el/la docente de una hora de duración aproximadamente durante todo el ciclo escolar 2019-2020. También se señalaba el compromiso de hacer los resguardos y acciones necesarias para el correcto manejo de la información, y que una vez terminado el proceso de análisis de los datos, se les comunicarían los resultados obtenidos. En el Anexo 2 se encuentra la imagen escaneada de la carta mencionada. Una semana después, llamé por teléfono a la directora como seguimiento a mi solicitud, y me comentó que tanto ella como su supervisora aprobaron la realización del estudio, y me indicó buscarle a principios de agosto, ya que tuviera identificado al maestro o maestra que participaría conmigo en el estudio.

#### **e) Construcción de la relación de colaboración con la profesora Adela**

Con ayuda de la directora pude concertar una primera cita con la profesora de 4ºA, a quien por razones de confidencialidad nombraré como Adela Velasco. Ese día, al igual que el alumnado de la escuela, mis hijos también seguían de vacaciones, y al no conseguir dejarlos

con alguien a su cuidado, los llevé conmigo. Hubiera preferido ir sola y de pronto me agobió el hecho de que mi hija menor, -que en ese momento tenía 5 años-, necesitara de mi atención y ayuda mientras conversaba con la maestra. Lo que más me preocupaba era que la misma dinámica de atenderla, interrumpiera demasiado mi primer encuentro con Adela. Dentro de mi propio manejo emocional en ese momento, suprimí mi ansiedad al recordar la reflexión de Orozco (2016) acerca de mirarse al interior como docente y ponerse en juego desde la propia autenticidad como parte del preludeo de un vínculo educativo. Con esto en mente, me sentí con el permiso de mostrarme desde una faceta real y natural de mi vida: la de mamá. Esto me ayudó a serenarme y me llevó a considerar la posibilidad de que esta situación fuera un “tensión fructífera” (Contreras, 2016) que abonara a la confianza en mi incipiente relación con la profesora Adela, quien además es madre de dos jóvenes de 17 y 18 años de edad.

Efectivamente hubo varias interrupciones de parte de mi pequeña y pude atenderlas con la ayuda de la maestra Adela, quien incluso le prestó colores para que dibujara en su cuaderno y le obsequió un par de globos. En esa primera entrevista, la profesora me comentó que la escuela era prácticamente su casa, pues tenía otro grupo a su cargo en el turno vespertino, el cual utilizaba la misma aula. En este sentido, Adela pasaba más de 8 horas al día en ese salón, e incluso tenía en su casillero un horno de microondas para calentar sus alimentos. Percibí en la profesora disposición y apertura de inmediato, ya que después de nombrar diversas actividades que realiza como parte de su labor docente, también me compartió sobre el desafío que le representa ser maestra:

Un reto, es un reto estar en un grupo todos los días, pues, por eso es que realmente tiene uno que tener la vocación. Para esto como maestro es una vocación. Si no, la verdad es que no lo vas a disfrutar, y vas a hacer infelices a muchos niños... obviamente a mí lo que me corresponde como maestra, pues tratar de dar no el cien, ¡el mil, el mil! (Profesora Adela, comunicación personal, 22 de agosto 2019).

Le mostré una presentación en diapositivas con el protocolo de investigación de mi tesis, leímos las preguntas de investigación, objetivos, supuestos y algunas imágenes de las escuelas y colonias en las que se ubican. Le agradecí por haber aceptado participar en el estudio y por permitirme observarle a ella y al grupo. También le comenté que como producto final de mi tesis, quería hacer una narrativa que pudiera ayudar al trabajo de otras(os) docentes, y que juntas haríamos camino al andar. Nos reímos al afirmar la aspiración común de llegar a ser un equipo.

Mi participación como observadora no era una novedad para la profesora, ya que anteriormente había recibido a practicantes normalistas en sus clases, quienes al principio sólo le observaban, y después se desempeñaban como sus ayudantes. Sin embargo, esta era la primera vez que alguien le observaba con fines de estudio. Así, conforme avanzó la investigación, decidí mostrarle los registros de observaciones que hice durante el primer mes del trabajo de campo con la intención de clarificar mi labor y favorecer la confianza en nuestra incipiente relación. Le expliqué el uso que daba a la tabla de dos columnas con observaciones e interpretaciones, y leí extractos de la información ahí contenida. Adela escuchaba atenta a mi lectura, asentía y en ocasiones se reía en señal de reconocer esos acontecimientos desde otra mirada como se muestra a continuación:

- Mariana: Suena el timbre. Aún quedan pocas sillas volteadas sobre la mesa; faltan 8 niños por llegar. La maestra cierra la puerta y pide guardar silencio. Indica que nombrará lista y que después hará preguntonas para posteriormente hacer el examen diagnóstico que ya les había platicado, acerca de cómo vienen para hacer 4°. Exclama el nombre de cada niño o niña, quienes responden “presente”. Les pide sacar su estuche. A Daniel le pregunta si trajo el recado firmado; Daniel saca un cuaderno y lo lleva a la maestra. Llegan dos niñas y se pasan. La maestra les dice que así no se entra y les pide regresar; tocan la puerta y piden permiso para entrar. Adela camina por el salón, indica que no quiere mochilas desmayadas. (Registro de observación del 2 de septiembre 2019).
- ADELA: ¡Ya te imaginaste a las mochilas así verdad!. Ríe y hace una expresión no verbal que simula un desmayo: cierra los ojos, saca la lengua, se recarga hacia el respaldo de la silla, inclina su cabeza hacia el hombro izquierdo, y deja caer los brazos hacia los costados (Profesora Adela, comunicación personal, 20 de septiembre 2019).

Reímos al recordar algunos acontecimientos de la vida cotidiana escolar de este primer mes. Corroboro algunas de mis interpretaciones y dudas en torno a lo observado, como lo es el funcionamiento de la Cooperativa de alimentos a cargo de algunas mamás de la escuela; la presencia del jabón líquido y del papel higiénico como señal para poder ir al baño; el rol de los niños y niñas de otros salones que diariamente van a preguntarle información sobre asistencias, retardos y faltas, etc. Aproveché para hacer un alto en el camino y preguntarle su sentir al ser observada y en relación con mi presencia en su salón; en su respuesta, Adela demuestra disposición a la experiencia de ser observada y de recibir retroalimentación como una oportunidad para aprender y mejorar su práctica:

Me siento bien, me siento digamos normal, cómoda. O sea, realmente no tengo ninguna situación de incomodidad porque ya te había expresado en otros momentos que he tenido practicantes también... y yo con todo este trabajo que tú hiciste tan profundo, para mí también es una retroalimentación y me sirve mucho porque también es una reflexión hacia mi trabajo. De repente hacemos cosas tan comunes, tan cotidianas que no nos damos cuenta, que dices “es que aquí tengo que mejorar”, “es que no me había dado cuenta que yo hacía esto”, y la verdad es que te sirve mucho, porque puedes, es simplemente es para mejorar, todo es para mejorar y si no lo tomas así, pues entonces este, estás como cerrado a romper muchos paradigmas... realmente yo así lo tomo, y para mi si va a ser un trabajo pues de aprendizaje y

de mejorar, porque realmente pues lo puedo tomar, lo puedo ver, pero si no lo tomo para aprender y para modificar conductas que no son adecuadas o que no son las que están ayudando a los niños, pues no me va a servir de nada el trabajo (Profesora Adela, comunicación personal, 20 de septiembre 2019).

En este contexto de colaboración y disposición, la profesora además me permitió acercarme a su alumnado y tener conversaciones con los niños y niñas tanto en contextos informales en el aula y el patio, como formales en las entrevistas con los grupos focales. Aunado a esto, dedicó tiempo y energía para coordinar que sus alumnos(as) utilizaran el diario de las emociones durante seis meses con orden y cuidado.

#### **f) Construcción de la relación de colaboración con los niños y niñas**

Conocí a los alumnos de la profesora Adela el 27 de agosto del 2019, segundo día de clases. Un día antes la maestra les explicó que durante ese año escolar habría una “investigadora” en el salón y les dijo mi nombre. A la mañana siguiente toqué la puerta, los niños ya estaban en sus lugares; la maestra me invitó a pasar, me presentó, y solicitó a sus estudiantes darme la bienvenida y decir mi nombre; así lo hicieron. Agradecí la atención, les dije que venía a aprender de ellos y de su maestra para conocer cómo eran las experiencias que vivían en la escuela. Pedí permiso para observarles y tomar notas de lo que ahí pasaba, y que, al final del curso, escribiría un libro que pudiera ayudar al trabajo de otros docentes.

Los niños y niñas aprobaron mi petición, y la profesora me indicó el lugar que me habían reservado al final del lado derecho del salón, en donde había una mesa y una silla. La clase continuó, y a partir de entonces y durante los primeros tres meses del trabajo de campo, mi rol estuvo centrado en observar desde ese lugar. Cuando la maestra salía del salón, -en un acuerdo no hablado-, me ponía de pie y caminaba entre las mesas en señal de estar al cuidado del grupo mientras regresaba la maestra. En esas ocasiones, los niños se acercaban conmigo con alguna duda en relación al trabajo de la clase; para hacerme comentarios; o darme quejas u acusaciones de algún compañero(a).

Poco a poco, dejé de ser una extraña para ellos y ellas, quienes desde sus lugares me saludaban cuando coincidíamos con la mirada. Algunos se me acercaban con curiosidad e intentaban leer mis notas, y me preguntaban ¿Para qué estaba ahí? ¿Por qué anotaba mis

observaciones? ¿Por qué escribía con letra cursiva?. Así, les mostraba mis notas y explicaba que escribiría un libro de sus experiencias como niños en la escuela.

Mes y medio después de iniciar el trabajo de campo, reconocí frustración en aumento ante la imposibilidad de escuchar las conversaciones de los niños y niñas desde mi lugar. Algo me faltaba para conocer sus emociones más allá de lo que alcanzaba a observar desde esa esquina; incluso había momentos de aburrimiento y eso me preocupaba. Hablé de esto con mi tutor, quien me acompañó a reflexionar en el sentido de apreciar la cotidianidad de la vida escolar con paciencia y tranquilidad sin querer encontrar algo todo el tiempo; me sugirió moverme de lugar, cambiar los horarios de observación, y enfocarme en diferentes niños y niñas cada vez (Bitácora de tutoría, 19 de septiembre 2019). Con esto en mente, pedí permiso a la profesora para poder moverme en el salón de clases; la maestra accedió con generosidad, y me autorizó a estar en cualquier espacio físico del salón que yo eligiera para observar.

Conocí el estudio etnográfico con niños de Rocha (2019), en el cual se utilizó la escritura de un diario, y me entusiasmó la idea de emplear un instrumento similar para recuperar las experiencias emocionales de los niños y niñas desde su propia autoría (Moreno, 2018; 2011). Después de consultarlo con mi tutor y de afinar los detalles de su implementación, lo propuse a Adela, quien de inmediato accedió y me permitió invitar a los niños y niñas a usarlo. A finales de octubre presenté al grupo-clase un cuaderno verde titulado “De viaje con tus emociones”; el cual fue bautizado por los niños y niñas como el “Diario de las emociones”.

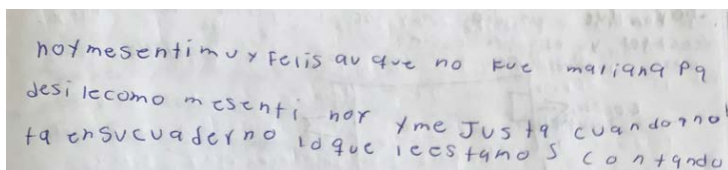
Invité a los niños y niñas a plasmar ahí dibujos y narraciones para conocer su sentir en relación a sus vivencias cotidianas en la escuela, les comenté de un mensaje dirigido a sus padres y madres sobre el diario en la contraportada y en la segunda página se encuentra un mensaje para los niños por parte de la profesora Adela de la escuela “B”. También invité a la profesora Hilde a escribirlo, más no lo hizo. Insistí en la importancia de usarlo con cuidado para no extraviarlo. Los niños y niñas aceptaron con entusiasmo la invitación y me hicieron preguntas sobre ejemplos de qué escribir. Les expliqué que sus participaciones en el diario podían ser conocidos por los demás compañeros(as), por la maestra y por mí; que cada semana tomaría fotografías del diario y acordamos que la maestra les indicaría su turno para usarlo.

Ese día, mientras me hacían preguntas, les respondía por su nombre y hacían expresiones de sorpresa, mirándose entre sí en señal de saberse reconocidos. Me doy cuenta que les gusta sentirse identificados, escuchados y tomados en cuenta como lo indica Maturana (2004) en su propuesta biológico relacional de reconocer a los demás como otro legítimo en coexistencia con nosotros en cualquier circunstancia.

Considero que tanto el poderme mover de lugar para observar, como la misma participación de los niños y niñas en la escritura del diario, cambió nuestra relación y nos acercó; cada vez eran más frecuente el intercambio casual, mismo que anotaba en mi diario de campo, tal como lo muestra Paulina, una niña de la escuela “B” en la Fotografía 13: “Hoy me senti muy felis auque no fue mariana pa desile como me senti hoy y me justa cuando anota en su cuaderno lo que le estamos contando” [sic] (Paulina, comunicación personal, 18 de febrero 2020).

#### **Fotografía 13:**

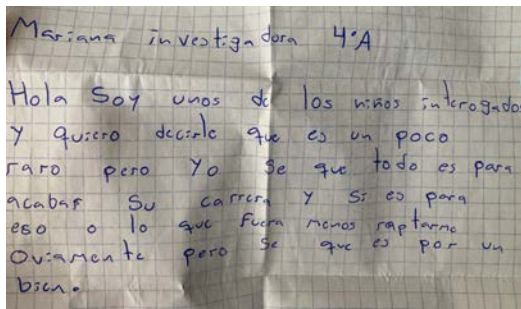
##### **Dibujo No. 47, Escuela “B”**



“Hoy me sentí muy feliz aunque no fue mariana pa desile como me sentí hoy y me justa cuando anota en su cuaderno lo que le estamos contando” [sic].

Conforme pasó el tiempo, y tuvimos más intercambios informales, y formales mediante las entrevistas en los grupos focales, era más frecuente que me saludaran con muestras de afecto como abrazos, expresiones verbales de bienvenida, y con la atención de bajar la silla de la mesa de mi lugar. El 14 de febrero, día del amor y la amistad, recibí dibujos de parte de algunos niños y niñas, como lo muestran las Fotografías 14, 15, 16 y 17. En la Fotografía 14, Alex se identifica como uno de los “niños interrogados” debido a su participación en una de las entrevistas en grupo focal, y evoca un sentimiento de extrañez y rareza a la situación del estudio; y suprime su sentir con una elaboración cognitiva de reconocer en broma que no será raptado, y de que el propósito de la investigación es “por un bien”.

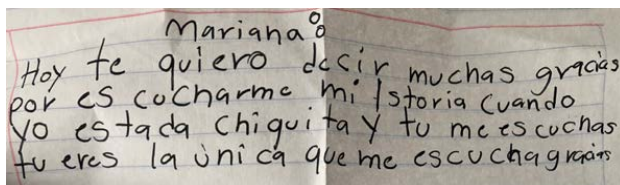
#### **Fotografía 14: Carta de Alex**



“Mariana investigadora 4ªA Hola soy uno de los niños interrogados y quiero decirle que es un poco raro, pero yo sé que todo es para acabar su carrera y si es para eso o lo que fuera menos raptarme obviamente pero sé que es por un bien” [sic]

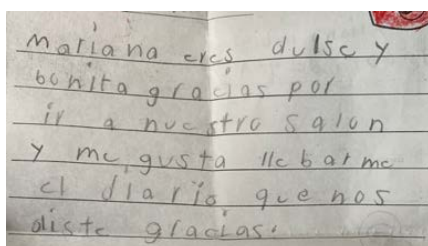
Por su parte, Rosalba expresa gratitud, aunado al reconocimiento de haberse sentido escuchada por la investigadora, como lo dice en la Fotografía 15. En un sentido similar, Karen refiere el mismo sentimiento, e indica haber disfrutado la actividad de llevarse el diario a su casa (Fotografía 16); y Martha, en la Fotografía 17, relata agradecimiento por haber recibido ayuda para sacar sus sentimientos, como ocurrió en su participación en el grupo focal y mediante la escritura del diario de las emociones.

#### **Fotografía 15: Carta de Rosalba**



“Mariana: Hoy te quiero decir muchas gracias por escuchar mi historia cuando yo estaba chiquita y tu me escuchas tu eres la única que me escucha gracias” [sic]

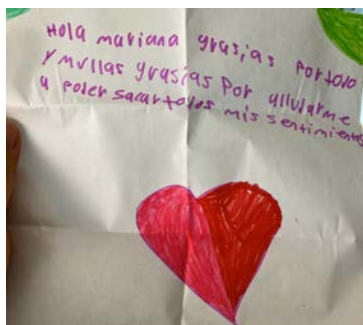
#### **Fotografía 16: Carta de Karen**



“Mariana eres dulce y bonita gracias por ir a nuestro salón y me gusta llevarte el diario que nos diste gracias” [sic]

#### **Fotografía 17: Carta de Martha**





“Hola Mariana gracias por todo y muchas gracias por ayudarme a poder sacar todos mis sentimientos” [sic]

De esta manera, resultaba cotidiano que los niños y niñas se acercaran con frecuencia a platicarme de sus vivencias, y también que escribieran en el diario con motivación y cuidado del mismo. Así, y con la previa autorización de su maestra, los niños y niñas me permitieron observarles, leerles y escucharles en una relación de colaboración.

## **CAPÍTULO IV: LAS DIMENSIONES DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN LA ESCUELA “A”**

### **4.1.- La estructura de la experiencia escolar**

La escuela “A” se localiza a un par de cuadras de la plaza principal de SJO, en donde también se encuentra la Iglesia, la delegación y pequeños comercios. En una parte de la barda escolar se ha pintado a un niño leyendo; a otro niño con una carta de póker en la mano; y a otro más con una máscara y una espada dirigida a un demonio, en alusión a la celebración de los Tastoanes en las mayordomías en honor a Santo Santiago que se celebran cada año en SJO. La otra parte de la barda es de color azul y contiene la leyenda en amarillo “Empieza hoy”, y un texto en blanco: “Comex, juntos embellecemos la vida”. En medio de ambas bardas se encuentra el portón de la escuela en color blanco.

En el interior, en el sentido de las manecillas del reloj, encontramos primero el patio escolar con una cancha de basquetbol, seguido a la izquierda por dos salones; en uno se localiza la oficina del director dividida en un espacio que se utiliza como recepción y sala de maestros. El otro salón es una bodega dividida con una oficina. A su costado, hay un edificio de tres pisos, con salones correspondientes a los grupos de primaria mayor. Se sigue con una bodega para almacenar pelotas, cuerdas de saltar, tableros de ajedrez y material didáctico propio a la materia de Educación Física; posteriormente continua un pasillo, el cual rodea de manera concéntrica a un edificio de una sola planta, donde se encuentran los salones de primaria menor, así como un salón que se usa como comedor y una pequeña cocineta. Por último, en la parte trasera está la biblioteca y más salones de primaria menor.

El uniforme escolar de los varones es un pantalón azul marino, playera o camisa blanca y suéter azul marino. Las niñas llevan mismo suéter y playera, falda azul, calceta blanca hasta las rodillas y zapatos negros. Portar uniforme es un mecanismo que diluye y matiza la diversidad social y cultural, mediante el cual se disimulan las diferencias que pudieran percibirse a primera vista (González, 2002). Varias niñas van peinadas con trenzas, cola de caballo con moño o listón; los niños llevan el cabello corto y fijado con gel. Sus mochilas en varios casos aparentan ser nuevas y contienen personajes de dibujos animados. La mayoría acude a la escuela caminando en compañía de mujeres, quienes suelen ser sus madres y/o

abuelas. También les llevan en bicicletas y en motocicletas. Son pocos los y las estudiantes que llegan en automóvil a la escuela.

Tanto en el ingreso por la mañana como durante la salida al mediodía, se cierran las esquinas de la vialidad frente a la escuela por la patrulla escolar, la cual es coordinada por un maestro(a) diferente cada semana, quien se apoya en algunos padres y madres de su salón para cuidar la seguridad de los transeúntes.

Otro aspecto implementado para aumentar la seguridad de la escuela, para evitar robos los fines de semana y/o dañar las instalaciones, fue una malla ciclónica instalada a principios del año 2020 frente a la entrada y a lo largo de la parte superior de barda. Tal protección pudo solventarse con el premio económico recibido por las profesoras Hilde y Conchita, al haber ganado el primer lugar de un concurso de decoración de altares de muertos, organizado por la zona escolar. Como aspectos que organizan la experiencia escolar cotidiana, se consideran a continuación, los criterios de selectividad y agrupación de los grupos; los tiempos escolares; las formas de participación; y el efecto extraescolar de la escolarización.

#### **4.1.1.- La selectividad y la agrupación escolar**

La mayoría del alumnado de Hilde son habitantes de SJO: “Uno que otro viene de allá para Tesistán, otro niño viene de después de (Av.) Aviación, pues es un buen tramo el que tiene que recorrer para llegar hasta aquí, pero la mayoría son de SJO” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019). Dado que entre los habitantes de SJO hay familias de origen indígena como ya se explicó en los aspectos contextuales de este trabajo, la profesora tiene estudiantes indígenas a quienes identifica más en el turno vespertino que en el matutino: “Tengo niños que hablan el dialecto, otros dialectos. Aquí en mi salón conocen algunos niños algunas palabras, pero en la tarde sí tengo como tres que hablan otro dialecto” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019). En esta narración, pareciera que los niños y niñas indígenas son agrupados en el turno vespertino, sin embargo, como refiere Moreno (2017), es frecuente que los docentes no sean conscientes de su presencia. Es probable que en el turno matutino también haya estudiantes indígenas, sin embargo, su presencia es invisibilizada. Se trata de una invisibilidad en parte autogenerada por los mismos

mecanismos que las familias indígenas migrantes utilizan para sobrevivir en un contexto hostil a la diversidad (González, 2002).

Utilizar la palabra “dialecto” para referirse a las lenguas o idiomas indígenas, es una forma sutil e implícita de discriminación, y esto coincide con los hallazgos de Moreno (2017) sobre la negación de la identidad indígena de los niños y niñas por docentes, y estudiantes mestizos e indígenas en un contexto sociocultural racista, donde ser indígena es vivido con vergüenza. Se trata de un sentimiento que la profesora percibe en sus estudiantes al ser identificados con el vocablo *paisa*:

Hay una palabra que a ellos los molesta muchísimo y es *paisa*. No pueden escuchar una palabra que les digan *paisa* porque se ofenden... Y yo les digo: “*paisa* es de que tú eres un paisano, de aquí del mismo país”. Digo, yo por ese lado los hago que entiendan para que ellos no se sientan mal, pero no sé que significará *paisa* para ellos que es una ofensa (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

Así, aunque la barda de la escuela tenga la imagen de un niño *Tastúan*, en la vida cotidiana escolar no se habla de la identidad étnica de los y las estudiantes indígenas. Se trata de un silencio que conlleva la negación del Otro como legítimamente otro en la convivencia (Maturana, 2004).

Por otro lado, en los diecinueve años de trabajar en SJO la maestra reconoce situaciones de riesgo e inseguridad en esta localidad, lo cual le ha llevado a vivirse con miedo en algunos momentos, aunque también da cuenta de un sentimiento de confianza en la comunidad de la cual forma parte desde hace diecinueve años:

Me dijeron: “le tocó SJO, allá se va a ir a trabajar”. Pues yo llegué normal, pero después, observando pues pandillitas aquí, cuando yo salía y... escuchaba a mis compañeros que decían “y se tiene que ir pronto porque aquí oscurece, y aquí le puede pasar esto y esto, y son... y aquí matan... y pues yo sí salía asustada, los primeros días. Pero yo digo que uno cosecha lo que siembra, a mí nunca me ha pasado nada aquí en este pueblo (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

En otro sentido, en cuanto a la agrupación de los niños y niñas con la profesora Hilde, en sus 34 años de servicio docente, es la primera vez que vuelve a trabajar con sus mismos(as) estudiantes del ciclo escolar anterior, quienes, con la ayuda de sus mamás y papás, solicitaron al director y a la misma profesora continuar juntos en cuarto grado de primaria. La selectividad y la agrupación escolar son un aspecto clave en cuanto a condicionar y a organizar las experiencias educativas, y en este salón fue el cariño de los niños y niñas por su profesora, el sentimiento que les llevó a ser agrupados con ella nuevamente como su maestra:

Me pidieron muchos (papás y mamás): “Ay maestra quisiéramos que otra vez los tuviera”, y “quisiéramos”, o sea, me pidieron... Yo dije: “Ay pues ya me falta poco para jubilarme y quisiera pues tener la experiencia de tener el mismo grado dos años, porque nunca había tenido el mismo... Estoy contenta de que me haya tocado en el mismo grupo... es una dicha” (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019).

Dicho cariño además es compartido por algunos padres y madres, exalumnos de Hilde, quienes se entusiasman al saber que la maestra estará a cargo de la formación escolar de sus hijos(as). Así, reconocen su labor docente al memorar momentos significados, lo cual para la profesora, resulta motivante:

Algunas mamás me conocen porque fueron muchachitas aquí en la escuela y me conocieron a mí... ya vienen alumnos que sus mamás fueron mis alumnas de chiquitas... Es bonito... “ella misma fue mi maestra y ahora te va a tocar con ella”. O también, “¿Usted es la maestra Hilde?, ah si, ¡le tocó a mis sobrinos hace mucho y me cuentan que les encantaría y que estuvieron muy a gusto; y que los reprendía, pero que ahora se dan cuenta que fue por su bien”... Entonces todo eso lo motiva a uno porque a mí todo eso pues me agrada que piensen de esa manera” (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019).

En los siguientes apartados se describe la forma cariñosa de interactuar de la profesora Hilde con sus estudiantes, donde promueve interacciones respetuosas y de colaboración.

#### 4.1.2.- Los tiempos escolares

Organizar los tiempos escolares posibilita medir y estructurar el trabajo diario, de esta manera, la profesora Hilde utiliza un horario, el cual además de ayudarle a planear las actividades semanales, permite a sus estudiantes organizarse para llevar los libros correspondientes a cada día: “Vean el horario, ustedes son responsables de traer sus libros”. (Registro de observación en clase, 3 de septiembre de 2019).

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Español	Español	Español	Español	FCE / Constitución
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Artísticas
Educación Física	Historia	C. Naturales	Historia	Artísticas
<b>R E C R E O</b>				
C. Naturales	Geografía / Atlas	Caligrafía	Geografía	Caligrafía

Cada asignatura tiene una duración de 50 minutos; la jornada inicia a las 8am., el recreo de las 10:30am a las 11am, y la salida a las 12hrs. El inicio de la rutina comienza con la formación afuera del salón en dos filas acorde al género; platican y juegan mientras suena el timbre y la profesora les recibe con un saludo. Pasan a sus lugares, y la profesora desde su escritorio nombra asistencia. Después entrega el cuaderno rotativo<sup>3</sup>, y un estudiante de acuerdo con el orden de la lista, registra los acontecimientos del día.

Dado que Español es la primer materia de la mañana, -excepto los viernes-, es frecuente comenzar con la lectura grupal del Libro de lecturas de la SEP, seguido de preguntas para favorecer la comprensión lectora. Conforme transitan de una materia a otra, la maestra les pide sacar el cuaderno de la asignatura en cuestión, ponerle margen y fecha, misma que ella anota en el pizarrón, aunado al nombre de la escuela. Es frecuente el recordatorio de aprovechar el tiempo con conciencia: “Aprovechen el tiempo chiquitos” (Registro de observación en clase, 5 de septiembre, de 2019); “No pierdan el tiempo... Acuérdense que el tiempo perdido nunca más regresa. El hubiera no existe, es tiempo *taruguito* porque no existe... Puede haber un mismo 16 de octubre, pero no del 2019” (Registro de observación en clase, 16 de octubre de 2019); “El tiempo está corriendo mis niños, y si no lo aprovechamos ya va a ser muy tarde” (Registro de observación en clase, 5 de noviembre de 2019).

Diferentes tipos de actividades imponen una percepción del tiempo distinta, en un sentido largo y corto. Largo mediante actividades de orden mecánico, como copiar del pizarrón y hacer un apunte; corto en momentos donde se usan las emociones para aprender, principalmente en experiencias educativas, donde se elaboran significados desde la experiencia. La profesora Hilde no persigue un control rígido para el cumplimiento de un horario; aunque sigue su planeación, la duración del tiempo en las actividades se sujeta al desempeño y comprensión de sus alumnos(as). Conforme solicita realizar una actividad, camina entre filas y observa su ejecución y atiende a quienes van más lento o con dificultades para avanzar al ritmo de la mayoría. Como ejemplo, a continuación se estudia el análisis de una clase de Español, en donde la profesora señala haberse pasado del tiempo, más no le da importancia con tal de haber logrado el objetivo de la clase.

---

<sup>3</sup> Es un cuaderno en el cual un estudiante escribe los sucesos del día. Se utiliza como un registro de evidencias acerca de lo acontecido diariamente, de manera que la profesora pueda presentarlo ante el director o el supervisor en caso de ser necesario.

## Clase de Español. “La entrevista”.

### Resumen de Registro

La maestra solicita sacar el cuaderno de Español, e indica dedicar la clase acerca de la entrevista, cómo hacerla y cómo escoger a quien entrevistar. Se ilustran posibilidades de personas para entrevistar de acuerdo a distintos oficios y profesiones

- Sandra: ¿Por qué no hacemos ahorita una actividad de entrevistar a dos? Los que estén solos con otros solos
- Maestra: Ahorita traigo una actividad preparada, pero me gusta que participen ustedes que se involucren, que me den sus ideas.

...

- Es una riqueza la entrevista, obtenemos mucha información muy importante. ¿Qué tema les gustaría trabajar que sea importante para todos? ¿A quién podríamos entrevistar?

Los niños y niñas sugieren algunos temas, aunado a las profesiones y oficios correspondientes.

- Maestra: Muy bien, no andamos tan mal, sí andamos a lo que queremos llegar. Ejemplo, un tema de Ciencias Naturales. No estamos en Ciencias Naturales, pero ahí nos dan una sugerencia de un tema para trabajarlo con la ayuda del libro de Ciencias Naturales. Levante la mano quien ya encontró sobre la cocción y la descomposición de los alimentos. Busquen ese tema en el Índice.

Conforme encuentran lo solicitado levantan la mano. Los demás siguen en la búsqueda y piden no decir el número de página: ¡no digas!, ¡no digas!.

- Ahora sí, a una sola voz, díganme ¿en qué página está?
- Niños y niñas: ¡Ochenta y cuatro!

Guillermo no encuentra la información. La maestra se da cuenta y va a su lugar.

- Maestra: A ver, esa duda, si no la resuelves cómo buscar en el índice va a seguir siendo duda.

Ayuda a Guillermo, regresa al frente y explica la diferencia entre tema y subtemas.

- Maestra: Vamos a ver qué subtemas vienen, demos vuelta a la hoja.
- Guadalupe: ¡La conservación de alimentos! (Levanta la mano)
- Maestra: ¿Algún otro tema?
- Niños: No
- Guadalupe: Lo que usted está diciendo es como lo que viene en mi libro de dinosaurios. (Saca el libro y lee el subtítulo)
- Maestra: Miren niños, (el libro) nos pide elaborar un cuadro sinóptico. Lo podemos hacer de muchas maneras (Y escribe en el pizarrón)
- Guadalupe: ¿Qué tenemos que subrayar?
- Jhonny: ¿Estas preguntas no las vamos a contestar?
- Guillermo: Estas ya las contestamos
- Maestra: Esas ya están hijo, ya las hicimos el día que no veniste, escribe ahí “pendiente” y luego vuelves a ellas.

Y anota en el pizarrón: “Tema: la cocción y conservación de los alimentos”

- Maestra: ¿Alguien encontró el subtema uno?
- Guadalupe: La conservación de los alimentos
- Maestra: Aquí podemos elaborar dos preguntas sobre este subtema. Nos vamos a ese subtema: “La conservación de los alimentos”, y de ahí vamos a hacer dos preguntas. Tenemos que leer... Con esto que yo leí, tenemos que elaborar dos preguntas. Concéntrate por favor, vamos a leer todos juntos.
- Todos(as) leen en voz alta.
- Maestra: A ver, ¿Quién me ayuda a redactar una pregunta con la información?

Guillermo y Guadalupe dan ideas de posibles preguntas

- Maestra: A esas preguntas, hay que hacer una buena redacción para que las personas nos entiendan lo que les estamos preguntando

...

Siguen en una dinámica de leer, reflexionar y escribir preguntas de tres subtemas para una entrevista.

- Maestra: Si se fijaron cómo lo fuimos llevando hasta tener todas las preguntas?. Ya nos pasamos del tiempo, pero es importante.
- Guadalupe: Pero ya trabajamos dos materias: Español y Ciencias Naturales
- Maestra: Eso tiene un nombre, cuando trabajamos dos materias... se me fue el nombre (Registro de observación, 15 de enero de 2020).

En este registro se comienza con una reflexión colaborativa sobre las personas idóneas para hablar de temas específicos. Las participaciones son validadas y el entusiasmo va en aumento al punto que Sandra propone entrevistarse entre pares. La maestra reconoce esta sugerencia como una idea que enriquece la clase, sin embargo, la descarta para continuar con su planeación. Lanza un cuestionamiento con tono afectivo para identificar un tema interesante para la mayoría, y se otorga reconocimiento a las aportaciones. Posteriormente solicita encontrar un tema en el libro de texto, se vive entusiasmo y también dificultad para algunos estudiantes como Guillermo, quien se esfuerza en leer con rapidez. La profesora se da cuenta de esto y pausa la dinámica grupal para ayudarlo. Cuando todos(as) trabajan en la página indicada, la dinámica se centra en redactar preguntas de forma grupal<sup>4</sup>. Leen el libro de texto, sugieren cuestionamientos a partir de sus comprensiones en torno a la lectura, hasta lograr formular las interrogantes. Al final, La profesora reconoce haber logrado el objetivo de la actividad, aunque esto haya implicado un exceso en el tiempo planeado, no obstante reconoce que además se pudieron trabajar dos materias de forma simultánea, y esto conlleva un sentido de logro y de satisfacción.

#### **4.1.3.- Formas de participación**

La socialización escolar conlleva el aprendizaje de roles y estructuras de participación, los cuales han dado lugar a una interacción asimétrica entre los niños, niñas y su maestra, quien hace uso del poder otorgado por su rol docente como una autoridad legitimada para acompañar a sus estudiantes en su crecimiento y formación. Entre las principales formas de participación de la profesora Hilde con sus alumnos se identificó al uso de las emociones para aprender, y el trato cariñoso a los niños y niñas. Aunque estas formas de ser y estar en la vida cotidiana escolar son estudiadas de manera individual, en su vivencia están interrelacionadas y facilitan experiencias educativas. A continuación se estudia con más profundidad la vivencia de estas formas de participación desde la perspectiva tanto de la profesora, como de los niños y niñas.

##### **a) Usar las emociones para aprender**

---

<sup>4</sup> El análisis de la elaboración de estas preguntas se trabaja en el apartado: 6.1.3.- La presentación del conocimiento escolar



La frase expresada por la profesora: “Soy muy corta en palabras, pero muy profunda en sentimiento” (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019) ilustra el significado de su comprensión en torno a las vivencias emocionales como un sentido fundamental en la relación consigo misma y en sus experiencias de vida, lo cual incluye a su práctica docente. A continuación, el análisis se centra en el uso de las emociones para aprender en una clase de matemáticas, donde la profesora acompaña a sus estudiantes con muestras de hospitalidad y gestos mínimos (Skliar, 2018), los cuales facilitan el desempeño de la actividad.

## **Clase de Matemáticas. “Cálculo mental y operaciones matemáticas”.**

### **Resumen de Registro**

La maestra indica que otorgará “un puntito” a quien levante la mano y tenga la respuesta correcta de las operaciones con cálculo mental. Pide levantar la mano y no hablar aunque tengan la respuesta, así como analizar antes de contestar, y dejar objetos que les distraigan. En el primer ejercicio, un niño contestó sin haber levantado la mano. Aunque su respuesta era correcta, fue anulada debido a no haber levantado la mano. Sigue la dinámica con varios cuestionamientos de cálculo mental.

- Maestra: ¿Qué les pareció?
- Varios niños y niñas: ¡Bien!
- Maestra: Saquen el cuaderno de matemáticas y pongan la fecha.

La maestra anota diez operaciones en el pizarrón, y les pide resolverlas de manera individual.

- Maestra: Hay que anotar números muy claritos, pluma negra para la operación y el resultado con lápiz.

En silencio, anotan y resuelven. La maestra pasa por sus lugares, revisa y retroalimenta de forma individual. Les recuerda dejar dos cuadritos entre renglones y anotar la fecha.

- Maestra: Miren qué bien se siente cuando están calladitos. Cuando platican interrumpen al que está pensando... Quien vaya terminando, vaya levantando la mano. Voy a calificar, pero no tienen que venir todos al mismo tiempo. Si alguien tiene una duda, vaya levantando la mano... Recuerden que todos pueden resolver; todos tienen capacidad, todos son unos niños muy listos que tienen capacidad para resolver las cosas.

Los niños y niñas van levantando la mano poco a poco.

- Maestra: Se les está terminando el tiempo.

La maestra revisa el trabajo de Denis y exclama: ¡Felicidades!.... Ya su compañera Denis terminó y sacó un diez. Después termina Lucy, y también reconoce este logro: “¡Felicidades!”. Me pide ayudarlo a calificar con un crayón rojo. Al terminar, indica ponerse de pie y sacudir manos... Cuando ya todos regresan a sus lugares, señala que algunos niños(as) sólo pudieron responder tres, cuatro o cinco de las diez operaciones matemáticas.

- Maestra: ¿Por qué creen que no terminaron todos?
- Niño: Porque se ponen a platicar
- Niña: Porque no se saben las tablas
- Maestra: A lo mejor hicieron mucha confianza y se les olvidaron las tablas. Las tablas las tenemos que dominar, las necesitamos para resolver problemas, para dividir, para multiplicar. “Tengo que aprender diario las tablas en mi casa, aunque no me diga la maestra”.
- Niño: A veces traen juguetes.
- Maestra: Vamos a evitar traer cosas en la mesa que nos van a distraer
- Niña: Por andar comiendo también
- Maestra: Los niños que no terminaron se lo llevan a casa y yo mañana temprano lo reviso. Sigán los signos.
- Niña: Maestra ¿no va a revisar los resultados?
- Maestra: No hija, hasta que (todos/as) las hayan terminado (Registro de observación del 28 de agosto de 2019).

En esta interacción se parte del establecimiento de las instrucciones y reglas para hacer operaciones con cálculo mental. En caso de responder con acierto, podrán acceder a una recompensa en la calificación. Un niño incumple con la regla de pedir turno para hablar, y su participación se invalida. La maestra solicita la opinión para tomar el pulso al proceso grupal y continuar con la resolución de operaciones de forma individual. El ambiente es de concentración, se perciben expresiones faciales de ansiedad y temor ante el desafío. La profesora reconoce el silencio, y alude a los beneficios de trabajar en esa quietud. Camina entre las filas para supervisar de cerca el trabajo, y les anima a perseverar en el esfuerzo con su ayuda. Se acerca a quien lo solicita, les mira a los ojos y explica con paciencia.

Quienes terminan con éxito la tarea son reconocidos, a los demás les indica hacerlo como tarea en casa. Acto seguido, implementa una actividad con movimientos físicos, hacerlos conlleva a un contexto de mayor tranquilidad, y esto favorece conversar sobre las dificultades experimentadas, tales como la necesidad de aprender las tablas de multiplicar: “Tengo que aprender diario las tablas en mi casa, aunque no me lo diga la maestra”. Se trata de un consejo transmitido en primera persona, como una necesidad deseada, más no sentida por sus estudiantes. Al final, se describe la forma cariñosa de responder a una alumna. Hablarle como si fuera su hija conlleva un trato afectuoso, mediante el cual cultiva un apego escolar de forma consciente, tema sobre el cual se profundiza en el siguiente apartado.

La profesora Hilde también utiliza de forma consciente a las emociones al interactuar con los padres y madres de sus estudiantes en las reuniones y juntas escolares. A continuación se describe parte del trabajo emocional que realiza con las mamás y papás de sus estudiantes con la determinación de aumentar la confianza mutua:

Yo en las reuniones, pues a veces trato de algo que estoy comentando trato de, de hacerlo como agradable, o como gracioso, o como algo ya que veo que se están entrando en confianza se ríen y todo. Entonces ya “¡usted es la mamá de fulanita de tal!”. Ah qué bueno, entonces ya sé con quien me voy a dirigir, y ya sé que esto y aquello, y poco a poco les voy dando confianza (Adela, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019).

En este sentido, introduce estados emocionales de alegría así como interacciones que favorezcan el reconocimiento y la mutualidad. De esta manera, cimienta una relación específica y particular con las familias de cada uno de sus estudiantes: “A mí me gusta platicar con los papás, que tengan confianza y que se abran con uno y digan pues todo lo que sienten. Les digo, las juntas para eso son, para que ustedes vengan y comenten” (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

## **b) Tratar a los niños y niñas con afecto**

La convivencia amorosa propicia procesos sociales fundados en la unión, la colaboración y el bien común (Maturana, 2004), y esto se manifiesta en interacciones de confianza y cuidado entre la profesora Hilde y sus estudiantes, quienes desde el año pasado participaron en el mismo grupo de tercero de primaria. Desde entonces han cultivado una relación basada en un cariño que se vive y percibe en diversas situaciones de la vida cotidiana escolar. Por ejemplo, diariamente se dirige a sus estudiantes como “mi niño(a)”, “chiquitos”, “mis hijos”; les saluda y recibe con afecto:

Es importante mis niños y mis niñas que aprendan a reconocer lo que les gusta hacer porque le van a poner más empeño y les va a salir mejor. Se van a ir desempeñando mejor y eso los va a hacer más grandes y completos y les va a hacer sentir más satisfechos (Hilde, comunicación personal, 11 de septiembre de 2019).

Mediante estos gestos mínimos (Skliar, 2018), la profesora de manera consciente ofrece atención, cariño y pertenencia:

Que sientan que son parte de nosotros, pues yo a veces les digo: “también son mis hijos porque toda la mañana están aquí en el salón, entonces allá tienen a su mamá biológica, pero acá está su mamá que también los quiere, los apoya, que los ayuda... y hay niños que se les sale “¡mamá!”. Y sueltan la risa todos. Les digo, “no, no se deben de reír. También soy su mamá porque también estoy toda la semana con ustedes” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

El alumnado da cuenta de la calidad en el trato recibido por su maestra al compararlo con el de otros docentes. En una ocasión, Rodrigo y Acela me comentaron haber sido los únicos del grupo en asistir a la escuela, el resto fue notificado la noche previa sobre la necesidad de suspender clases por necesidad de la profesora Hilde para ir al médico. Así, fueron incluidos ese día en otro grupo de cuarto año, y en el recreo me contaron de su vivencia con otra maestra, quien gritaba a sus alumnos por no comportarse bien. Este comentario me llevó a entender su reconocimiento en relación con el trato afectivo y respetuoso de parte de su maestra (Registro de observación del 12 de diciembre de 2019).

Otra forma de expresar cariño a sus estudiantes es al decorar su salón para que los niños y niñas “se sientan a gusto y motivados para trabajar... un espacio que los motive” (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019). Este esfuerzo es reconocido por sus alumnos, como indica Guillermo: “Hoy me sentí feliz porque la maestra adorno muy bonito el salón” (Guillermo, Comunicación personal, Dibujo 37, Escuela “A”).

La decoración del salón se realiza con adornos manufacturados en la clase de Educación Artística. Así, conforme avanza el calendario escolar y dan lugar efemérides y fiestas tradicionales, la profesora y sus estudiantes se esmeran en decorar su espacio común. Por ejemplo, en el mes de octubre cada niño dibujó una bandera de un país distinto en alusión al día de la Organización de la Naciones Unidas; en noviembre, decoraron con calaveras coloreadas y algunas incluso con chaquira y lentejuelas, y flores de cempasúchil hechas con papel; en diciembre colocaron guirnaldas navideñas por todo el salón con candiles de papel en tercera dimensión; etc. En estos espacios de creatividad y arte, se vive una convivencia en la cual, conversan del significado de la decoración. Para ilustrar lo anterior, en la Fotografía 18 se muestran calaveras decoradas en el periódico mural escolar con relación al día de muertos; y en la Fotografía 19, se presenta la decoración del salón alusiva a la celebración día del amor y la amistad, y del día de la Bandera mexicana en el mes de febrero.

**Fotografía No. 18:**



**Fotografía No. 19:**



En otro sentido también relacionado con el trato afectuoso, la profesora saluda a sus estudiantes y les recibe diariamente con cariño y reconocimiento a su presencia. La forma de hacerlo es variada, por lo regular les pregunta cómo están, y considera en voz alta las posibles causas de inasistencia por parte de los ausentes. También implementó canciones y juegos interactivos como se muestra a continuación.

Registro de observación, 23 de enero del 2020

- Hilde: ¿Buenos días, cómo están?
- Niños y niñas: Bien gracias ¿y usted? (Al mismo tiempo y con entonación)
- Hilde: ¡Qué bueno!, es una dicha. Hay muchos que hoy no amanecieron. Hay que llevarse bien con todos y aprovechar.... Amanecemos un día más.

Nombra lista y se detiene en Maruja

- Hilde a Maruja: ¿Por qué no has venido?
- Maruja: Es que he tenido tos y gripe
- Hilde. Erika sigue sin venir, tiene Varicela. Toñita tampoco ha venido, ha de haber ido con el doctor. Felicidades a los que sí vinieron. Yo sé que hace frío, pero al ratito se pasa y luego se la pasan bien.

Registro de observación del 13 de febrero del 2020

- Hilde: Buenos días a los niños que vinieron hoy ¿Cuántos vinieron? ¡30 niños!. Faltó Eva, que sigue enfermita. Había faltado Jhonny pero ya llegó. Bienvenidos a un día más.
- Guadalupe: A mí me duele la cabeza
- Hilde: Miren, yo también tengo a mis dos nietos enfermitos; a Susana e Israel. En la tarde tengo dos niños con varicela, antes pegaba más en mayo, ahora desde invierno ya hay varicela
- Pepe: Como en China el coronavirus
- Hilde: Por eso hay que comer frutos cítricos... frutas y verdura con vitamina C. Hay que evitar la comida chatarra que no ayuda nada. Que de vez en cuando hay que comer una que otra *gusguerita* que se nos antoje. Hay que llevar una buena dieta, hacer ejercicio, correr, dar vueltas en el patio de su casa. Está bien que se distraigan en juegos, pero hay que darle mucho mantenimiento al cuerpo para que esté sano, es como un coche.

Durante los primeros días del ciclo escolar, la profesora implementó una canción como saludo y “para que -los niños y niñas- pierdan los nervios” (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019). Al cantarla, se promovía el juego y la expresión de sonidos y gestos divertidos<sup>5</sup>. De forma similar, a principios del 2020 colocó unas figuras de *foami* en el marco de la puerta del salón con forma de corazón rojo; dos manos azules; y una nota musical. Durante los siguientes días tanto por la mañana, como a la hora de regresar del recreo, invitaba a los niños y niñas a tocar en silencio una de estas figuras como elección de saludo.

Si elegían el corazón, le abrazaban; si tocaban las manos, “chocaban” con sus palmas; y en caso de elegir la nota musical, bailaban con ella. En esta dinámica, los niños y niñas se observaban entre sí, y expresaban alegría con risas, como lo refiere Sandra en la Fotografía No. 20: “hoy estuvo super por que ysimos grecas y porque ysimos un (corazón), un (mano) y una (nota musical), y porque Baldwin tocó (nota musical) y reímos todos” [sic] (Sandra, comunicación personal (16 de enero de 2020). Otra contribución de gusto por la actividad se muestra en la Fotografía No. 21 de Lucy: “ Y me sentí feliz... también cuando entramos tocamos las cosas que pusieron en la entrada el corazón las manos y el signo musical” [sic] (Lucy, comunicación personal, enero de 2020). Ya en sus lugares, la maestra explicitó su intención con esta actividad: “Pues eso lo estamos implementando para que ustedes se sientan más contentos... que esta actividad motive mucho a cada uno de ustedes” (Registro de observación del 15 de enero de 2020).

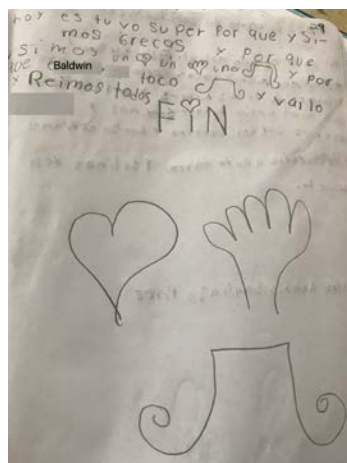
### **Fotografía No. 20:**

### **Fotografía No. 21:**

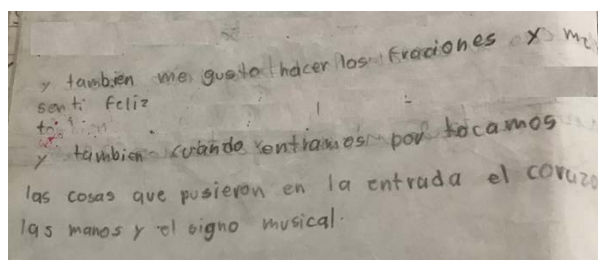
---

<sup>5</sup> La letra de la canción implementada por la profesora decía lo siguiente: “Vamos a darnos las manos, nos vamos a saludar, de la forma que en seguida les vamos a presentar. Un saludo al apache, un saludo al capitán, un saludo elegante, y un saludo informal”.

### Dibujo No. 29, Escuela “A”



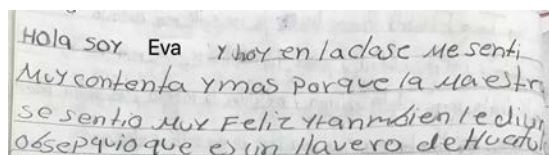
### Dibujo No. 34, Escuela “A”



Por su parte, los niños y niñas corresponden al afecto de su maestra mediante expresiones cariñosas tales como abrazos, cartas, dibujos e incluso obsequios, como indica Eva en la Fotografía 22: “Hola soy Eva y hoy en la clase me senti muy contenta y mas porque la Maestra se sentia muy feliz y tambien le di un obsequio que es un llavero de Huatulco” [sic] (Eva, comunicación personal, 12 de enero del 2020).

### Fotografía No. 22:

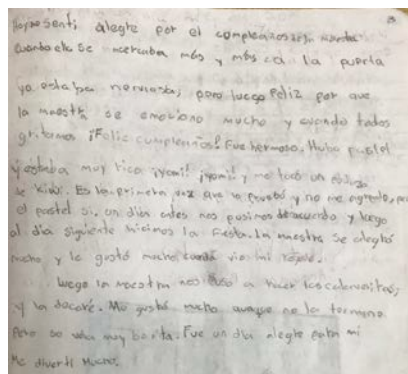
### Dibujo No. 28, Escuela “A”



Con ocasión del cumpleaños de la profesora, sus estudiantes expresaron su cariño mediante una celebración sorpresa que planearon entre pares; decoraron con globos y confeti, llevaron pastel, ensalada y dulces. Así lo recuerda Juan: “Denis trajo su tableta electrónica y le pusimos las mañanitas... después comimos botana... ¡tuvimos que barrer mucho confeti!” (Registro de observación en clase, 24 de octubre de 2019). La narración de Perla en la Fotografía 23, demuestra alegría y cariño por su maestra: “Hoy me sentí alegre por el cumpleaños de la maestra. Cuando ella se acercaba más y más a la puerta, yo estaba nerviosa; pero luego feliz porque la maestra se emocionó mucho y cuando todos gritamos ¡Feliz cumpleaños! Fue hermoso. Hubo pastel y estaba muy rico... Un día antes nos pusimos de acuerdo y luego al día siguiente hicimos la fiesta... Fue un día muy alegre para mí, me divertí mucho” [sic] (Perla, comunicación personal, octubre de 2019).

## Fotografía No. 23:

### Dibujo No. 3, Escuela “A”



En este apartado se han estudiado las principales formas de participación de la maestra y sus alumnos y alumnas observadas en la convivencia escolar, tales como utilizar las emociones para aprender y ofrecer un trato cariñoso. En los siguientes apartados se analizan estas formas de participación como un eje transversal en relación con las demás dimensiones de la experiencia escolar cotidiana del grupo-clase de la profesora Hilde.

#### 4.1.4.- El efecto extraescolar de la escolarización

La participación en la escolarización implica también a la familia mediante pautas de socialización, las cuales se concretan en diversas interacciones con la escuela y fuera de ella. Por ejemplo, su participación con la limpieza diaria del salón, mediante entrevistas, juntas, en la sociedad de padres, rifas y fiestas escolares. Su presencia o ausencia en las rutinas de cuidado, higiene, alimentación, recreación, protección y manutención; para permitir el uso de la televisión, celulares, tabletas electrónicas, y videojuegos; para atender o ignorar el desempeño de tareas escolares; así como los deseos y expectativas puestos en el niño o niña hacia el futuro.

La cercanía en la relación de la profesora con las mamás y papás de sus estudiantes es diversa, como lo refiere la profesora Hilde en la entrevista del 17 de octubre de 2019: “San Juan tiene gente que apoya... hay papás muy entregados a sus niños, hay quienes están al pendiente de todo lo que hacen o dejan de hacer”. En general, ya se conocen entre sí, pues llevan juntos desde el año pasado; hay quienes suelen acercarse para preguntar del proceso del niño(a), o la profesora les llama para solicitarles algún tipo de apoyo.

Ante referencias de parte de los padres/madres en relación con indicios de motivación y del ejercicio responsable en sus niños, la profesora vive gusto y satisfacción:

Si les hago ver que los niños necesitan su material para trabajar porque hay papás muy despistados que ni una hoja blanca quieren mandar para que trabaje su hijo... Pero es buena (la relación). Los papás este año que supieron que les toque otra vez: “¡Ay qué bueno que les tocó Maestra”... el año pasado cuando yo les toque y empezaron a ver cambio ellos mismos porque ellos me comentaron: “Ay maestra, fíjese que mi hijo ya llega solito y no, nada de que quiere comer, que hasta que termine la tarea”. Y yo digo ¡qué bueno!.

Sin embargo, también hay padres y madres a quienes ni siquiera conoce porque viven en otro lugar, o por el horario de sus trabajos. Es frecuente que algunos niños y niñas lleguen y salgan de la escuela solos(as), y sin desayunar: “Son niños que están solitos, que los dejan hacer todo ellos y ser desde chiquitos ya independientes”. De esta manera, hay familias que organizan el cuidado de los menores con los mayores; inscriben a un hijo(a) en el turno matutino de la escuela, y a otro(s) en el vespertino, y así aseguran la disponibilidad del cuidado: “luego ya se regresan y se turnan, ya se vienen los otros a la escuela, y se quedan los otros a cuidar”. También hay estudiantes que han sufrido situaciones de descuido y abandono como indica la profesora:

Tienen que hacer su comida solitas... el año pasado tuve una alumna que las dejó su mamá, son dos hermanitas. Una estuvo conmigo el año pasado. Viven solas con el abuelito, la mamá es de Guerrero. “¿Por qué no veniste ayer?” Le preguntaba yo a la niña. “Es que no tuvimos dinero para comer, y por eso no nos venimos”. Le volví yo a preguntar cuándo volvió a faltar “¿Por qué no veniste?”, “pues es que no había jabón para lavar mi uniforme... Y tuve que hacer de comer para mi hermana y para mí... es que mi abuelito nada más nos dio veinte pesos para comprar lo que teníamos que preparar para la comida... Si da tristeza que muchos se vienen con el estómago vacío, y pues gracias a Dios se les está dando su desayuno aquí... les dan su *chocomilk* y su frutita... de primero a tercero. Cuando tienen más, les llega leche de más, también les hablan a los de cuarto, a los de quinto, a los de sexto. Y digo, pues tanto necesitan los chiquitos como los grandes, pues aunque estén en sexto, en quinto, hay quienes se vienen sin desayunar nada. Y por estar poniendo atención a lo que está diciendo la maestra, al tema que está viendo, pues ellos están pensando en que no tienen nada en el estómago, en que necesitan ponerle algo en el estómago.

La preocupación y tristeza de la maestra Hilde ante situaciones de pobreza, descuido y abandono como la descrita, le han llevado en ocasiones a ayudarles con dinero: “Tenga, mi niño, vaya y cómprese unos taquitos, y tenga, ¿qué se le antoja?, vaya y cómprese su paleta”. Y así les daba. Pero bueno, no toda la vida los va a poder uno ayudar de esa manera”. Por esta preocupación, suele interrumpir la clase para consultar la disponibilidad de apoyo alimentario con las mamás de la Sociedad de padres, quienes”. En esos casos, se cobran dos pesos por un vaso de *chocomilk* y unas galletas de avena.



En una ocasión, al acompañar a los niños y niñas al comedor a tomar *chocomilk*, pregunté por qué no habían desayunado. Pepe indicó no haber alcanzado por levantarse tarde; igual Jackie, quien dijo despertar y vestirse rápido para ir a la escuela; y Eduardo señaló haberse desvelado hasta la una de la mañana por jugar con su celular (Registro de observación del 14 de noviembre del 2019). Tanto la profesora, como los niños y niñas consideran de mucha ayuda contar con ese apoyo alimentario, pues un tiempo dejaron de ofrecerlo. No obstante, las mamás vocales de la “Sociedad de padres” se organizaron con el DIF (Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia), y lograron recuperar esa ayuda (Registro de observación del 27 de febrero, 2020).

La preocupación por sus estudiantes en cuanto a los riesgos de estar solos(as) en casa debido al trabajo de sus padres y madres, le ha llevado a aconsejarles para autocuidarse:

- Hilde: A veces la mamá solita tiene que ir a trabajar. Desde pequeñitos aunque no esté mamá tienen que tener cuidado. ¿Quiénes de ustedes se quedan solitos mientras su mamá se va a trabajar?

Siete niños levantan la mano.

- Hilde: Son muchitos, son siete.

Acela cuenta que cuando ella está en casa, se queda cuidando a su hermanito.

- Hilde: Es peligroso que su mamá los deje solitos. Aunque su mami los deje con llave, no se acerquen a la estufa, mejor comanse un paquetito de galletas o algo para aguantar el hambre mientras llega su mamá (Registro de observación del 11 de octubre de 2019).

Se trata de una preocupación que es activa y pasiva al mismo tiempo (Contreras y Pérez de Lara, 2010); en el lado pasivo, le lleva a sufrir y a sentirse impotente. A pensar en el hambre de sus estudiantes y en la vulnerabilidad que viven. Desde el lado activo, su preocupación es como una “antena” que le lleva a preguntar de sus inasistencias, a aconsejar, y también a intuir condiciones de riesgo y peligro. Por ejemplo, en una ocasión logró intuir una situación de descuido y riesgo a la salud de una alumna y mandó llamar a la madre. Al conocerla, la profesora sintió miedo y no pudo externar sus inquietudes. Se trata de un miedo enmarcado en el contexto sociocultural de SJO, como una zona vulnerable con problemáticas de pobreza y violencia social, relacionadas con la presencia de pandillas, así como con la venta y el consumo de droga. Así lo recuerda la profesora:

Y escuchaba a mis compañeros que decían “y se tiene que ir pronto porque aquí oscurece ... y aquí matan... y pues si salía yo asustada los primeros días, pero yo digo que uno cosecha lo que siembra. A mí nunca me ha pasado nada en este pueblo... también el contexto tiene que ver con el comportamiento de los niños, porque si a los niños les pregunta: “¿Conocen alguna droga?” ¡Ellos le saben decir de todo!... que la marihuana, que el crack... Y mi abuelito tiene una planta sembrada de esto, y mi tío vende... o sea saben todo. Conocen todos los grupos de pandillas que hay aquí porque también como que tienen rivalidad unas pandillas contra otras, y pues todo eso lo van aprendiendo los niños. Inclusive hay alumnos que tienen a sus papás que se drogan, me ha tocado aquí en varias ocasiones. Una vez una niña... traía una botella y yo cada vez que pasaba

por esa filita me daba olor así a algo, un solvente y decía yo “¿cómo?”, pues total que me dio curiosidad y al abrir ella la botellita, yo sentí que se vino un olor más fuerte, y yo agarré la botellita y le digo “¿ay, qué es esa agüita?”, y así medio la olí para que no se sintiera mal la niña... “Y esta botellita” -le dije- “¿de dónde la agarraste?”. “Mi mamá la tenía”. “¿Y la lavaste antes de ponerle la agüita?”. No -dice-, “así le puse el agua”. Pues le dije: “quiero hablar con tu mamá”. Dije yo, pues le voy a decir a la mamá que tenga más cuidado, que eso no es bueno para la salud de la niña. ¡Ay Dios mío!, pues al día siguiente que vino la mamá ¡toda tatuada de los brazos, del cuello, drogada, apenas se podía parar!. Dije, ¡no pues, ya comprendí todo!. Ya nada más la señora: “¿Me mandó llamar?”. “Ah sí, yo nada más quería conocerla para ver quién era la mamá de la niña, y con quién me voy a dirigir cuando haya necesidad de que me apoye”. Ya no le dije nada más, porque dije no, es echármela encima. O no sé y con los antecedentes de que aquí mataban, dije “ay no me vaya a agarrar y me vaya a revolcar ahí” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

Además del consumo de drogas y el pandillerismo, la profesora en una entrevista (14 de noviembre de 2019) me compartió de situaciones violentas que han sufrido niños y niñas de esa comunidad. Por ejemplo, de una niña que fue violada por un tío; de un niño cuya madre trabaja todo el día y lo deja encerrado en un cuarto. La profesora refiere que el niño se mete dentro de un clóset toda la tarde, incluso sin prender la televisión para no dar a notar su presencia, y que “no lo vean los malos”. También me contó de una niña que desapareció hace un par de años, su mamá fue a buscarle a la escuela sin éxito. Después encontraron que su papá la había matado: “la despedazó y la metió adentro de una caja en un ropero”.

El miedo que vive la profesora Hilde en el contexto de violencia e inseguridad de esta comunidad, también lo sufren algunos estudiantes, como Rafael, quien con preocupación comentó un día a la clase que estaban aventando muchas piedras a la puerta de su casa (Registro de observación, 13 de febrero de 2020). Salir de los territorios de amenaza y riesgo para ir la escuela es encontrar un espacio de felicidad: “Vienen a la escuela a desahogarse, a pasarla bien, a jugar” Así también lo expresaron Denis y Jenny al afirmar que encuentran en sus compañeros(as) de clase una convivencia diferente, menos rebelde y más cuidada, en comparación con sus vecinos(as):

- Mariana: Qué es lo que te gusta de aquí?
- Denis: Estudiar mucho y convivir con mis compañeros

...

- Jenny: Convivir con mis compañeros y jugar... al chile morado y a muchos juegos.
- Mariana: Y tú en la tarde, ¿juegas también con tus amigos?
- Jenny: No
- Denis: Yo tengo amigos ahí por la privada en que vivo, pero no como Perla (compañera del salón), porque son diferentes personas... Yo he visto que como Perla es una persona inteligente, y luego hay otras amigas que como que son rebeldes y así... Están por mi casa. Pero a mí lo que más me gusta de venir a la escuela es porque aquí convivo más con amigos, y porque ya llevo cuatro años conviviendo con ellos.

...

- Jenny: Yo no juego porque ahí en mi privada no hay niños de mi salón... es que los demás niños son muy traviesos, y aparte no sé. Sus familias no sé como son, no les hacen caso, no ponen atención a ellos en lo que hacen (Denis y Jenny, comunicación personal, 11 de febrero de 2020).

La relación de la profesora con padres y madres de sus estudiantes es compleja; interactúa con ellos y ellas desde distintas emociones y sentimientos que dotan de sentido y aparentes sinsentidos a su labor. Experimenta alegría y satisfacción por colaborar con familias donde promueven experiencias en las cuales los niños y niñas llegan a entusiasmarse por el trabajo escolar. También padece miedo, angustia, tristeza e impotencia ante situaciones que viven sus estudiantes en un contexto que les arropa con inseguridad, violencia, pobreza, descuido y abandono. Se trata de emociones que son vividas desde un lado pasivo, así como también desde un lado activo, con intuiciones y formas de participación ya descritas, las cuales resultan un factor de protección para cultivar la resiliencia en la vida de sus estudiantes.

Escucharles y recibir consejos para su autocuidado y autoprotección resulta por sí mismo un acto educativo en cuanto el educar es entendido como la donación a la alteridad de sus estudiantes, como un arte ético antes que una ciencia técnica (Skliar, 2018). Desde esta mirada, las maneras de vivir la escuela en un espacio protegido y decorado, en donde reciben atención, cariño y pertenencia; y además pueden jugar y olvidarse de sus problemas, resulta para algunos niños y niñas un alivio a sus preocupaciones, al menos de manera temporal.

Toca escuchar a los niños y niñas desde el significado de felicidad de ir a la escuela, como refiere Linda: “Hola soy Linda hoy me sentí feliz porque salimos a (Educación) física y jugamos a pato ganzo y luego nos metimos al salón y trabajamos en Español. La maestra nos dejó una lectura y contestamos unas preguntas. Sacamos matemáticas y trabajamos fracciones. Salimos al recreo y me sentí feliz porque me junté con mi hermana y estábamos jugando a las *trais* y nos metimos al salón y la maestra anotó la tarea y salimos de la escuela (Linda, comunicación personal, 4 de noviembre de 2019).

Por su parte, Juan, con sonrisas y las manos hacia arriba en un momento de diversión y logro por ganar el partido de fútbol en el recreo, se dibujó en el diario con una expresión de felicidad, aunado con la ansiedad de presentar un examen, y expresa un sentido de agencia y capacidad para responder a cuestionamientos de Geografía: “Hola soy Juan hoy me sentí feliz porque -vinieron- payasos y muy nervioso porque la maestra nos dijo que íbamos a hacer examen y muy feliz porque jugamos a el fútbol y ganamos en el recreo y después entramos y

sacamos Geografía y yo pude contestar algunas preguntas” (Juan, Comunicación personal, 12 de noviembre de 2019).

#### 4.2.- La definición escolar del trabajo docente

Las formas de participación de la profesora descritas como “usar las emociones para aprender” y “tratar a sus estudiantes con cariño”, asumen sentido en su práctica docente a la luz de sus experiencias vividas y significadas desde la niñez. Hilde creció en una familia de siete integrantes, conformada por sus padres, tres hermanas y dos hermanos en Ayutla, un poblado al suroeste de Jalisco. Recuerda a su madre como una mujer sumisa, y a su padre como un hombre “muy duro”, que solía beber alcohol en exceso, y a quien temía demasiado por golpearles con brutalidad. En una ocasión Hilde y sus hermanitas jugaban lotería en casa de una vecina, cuando el padre les mandó llamar:

“Estábamos a punto de ganar y uno se emociona, le dijimos: “ahorita vamos”. ¡No le hayamos dicho eso!... se envolvió el brazo en la capa y nos aventó como unos 20 metros... Y llegando a la casa nos dio con la cuarta<sup>6</sup>. Se desahogó, sangrando las piernas, ¡nos pegaba horrible! (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

Por la forma tan violenta de relacionarse con su padre, Hilde temía su mera presencia. Le hacía preguntas que en contextos menos amenazantes podría responder, sin embargo por miedo se incapacitaba para ordenar sus pensamientos. Esto era sancionado por el padre con azotes. Los recuerdos de su niñez son revividos con lágrimas y profunda tristeza:

¡Ven acá Hildelisa!... ¡dime qué hora son en ese reloj!. Y yo sabía perfectamente la hora que era, pero del miedo que yo le tenía se me bloqueaba la mente, y no le podía decir. Nomás le decía “no sé”. Entonces, él había mandado hacer una cuarta para los caballos ¡y nos daba con ganas a todo lo que daba!. Era muy triste, y veíamos que llegaba mi papá y nos daba miedo, nos metíamos debajo de la cama, no queríamos verlo. Fue muy triste nuestra infancia. Mi mamá sufrió mucho con él. Cuando mi papá no estaba porque era jornalero<sup>7</sup>... salía fuera y sentíamos el cambio. Sentíamos que respirábamos, y llegaba y otra vez con aquel temor (Hilde, 17 de octubre de 2019).

Su padre falleció por cirrosis hepática cuando Hilde tenía once años. Con su muerte, evocó alegría y alivio porque su familia ya no sufriría sus agresiones. No obstante, a la fecha revive el miedo de encontrarse cerca de alguien percibido como amenazante, como lo es una persona bajo el efecto de la droga o el alcohol: “Cuando murió mi papá... me dio alegría...

---

<sup>6</sup> Una cuarta es un instrumento de cuero para golpear a los caballos e indicarles obediencia.

<sup>7</sup> El jornalero agrícola es una persona que recibe el pago por su fuerza de trabajo en la producción de alimentos. Tanto ellos como sus familias se caracterizan por vivir con bajos salarios, incertidumbre jurídica, prolongados periodos sin empleo y condiciones de pobreza.

sentí un descanso, y dije: “¡Ay, ya no le va a pegar a mi mamá!... el daño que nos hizo hasta la fecha no se me borra... son cicatrices que no se curan... yo veo a alguien así y tiemblo” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019). Posterior a la muerte paterna, la familia se mudó a Guadalajara, Jal., con la abuela paterna quien falleció poco después, y fueron acogidos por una tía del lado paterno, quien les mostraba rechazo y hostilidad al apagar el gas del calentador de agua cuando se duchaban. Las emociones derivadas del rechazo y hostilidad fueron suprimidas (Hochschild, 1979) mediante estrategias cognitivas, que llevaron a la madre de Hilde a determinarse a encontrar ayuda aunque esto implicara salir del seno familiar para sacar adelante a sus cinco criaturas. Así, recurrió a un sacerdote para internar a sus tres hijas en una casa hogar, donde Hilde vivió con sus dos hermanas durante siete años.

Además de proveerle de un hogar y cuidados de alimentación y salud, ahí también le apoyaron con educación en un colegio privado de inspiración religiosa. En la secundaria recuerda haber escuchado a sus compañeras decir que se irían a estudiar a “la Normal”, y sin mayor información, Hilde se inscribió a la escuela de “los normales” sin saber que esto implicaba formarse como maestra: “No sabía qué era la escuela Normal y anormal..., pero yo pues digo: yo creo que llegué a un muy buen lugar donde yo pueda ayudar a muchos niños” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019). En este sentido, la profesora mediante una elaboración de su tristeza y sufrimiento, con el tiempo ha construido un significado para ayudar a otros niños y niñas desde la trinchera educativa:

Y si volviera a nacer, volvía a elegir esta carrera porque me encanta... porque mi vida son los niños y yo amo mi trabajo... lo que más me gusta es ver las caritas alegres cuando me dicen ¡ya entendí!, ¡ya lo logré!, sí, me encanta; cuando se emocionan, cuando entienden aquello en lo que tenían duda y logran comprenderlo” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

Esta elaboración es comprendida con el concepto de la experiencia de Larrosa (2013), como una categoría existencial, en la cual la profesora ha vivido una transformación del sufrimiento y dolor del pasado, desde la convicción de vivir sin violencia, y ofrecer a sus estudiantes el cuidado, cariño y protección que ella no tuvo:

A veces les cuento a mis niños, no “eso” porque yo sé en qué momento y qué les debo de contar. Pero yo les digo: “no permitan que nadie les pegue”; “ustedes tienen derechos, tienen que conocerlos, tienen que saber defenderse, no con agresión, sino con buena comunicación. Si alguien los daña, tienen que contarle a una persona, a la que le tengan confianza”. O sea, porque yo no platicaba. Uno no se desahogaba. Uno, si le decíamos a mi mamá, ¡ella veía todo de cómo nos trataba!. Ella, ¿cómo nos ayudaba? ¿Mi mamá?, no. No estudió más que hasta tercero de primaria... Hasta la fecha a veces digo yo: “Ay una muñeca, ¡nunca la tuve!, un juguete... ¡no!. Así de grande como estoy, a veces, sobre todo mi hija que yo le platico a veces, “mami, te compré esta muñeca, ¡viera qué alegría me da! (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

Al referirse a “eso” la profesora alude el encuentro con la alteridad de la violenta experiencia que le ha marcado desde la infancia, la cual implicó vivirse con desprotección y sin posibilidad de rescate ante tanta agresión, ni si quiera por su madre, quien también era víctima y testigo del maltrato de su cónyuge. Con el principio de pasaje y pasión de Larrosa (2013), es decir, con el dejarse sentir a través del paso de los años, ya en su adultez, la profesora desde el principio de subjetividad, reflexividad y transformación del mismo autor, se ha determinado a vivir sin violencia. Se trata de una convicción resiliente, fundada en su experiencia, la cual guía tanto en su rol docente, como el de madre, mediante conversaciones con sus estudiantes, hija e hijos, para vivir sin violencia:

Y a veces dicen: “no que lo que viven, eso siguen haciendo”. ¡No!, en ocasiones no, yo siento que no. A lo mejor muchas personas que vivieron agresiones y ese patrón lo continúan, pero no todos. Porque yo eso no me gustó y yo no. Yo por eso a mis hijos les digo: “háblenles a sus hijos con buenas palabras, que ustedes sean un ejemplo para ellos. Ellos van a crecer y eso les va a quedar a ellos. Si los educan de buena forma, ellos van a valorar todo eso... Y será que, a lo mejor también por “eso” escogí esta carrera (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

Al “hacer uso de las emociones para aprender” y “tratar a sus estudiantes con cariño”, la profesora vive y expresa formas simbólicas de amor y cuidado, afianzadas en la convicción de vivir sin violencia. Como refiere Maturana (2004), esta forma de relacionarse resulta gratificante y resiliente, y además, se alinea a los afectos permitidos y esperados socialmente, en cuanto a experimentar gusto y placer en el trabajo docente (Abramowski, 2010).

Estudiar la definición escolar del trabajo docente conlleva enfocar en procesos de reflexividad vividos desde cuando egresó de la escuela Normal y hasta el presente, a un año de jubilarse. El análisis incluye el trabajo emocional realizado para obtener trabajo en una escuela pública a partir de una serie de gestiones con la SEP y el SNTE, así como su paso durante algunos años en un colegio privado. Como parte de este esfuerzo, se destaca la perseverancia, angustia y resignación ante la corrupción y burocracia del SNTE, el cual es reconocido como el sindicato más grande de Latinoamérica, donde las plazas laborales suelen asignarse por amistad o relaciones de parentesco (Juanez, 2010).

De recién egresó la profesora, refiere en la entrevista realizada el 17 de octubre de 2019, haber anhelado trabajar en alguna comunidad rural: “Me decían, ¡ay si te vas a trabajar afuera a los ranchos, a los pueblos, a las sierras, son bonitas las experiencias. Y yo dije: ¡ay pues yo quiero vivir esas experiencias!”. Debido a haber egresado de una institución privada, argumenta no conseguir una plaza en la SEP debido a la preferencia por parte del sistema

público a egresados(as) de instituciones públicas. Ante tal dificultad percibida, optó por buscar empleo en colegios privados, y logró colocarse en uno para varones al noreste de Guadalajara, Jal. Después de algunos años de ejercer como maestra en la primaria de ese colegio, le ofrecieron asumir el cargo de directora en la secundaria del mismo. Durante seis años trabajó por las mañanas como maestra en la primaria, y en la tarde, en la dirección en la secundaria. Su experiencia en ese colegio es significada de mucho aprendizaje y responsabilidad: “Aprendí pues el estar al frente... Es una responsabilidad con el personal docente, con los padres de familia, con los alumnos”.

El beneficio laboral de su antigüedad ante el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), le permitió comprar una casa con la ayuda del Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (INFONAVIT) en el municipio de Tlaquepaque. Debido a la lejanía del colegio con su nuevo domicilio, decidió renunciar a su empleo. Después de un tiempo sin trabajar, reconoció el deseo y la necesidad de ejercer su profesión, lo cual le llevó a la iniciativa de ayudar a construir una escuela cerca de su casa: “Me quedé sin trabajo... sentía algo, yo sentía que había un hueco en mí, tenía yo que cubrirlo... y dije bueno aquí en la colonia no hay escuela, tenemos que luchar para que haya una escuela”. Con este anhelo, presentó la iniciativa junto con otras dos maestras para construir una escuela en esa localidad ante distintos actores sociales tanto a nivel municipal, como con las autoridades de la SEP: “Buscamos al regidor de educación en Tlaquepaque, entonces nos movimos muchísimo con apoyo de una maestra... y pues gracias a eso, pasaron unos años pero ¡se hizo la escuela!”.

Aunque se logró concretar la construcción de la primaria en esa colonia en 1998, la profesora Hilde no fue contratada y esto conllevó vivir frustración y tristeza: “Llegó el momento en que tenían que entregar el plantel... maestros recién egresados de la normal de Atequiza o Ciudad Guzmán llegaron con base y todo, y a nosotros ni las gracias nos dieron... ¡quedamos volando!. Su perseverancia para conseguir una plaza en la SEP estaba motivada por la necesidad de apoyar económicamente a su familia: “Soy madre de tres hijos y en aquel entonces pues estaban estudiando mis hijos, y mi esposo se quedó sin trabajo, pues yo tenía la necesidad de moverme de alguna manera pues para llevarles el pan a mis hijos de cada día”. Con esta preocupación insistió en obtener una plaza con distintas autoridades de la SEP, e incluso llegó a trabajar de manera voluntaria: “me llegó a felicitar la jefa de sector porque ¡ay qué bonito material utilizó en este tema” y aquí y allá... mire le vamos a llamar”, sin embargo, nunca le ofrecieron trabajo.

Desde el concepto del manejo emocional (Hochschild, 1979), la supresión de esta frustración le animó a recurrir al SNTE, donde encontró más posibilidades y esperanza de acomodarse en alguna escuela. Iba al sindicato y se ofrecía a ayudar en lo que fuera: “Un día yo creo que me vio tan triste un maestro... que me dijo: “mire maestra, yo la voy a ayudar. Yo sé y se ve que tiene mucha necesidad, y más con tres hijos. Yo en cuanto tenga, le llamo”. Mientras tanto, la profesora ocasionalmente cubría interinatos, y suplía a algunos docentes de escuelas públicas por períodos cortos de tiempo. Finalmente un día le llamaron del sindicato para presentarse en una escuela al noreste de la ciudad con un grupo de primer grado. La profesora se recuerda acomodando su nuevo salón, cuando le avisaron que esa plaza ya estaba asignada para un familiar de la directora de la escuela, quien le comentó: “usted se puede quedar a trabajar pero ¿quién le va a pagar? Aquí nosotros no nos hacemos responsables”. La maestra recurrió con angustia al supervisor de la zona escolar, y obtuvo la misma respuesta: “Si usted quiere regalar su trabajo y quedarse, nadie le va a pagar”. Con tristeza y pesar, regresó al sindicato en donde poco después le llamaron para presentarse en la escuela “B” en San Juan de Ocotán. Al llegar, el director de aquel momento le explicó que su llegada implicaba despedir a una maestra, cuyos servicios eran retribuidos económicamente por los padres y madres de familia. Así, estableció como condición para quedarse, entregar su primer quincena como compensación a dicha profesora. Así lo recuerda:

“Si ya viene usted con todo para quedarse, pues adelante... pero la primera quincena que gane me la va a dar, porque va a ser para la maestra. Ya le estaban pagando los padres de familia. Pero bueno, yo no me podía poner mis moños porque iba a iniciar aquí, e iban a decir, “bueno, llegando y haciendo lumbre”. Como que no. Bueno, llegó mi quincena, el cheque a mi nombre, y “vaya y cámbielo y me da el dinero”. Y así pasó. Cambié el cheque y le di todo el dinero de la quincena al director.

En la actualidad, la profesora Hilde tiene doble plaza en la escuela “A”. Sale de su casa a las seis de la mañana, y regresa a las ocho de la noche. A continuación, la Fotografía 24 muestra el dibujo de Vanessa sonriendo y con las manos hacia arriba, en un salón decorado con guirnaldas de corazones rojos, y el periódico mural alusivo al mes de febrero, con corazones y la bandera mexicana. Muestra a sus pares en sus lugares, con ojos y sonrisas. Al frente y de color rojo, a la profesora, frente al pizarrón.

**Fotografía No. 24:**

**Dibujo No. 38, Escuela “A”**





#### **4.2.1.- La delimitación del trabajo del maestro**

Las prácticas y tareas del docente en la vida cotidiana escolar trascienden la teoría y enseñanzas de la formación normalista, y el magisterio vive experiencias emocionales complejas, las cuales modifican sus formas de ser y de estar en la escuela (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Para ilustrar lo anterior, a continuación se estudia un par de vivencias de la profesora Hilde de experiencias pasadas significadas como desafiantes, en las cuales se destaca el esfuerzo emocional de trabajar con estudiantes pequeños, y aprendizajes de su experiencia. Posteriormente, se analiza una vivencia presente, articulada en un conflicto con el director de la escuela, este acontecimiento le llevó a vivirse con ansiedad y enojo.

##### **a) Vivencias de experiencias pasadas significadas como desafiantes**

De acuerdo a la profesora Hilde, cuando un nuevo docente llega a una escuela, suele asignársele el primer grado de la primaria a manera de castigo y bienvenida a su nuevo empleo: “Se va a ir al grupo de primero, y pues ya con gusto, al grupo de primero. En cualquier grupo que me dieran yo tenía que trabajar... nuestro trabajo no es para ponernos moños” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019). La regla del sentimiento derivada del entusiasmo, motivación y disponibilidad de un docente que ha encontrado un empleo acorde a su profesión, resulta un sentimiento idóneo para asumir la formación de un grado peculiarmente desafiante, debido a la etapa del desarrollo de niños y niñas de seis y siete años, al aprender a participar con ordenamientos sociales distintos al preescolar, y de encontrarse en la etapa de alfabetización inicial.

Se requiere de un acompañamiento cuidadoso, paciente, alegre y afectuoso; consciente de esa etapa del desarrollo, lo cual conlleva la actuación de estas emociones con

sus estudiantes. Se trata de una “actuación superficial” (Hochschild, 1979), justificada en aras de cimentar el desarrollo emocional y el entendimiento entre docentes y estudiantes, lo cual en ocasiones puede resultar agotador. Así, el docente de primer año suele hacer un mayor uso de su voz al repetir indicaciones, explicar a quienes aún no saben leer, modelar instrucciones mediante ejemplos, y preparar material didáctico. Tal esfuerzo es significado por algunos docentes a manera de castigo:

Lo toman como de castigo y me dieron primero... cuando tenía primero, mis niños todos salían leyendo, y una letra muy bonita, muy legible... les enseñaba manuscrita y entonces deslizaban muy bien su manita con letra manuscrita. Primero y segundo, así duré como unos seis u ocho años... ya sentía mi garganta porque como uno repite mucho con los niños... Empezábamos en la consonante la “m” después de haberse aprendido las vocales al derecho y al revés, de ma, me, mi, mo, mu, y pa, pe, pi, po, pu, y diario a repetir. Después formar la palabra, ya juntar las sílabas y bueno repetíamos mucho y yo me acuerdo que salía afónica (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019).

A la luz del principio de pasaje y pasión (Larrosa, 2013), este esfuerzo es considerado por la profesora Hilde como algo no deseado para vivir en el presente de su vida, a poco más de un año para llegar a jubilarse:

Si ahorita me dijeran: “te vas a ir a primero” me costaría ya un poquito más de trabajo... es mucha preparación de material en primer año, y pues los chiquitos como que uno tiene uno que tener... yo no digo que con los demás no tenga un cuidado, pero como que más dedicación con los chiquitos, porque no entienden todavía, y estos grandecitos pues les da uno indicaciones y ya más o menos responden (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019).

En la convivencia escolar, hay momentos de socialización entre docentes como lo es durante el recreo, y en el caso de maestros con doble turno en la misma escuela, a la hora de la comida, cuando suelen compartir opiniones relativas a su trabajo, logros y dificultades; es un espacio para conversar sus experiencias, dar y recibir consejos y reconocimiento. En la siguiente narración, Hilde elabora con Ramiro una reflexión acerca de cuidar la disciplina, y reconoce el aprendizaje derivado de su propia experiencia:

Había un maestro, Ramiro, ya se fue como director. Agarró clave 21 en dos turnos. Y de recién que él llegó... iba a mi salón y yo trabajando con los niños: “¿Maestra, cómo le hace para lograr que estén haciendo y disciplinados?”. Él no podía lograr la disciplina en su grupo, no podía controlar el grupo. Y le digo: “Ay Ramiro, tú estás joven, tú busca, tú tienes muchas formas que tu grupo ponga atención”. Le digo, “Ustedes, los que están recién egresados de la Normal son maestros que vienen con un baúl, mucha iniciativa y sueños de todo para trabajar con sus alumnos”. “No maestra, -dice-, yo como dice usted, tengo la teoría, pero ya quisiera yo tener la experiencia que usted dice, porque cada que vengo a su salón aprendo algo nuevo”... todos tenemos una forma diferente de dar las clases, el conocimiento. Hubo un tiempo que yo nomás volteaba a ver el niño y si hacía yo así, y ya guardaba silencio, ya sabía que había que guardar silencio. No había necesidad de estar y ¡Ey fulanita!”. No, no, y me quedaba callada, y cuando escuchaban que yo ya estaba callada y no hablaba, entonces ya, y poco a poco (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019).

De esta manera, al compartir sobre momentos difíciles en el trabajo, reflexionan, y esto favorece la elaboración emocional, y con ello, la posibilidad de regresar al aula cotidiana con mayor tolerancia y disponibilidad.

#### **b) La vivencia emocional ante un conflicto con la autoridad escolar**

El 13 de diciembre de 2019 llegué a la escuela a la hora del recreo y encontré a la profesora Hilde con una clara expresión de angustia en su cara. Me indicó haber tenido un problema muy fuerte con el director, y en esa discusión incluso expresó no querer continuar siendo observada por mí, en el contexto de la investigación. Sentí incertidumbre y preocupación. Nos sentamos en su lugar de guardia en el patio escolar, donde además de los niños y niñas, había docentes y personal de limpieza como transeúntes. La profesora me pidió esperar a que terminara el recreo para hablar del tema y así no dar sospechas de estarme confiando sobre “eso que pasó”.

Mientras tanto, le entregué el diario de las emociones, el cual hojeó sin realmente leer, es una actuación para que los demás piensen que hablamos de otra cosa. Cuando terminó el recreo, soltó el llanto conforme me platicaba lo acontecido; recientemente se organizó con algunos colegas con doble plaza para cocinar y comer juntos, se trata de una iniciativa para comer más nutritivo y a menor costo. Hicieron un rol para cocinar, y cada día alguien trae los ingredientes y utensilios, tales como parrillas y ollas eléctricas. Cuando tocó a Hilde su turno, preparaba unas albóndigas y al licuar el jitomate tomó un poco de agua del garrafón. La encargada de la limpieza le acusó con el director por haber tomado agua de la escuela, y el director corrió y con molestia les llamó la atención.

La profesora Hilde y los compañeros(as) amonestados se sintieron tristes, ofendidos y enojados por haber sido reprendidos de cometer una acción equiparable a un hurto, cuando solo tomaron agua. Al siguiente día, el director llamó al personal implicado en esta situación a su oficina, mientras los niños y niñas seguían trabajando en sus grupos. Por la tensión en la escuela, notaron que algo importante le estaba pasando a su maestra. Sobre sus percepciones se habla más adelante. En esa reunión, la profesora habló desde su tristeza y enojo, y reclamó al director por haber reaccionado con tanta intensidad por algo tan sencillo: “¡Cómo iba a creer que la autoridad de la escuela que era el director, se dejara llevar tan impulsivamente y

reclamara por consumir agua!” (Hilde, comunicación personal, 12 de diciembre de 2019). Y de tanto enojo, dijo no querer ser observada, y ese día tuvimos el siguiente intercambio:

- Mariana: Hay maestra, ¡no me deje!
- Hilde: Fue una expresión de enojo en ese momento con el director. ¿Cómo cree que le voy a dejar colgada? Ya hice un compromiso contigo, y además ya me encariñé contigo.

Desde el principio de reflexividad, subjetividad y transformación (Larrosa, 2013), “eso que le pasó” a la profesora, fue un enojo que modificó su relación con el director, el personal de intendencia, y algunos colegas, dando lugar a acusaciones, agresiones, rumores y malentendidos. La profesora señaló la falta de limpieza de los botes de basura de los salones: “En vez de dejarse llevar por chismes, mejor dígales lo que tienen que hacer... porque están todo el día sentadas ... Vea los botes de basura”. Por su parte, a manera de agresión el personal de intendencia se tardó en abrir la escuela por varios días, y esto afectó al personal docente, quienes además de aguantar el frío invernal, ya no alcanzaban a platicar y a tomar café juntos como regularmente lo hacían a primera hora del día:

Es un momento de los compañeros de reunirnos y platicar. Afuera hace mucho frío. Incluso ha habido mañanas con niebla y hasta tú has visto que nos íbamos ahí a platicar antes de que llegaran los niños. Esto ha vuelto a ocurrir en varias ocasiones” (Hilde, comunicación personal, 12 de diciembre de 2019).

La espera en el clima helado implicó la vivencia colectiva del enojo y la indignación, sentimientos que animaron a la profesora a informar al supervisor de la zona escolar:

Yo padezco de asma ... a mí me afecta mucho (el frío). Y casi fue toda una semana que no nos abrieron... Hubo días que estuvimos hasta cuarenta minutos allá afuera... Cuando abrían, no abrían la puerta de la dirección, y era lo mismo. Y pues ¡ya me colmó!, tomamos fotos... y dije al supervisor... Me preguntó -el supervisor- que ¿qué estaba pasando?, y le digo: “es que tenemos casi toda una semana que estamos allá afuera... esto nunca había pasado ¿Por qué ahora?... es que se presentó una situación, nos prohibieron agarrar agua”. “¡¿Cómo?!” Se molestó mucho el supervisor

Posteriormente el supervisor visitó a la escuela “A” en los dos turnos, habló con el director, quien ofreció una disculpa pública al equipo docente, sin embargo, la confianza y el respeto se fracturaron. La vivencia de tristeza y enojo de la profesora fue conversada con su esposo en el sentido de priorizar su sentir sin resolver el conflicto, de tal manera que incluso consideraron la opción de cambiarse de escuela, sin embargo, Hilde no quiso dejar a sus estudiantes: “Los niños ¿qué culpa tienen? Tampoco los voy a dejar o voy a comportarme así renuente con ellos ni mucho menos... son mi motor.

Sin procesar su tristeza y enojo, el conflicto permaneció latente mediante acciones que negaban al otro como legítimo otro en la convivencia (Maturana, 2004). Es decir, mediante

interacciones distantes en las cuales les ignoraba y anulaba, por ejemplo, dejó de ir a la oficina del director más allá de lo indispensable para firmar su asistencia y llevar documentos. También abandonó la convivencia matutina para tomar café, y se dejó de hablar con un par de compañeras. Al ingresar al plantel escolar se resguardaba en su salón:

Prefiero mejor aprovechar el tiempo en cosas que tengo pendientes... Pues a mí me hubiese gustado de veras un buen equipo de trabajo donde todos de veras estemos unidos... éticamente como docentes que somos. Demostrar la ética que tenemos por el profesionalismo y no dejarnos llevar por chismes o cosas así. Eso a mí me duele mucho... Yo ya no me entero de nada. Yo ya estoy en mi salón y ya no quiero saber nada de nada. De hecho el primer día (de clases del 2020) que yo llegué, el director vio que yo estaba... y ahí coincidimos. Nos estábamos lavando las manos los dos y él “Buenos días maestra, ¿cómo está?”. “Bien, gracias”. Pero no me nació decirle “Feliz año”, ¡no me nació!, y no lo hice... A lo mejor yo agarré las cosas muy a pecho... es algo que a mí no tan fácil se me va a olvidar.

La tensión entre el director y la profesora dio lugar a un acercamiento del primero para ofrecerle una disculpa personal. Se trata de una muestra de humildad y honestidad, la cual tuvo dificultades para ser recibida y procesada por parte de la maestra debido a la priorización de su enojo. Así, lejos de perdonarle, la interacción con su jefe inmediato se mantuvo en el conflicto, con una serie de reclamos acompañados de la amenaza de recurrir nuevamente con el supervisor, tal como se indica en la siguiente narración:

¡Me pidió disculpas!, que se sentía mal, me dijo: “Me siento mal, nunca pensé que fueran a suceder así las cosas”... Y pues sí, ya hablé y yo no, no lo perdoné porque yo no soy nadie para perdonar. Allá que lo perdone el que lo tenga que perdonar... Y yo sí le dije: “Lástima que dice usted que tenemos que trabajar con valores y que un valor cada mes, pero de palabra no, ¡tiene que ser en acción!... Por mí no se preocupe, yo una gota de agua ¡no le vuelvo a agarrar!”. Compramos un garrafón y ya lo tenemos para cocinar... y le dije: “¡Y sí voy a seguir cocinando aquí!, y voy a hablar con el supervisor y sí tengo que pagar algo de luz cuando yo cocine y conecte la olla onde cozo los frijoles, ¡qué me digan cuánto es!, porque yo creo que todos gastamos luz aquí... no creo que usted cargue su cargador para su teléfono”. O sea, yo le saqué cositas porque sí lo hace, todos agarramos. Yo cargo mi celular, cada quien carga el celular porque a todos se nos ofrece.

Por su parte, los niños y niñas atendían con preocupación a eso que le pasaba a su maestra, pues notaron que había sido llamada a la oficina del director, en donde se desenvolvía una reunión con más docentes, y un estudiante alcanzó a percibir a la maestra Hilde llorando. Esta percepción llevó a los niños y niñas a elucubrar con preocupación la posibilidad de que su maestra fuera expulsada de la escuela:

“¿Qué la van a correr”. No, les dije ¿por qué?, no hice nada malo. “Es que fulanito que la vio llorar en la dirección, que a lo mejor le estaban diciendo que ya no viniera o algo”. Pues ellos ¿qué saben?, están chiquitos. Ellos lo que se imaginan. Y nunca yo he comentado con ellos porque no tengo que comentarlo con ellos... se preocupan, sí se preocupan.

La profesora consideró que el esfuerzo emocional para relacionarse desde el enojo con el director y algunos colegas se acotaría en el tiempo a poco más de un año, y después se jubilaría. Con esta elaboración cognitiva, dejó diluir el conflicto en el tiempo, y se determinó

a refugiarse en sus estudiantes: “Por eso mejor ya no voy, ya no convivo. Comía aquí con los compañeros más que nada para convivir, pero como le digo a mi esposo: Ya me voy a jubilar... “Y yo me dedico nomás a mi grupo, a atender a mi grupo y ya. Nada más”. Se trata de una determinación incluso comunicada a los niños y niñas la mañana del primer día de clases del año 2020:

- Hilde: No tenía muchas ganas de venir. Tenía muchas ganas de verlos, pero no salir de mi casa por el frío. Año nuevo, vida nueva. Alguien ¿cambió sus metas?
- Acela: Portarme bien, si no me van a meter a un internado.
- Fina: Portarme bien, si no me quitan mi celular.
- Hilde: Yo también me puse metas este año. Una nueva meta va a ser llegar a la escuela, firmar y venirme directamente a mi salón. Ustedes saben que antes yo llegaba y firmaba en la dirección y ahí me quedaba. Ahora ya no, ya me voy a venir a mi salón. Quiero tenerles más paciencia, escucharlos más, estar más cerca de ustedes, ayudarlos más, tener más tiempo con ustedes. Me queda un año para jubilarme, quiero que me tengan más confianza, si les puedo ayudar en algo. Este año quiero dejarles un bonito recuerdo. Cuando necesiten de un consejo o si puedo intervenir en algo, estoy dispuesta a hacerlo. (Registro de observación del 8 de enero del 2020).

Conforme pasó el tiempo, la profesora consideró las ventajas de esta decisión: “Me ha convenido... llego más temprano a mi casa. Yo como en mi salón o con el profesor Bernardo, pero ya no como con los demás... yo llego y me voy a mi salón.

El análisis de este apartado permite reflexionar en posibilidades y limitaciones para la convivencia escolar, en la complejidad de intercambios cotidianos que día con día configuran y reconfiguran las formas de ser y de estar de cada persona (Najmanovich, 2019). No se trata de identificar claves o fórmulas, sino como refiere Contreras (2017), de clarificar una reflexión pedagógica de la vida que se vive en el sentido educativo del trabajo docente, dado que se trata de un oficio donde lo que se pone en juego es el propio ser. Así, manejar el enojo con sus luces y sombras; heridas y mandatos sociales, implica mirarse en un sentido profundo con preguntas y respuestas para acompañar el quehacer docente con menos resentimiento. Se trata por lo tanto de oportunidades para reflexionar en claves educativas y personales sobre cómo estar en la escuela y en la vida desde el encuentro cotidiano en la convivencia escolar.

#### **4.2.2.- Concepciones del trabajo docente**

En los albores de su jubilación, la profesora Hilde ha construido sus propias concepciones en torno a su ejercicio docente. Su experiencia en diferentes escuelas y con varias generaciones, le ha llevado a aprender de su propia práctica y a elaborar un conjunto de nociones, opiniones y conocimientos, los cuales permean su trabajo cotidiano de diversas

maneras y sentidos. A continuación se estudian algunas de estas concepciones en clave de la elaboración emocional en tres prácticas pedagógicas: a) Supervisión cercana y atenta; b) Acompañar a sus estudiantes a significar situaciones de vida como experiencias; y c) Hacer trabajo administrativo en calma y concentración. Se trata de prácticas que también implican las formas de participación de la maestra Hilde, definidas como usar las emociones para aprender, y el tratar con cariño a sus estudiantes.

### **a. Supervisión cercana y atenta**

En pocas ocasiones la profesora Hilde se sienta en su escritorio, y cuando lo hace es para nombrar lista, y revisar la tarea o trabajos. La mayor parte del tiempo se encuentra de pie frente al pizarrón, o camina entre las filas con una presencia silenciosa mediante la cual demuestra cuidado y reconocimiento. Esto le permite observar de cerca el trabajo de sus estudiantes y hacerles preguntas para conocer su comprensión con el tema: “¿Qué pasó aquí de Asia a América? ¿Qué hubo?” (Registro de observación, 19 de noviembre de 2019). Asimismo, le permite verificar que los niños y niñas lleven los útiles correspondientes, y cumplan con aspectos de formato: “La fecha es lo primero que deben anotar, su margen” (Registro de observación, 23 de septiembre de 2019), “Va a empezar con mayúsculas, siempre, siempre, que no se le olvide” (Registro de observación, 25 de septiembre de 2019). “¿Cómo vamos Evangelina?... Eso no lo anotes aquí. Aquí no te cabe, está muy reducido el espacio” (Registro de observación, 25 de septiembre de 2019).

Al percibir algún error o incomprensión, la profesora se detiene a hablar con el niño o niña mirándoles a los ojos, y les explica hasta comprobar que hayan entendido el tema en cuestión. En esas interacciones cara a cara suele expresar algún gesto con cariño y respeto, como lo es tocarles la cabeza. Mediante esta presencia atenta y receptiva, demuestra interés, importancia en el trabajo realizado, y lo más importante, ayuda a sus estudiantes a comprender con cuidado y reconocimiento. La supervisión cercana y atenta es también una manera de cerciorarse de que efectivamente estén realizando sus indicaciones, tal como lo considera la profesora:

Uno tiene que estar supervisando el trabajo... porque me ha tocado, pues tenemos niños de todo. Me ha tocado ver que algunos niños simulan que están trabajando y no hacen nada en el cuaderno. Entonces que sientan que uno está al tanto, que se da uno cuenta de cómo están realizando el trabajo; si lo pueden hacer, si necesitan ayuda... Y fíjese que a pesar de que llevo treinta y cuatro años ejerciendo, no me siento cansada, nunca me he dormido en el salón de clases... pues toda la mañana y toda la tarde la paso yo parada, sí. Solamente me siento cuando yo nombro lista, o cuando en

ocasiones veo que están haciendo la actividad ya todos y que les llamo para revisarles la tarea (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

Para ilustrar su supervisión cercana y atenta, se estudia el resumen de registro en una clase de Español, donde la profesora percibe la distracción y agobio de una alumna que suele ser muy participativa y alegre. Este cambio le preocupa, y le lleva a una interacción cara a cara, en la cual ofrece escucha y contención emocional.

## Resumen de registro

### Clase de Español: Lectura de comprensión

- Hilde: Vamos a escuchar la lectura, quiero escuchar su dicción, que tengan un buen volumen y la comprensión lectora, ya se los he dicho, es la capacidad de entender lo que están leyendo, porque muchos niños leen muy bonito, muy claro hacen sus pausas, y les preguntan y no saben. Saber leer es comprender lo que están leyendo... Ahorita voy a preguntar, a ver, Abby ¿cuál fue el título?
- Abby: Mmm...
- Hilde: Lo que tú entendiste

Abby responde en voz baja (no se alcanza a escuchar)

- Hilde a Toñita: Habla fuerte para que todos te escuchen, porque todos aprendemos de todos.

Participan Toñita, Perla, Guadalupe, Rodrigo, Rocío, Denis y Belén con su comprensión de la lectura.

Hilde completa agregando o validando con detalles, opiniones o preguntas.

- Hilde: A ver, ¿Quién voluntariamente quiere?. Acela..., yo te vi dibujando en tu libreta, ahí muy entretenida. Tranquila, despacito, tú puedes, tienes que confiar en ti; eres una niña trabajadora, inteligente, no te pido que me cuentes todo.
- Acela: Dar algo... quieren compartir.
- Hilde: ¿Qué te pasa?... (con un tono de voz suave y preocupado).

Acela niega con la cabeza, sus ojos se llenan de lágrimas y se recuesta sobre sus brazos apoyados en la mesa. Hilde va su lugar, acaricia su espalda y cabeza. El resto de la clase observa con preocupación.

- Acela: ¡En la noche me habló mi tía! (una tía que ya falleció).

Hilde escucha a Acela viéndole a los ojos. Acela le habla en voz baja.

- Hilde: No te debe dar miedo, a lo mejor te bendice con esos recuerdos. Pero ella está bien, tiene que verte bien, tienes que echarle ganas superándote... Dice que se siente triste porque el año pasado murió su tía y dice que hoy en la mañana la vio. Eso nos puede pasar a todos. Tú no eres así, eres muy alegre. Tú tía va a estar feliz si ve a Acela trabajando porque ella es una niña muy feliz, alegre.

Los demás niños y niñas le dan un aplauso.

- Hilde: Acela, tranquila mi niña, todo va a estar bien. Cuando te sientas bien puedes pararte.

Acela saca un libro y lo pone frente a su cara.

- Hilde: Saquen un marcador vamos a marcar las palabras que no entiendan.

Después de la lectura grupal la profesora pregunta en torno a su comprensión. Al escuchar las respuestas, camina entre filas y percibe a Acela diferente. Esto le preocupa, intuye que algo le pasa. Con delicadeza le acompaña mediante palabras cariñosas y en ese espacio seguro, Acela revive el miedo de haberse encontrado con su tía ya fallecida, y se deja llorar. Es la primer semana de noviembre, acaba de pasar el Día de muertos y este contexto enmarca su experiencia. Lejos de descalificarle, Hilde valida la vivencia de su alumna como

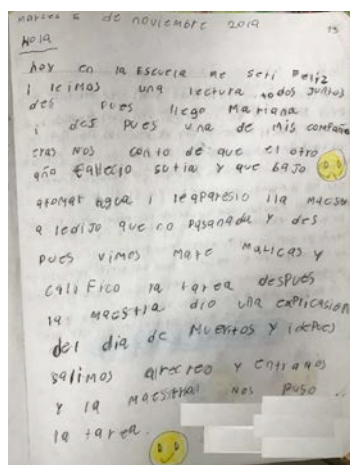


una realidad posible, y enfatiza en la regla del sentimiento para estar alegre y feliz. Así, aunque no profundiza en la vivencia de la niña, le permite expresarla, lo cual conmueve a los pares, quienes aplauden como una manera de animarle. El aplauso es un gesto de reconocimiento y solidaridad ante el susto vivido.

Acela más desahogada, se recupera y resguarda su cara roja e irritada por las lágrimas detrás de un libro. Esta breve interacción ha permitido a Acela expresar su miedo y elaborarlo con el apoyo y solidaridad de sus pares. Todo esto ha resonado en Eduardo, quien relata la experiencia vivida ese día en clase con felicidad. Con un *emogi* triste acompaña el recuerdo de la vivencia compartida por Acela, la cual es descrita en el contexto del acompañamiento de la profesora Hilde: “la maestra le dijo que no pasa nada” (Ver Fotografía 25).

### Fotografía No. 25:

### Dibujo No. 13, Escuela “A”



“Martes 5 de noviembre 2019 Hola hoy en la escuela me seti feliz i leimos una lectura todos juntos des pues llego Mariana i des pues una de mis compañeras nos conto de que el otro año fallecio su tia y que bajo atomar agua i le apresio ☹️ i la maestra le dijo que no pasanada y des pues vimos mate maticas y califico la maestra después la maestra dio una explicasion del dia de muertos Y idepues salimos alrecreo y entramos y la maestra nos puso la tarea 😊”. [sic]

### b. Acompañar a significar situaciones de vida como experiencias

Como ya se mencionó en el marco teórico, la educación como experiencia significa centrarse en las cualidades de lo que se vive, es decir, acercarse desde un hacer pedagógico humano, y sensible a eso que les pasa a los niños y niñas en sus vidas, de tal manera que

puedan elaborar una experiencia; un acontecimiento abierto a la interacción, con posibilidades de diálogo y reflexión para una mayor comprensión de la vida que se vive y se convive (Contreras y Pérez de Lara, 2010). En este marco, a continuación se estudia el acompañamiento de la profesora a Hilde a Toñita, una niña cuya vida se trastocó debido al desarrollo de dos tumores cerebrales.

Recuerdo a Toñita por sus grandes ojos negros y pestañas largas y pobladas, con una mirada tierna y profunda. Al principio del ciclo escolar, la niña traía un parche en la cabeza debido a una cirugía reciente, y se cuidaba de no participar en actividades físicas durante el recreo y la clase de educación física, momentos en los cuales se sentaba divertida y entretenida a observar jugar a sus compañeros(as). Tanto en el proceso de detección del tumor, como durante la hospitalización y convalecencia, el apoyo de parte de la profesora a la niña y a su familia ha sido fundamental. Fue la primera en reconocer señales de que algo estaba pasando a su alumna, por lo cual, sus orientaciones y consejos han sido clave en el proceso de obtener un diagnóstico médico, como puede apreciarse en la siguiente narración:

Me dice (Toñita): “maestra, no veo el pizarrón”. Le digo “¿no ves?”, entonces la cambio aquí más adelante y me dice: “no puedo, no alcanzo a ver nada”. Entonces ya me pareció algo muy... hablé con su mamá y le dije que me gustaría que la llevara a que le hiciera un examen de la vista... a lo mejor le hacen falta lentes... La llevó y ... después con lentes tampoco alcanzaba a ver,. Entonces pues ya hablé con los papás y les dije pues que tenían que llevarla a hacer un estudio más específico, que a lo mejor algo más estaba pasando en ella... La llevaron al Hospital civil y le hicieron exámenes. Un neurólogo, le hicieron estudios y resultó con un tumor (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019).

La preocupación de la profesora funcionó como una “antena” que le llevó a considerar una situación de salud más delicada. Se trata de una preocupación empática y solidaria, pues además de estar al pendiente de la evolución del tratamiento de su alumna, intentaba aliviarles de la angustia por cumplir además con tareas escolares. De esta manera, les ofreció ayuda para que Toñita se pusiera después al corriente:

La operaron en el Hospital civil y así duró sin venir. La mamá pues muy responsable, siempre ha sido, pedir tareas, le digo: “¡No se preocupe, la niña es primero!. La niña es lista... no se presione usted tampoco, la niña poco a poco después irá pues haciendo sus trabajos, -le digo-, conforme ella vaya sitiéndose mejor” (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019).

A sus cortos nueve años Toñita vivió la experiencia del padecimiento en contextos de hospitalización, la cual como refiere Reyes (2011), irrumpe en la vida de un niño, despojándole de su sentido de agencia para obedecer a los dolorosos mandatos de los médicos, quienes como dispositivos de saber-poder en un territorio hospitalario, confinan a

los niños y niñas a aguantar como pacientes un tratamiento incierto, el cual en el caso de Toñita implicó el error de haberle operado sin extirpar el tumor en su totalidad. La profesora Hilde reconoce que la niña no tuvo más opción que resignarse a una segunda operación, le acompañó a llorar, y atestiguó de su miedo a someterse nuevamente a la experiencia del padecimiento en el hospital:

Tenía cita después de dos meses de que la habían operado para ver si ya la daban de alta. Y resulta que cuando llega la señora, no le toca la misma doctora, la neuróloga, y le toca otro doctor... Le mandó hacer nuevamente estudios y resulta que ¡no le habían extirpado lo que le tenían que sacar!, que nada más le removieron, pero que ahí le había quedado otra vez... La programan... ¡La niña lloraba, ya no quería!, o sea, estaba como que ya con miedo, con temor, ya no quería estar allá (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019).

Afortunadamente la biopsia del tumor resultó negativa, sin embargo Toñita tuvo una infección en la zona cuyo tratamiento implicó que le rasparan parte del hueso, afectándole en su fisonomía. La preocupación de la maestra por su alumna desde un lado pasivo le llevó a intuir posibilidades de que algo más estuviera pasando, pues incluso percibía su color de piel diferente. Desde el lado activo de la angustia compartió su preocupación con la madre de la niña mediante preguntas que le permitieron hacerse presente en la difícil situación, y así, acompañarles a reflexionar en torno a la evolución del tratamiento:

Pregunté si habían analizado el tumor, si le habían hecho bipsia y todo, que no... la operan por segunda vez y ... si le abrieron más... pero se le infectó... tenía lleno de pus adentro. La volvieron a llevar... -y- le rasparon hueso... Le quedó una parte sumida.. hablé con la mamá porque le digo yo la veo un poquito inflamada del lado donde tiene la operación y me dijo que si. Es que dice: “también el doctor me hizo la observación que se veía inflamada”. Le dije: “¿Ya la checó?”... ya después de mucho platicar vimos que porque se acuesta del otro lado o de ese lado, y se le inflama por estar en una sola posición, pero que ella solo así descansa. Y le digo: “bueno, cualquier cosita que vea así diferente”. Y la niña ya se ve, yo la veo amarillita, como un color apiñonado, como a veces palidita.

La maestra Hilde demuestra su disposición para acompañar más de cerca a Toñita pues sabe que su cercanía y cariño pueden ayudar. Mientras se encontraba en el hospital, sostuvieron varias conversaciones telefónicas, Hilde le escuchó y ofreció contención emocional en torno a sus vivencias cotidianas de padecimiento hospitalario, aunado al reconocimiento de su compasión al decidir compartir de sus juguetes con otros niños también hospitalizados, tal como se narra a continuación:

La niña se acerca, tiene confianza... yo le di mi número a la señora ... y le dije: “Dígame ¿en qué cama va a estar? ¿en qué piso? para ir a verla. Aunque yo trabajo todo el día, pero uno busca la forma... y cuando no pueda ir a verla, pues de menos platico con ella”. Dice: “Sí, es que le dejamos un celular y ella tiene ganas de platicar con usted”. Y llegamos a platicar así ella en el hospital: “Hola maestra, ¿cómo está?, y le digo “Bien Toñita, ¿Y tú? ¿cómo te has sentido?”. “Ya mejor maestra, pero hay muchos niños que están muy tristes aquí, y que me gustaría... ya pensé que los juguetes que tengo en mi casa, y que son nuevos, y que no he usado, un día que mi mamá me los traiga para dárselos, y para que se entretengan”. Tiene buenos sentimientos la niña. Le digo: “Ay no, pues vas a hacer algo

muy bueno por esos niños”. Y así, en varias ocasiones platicamos por teléfono (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019).

El segundo proceso de internamiento hospitalario implicó que Toñita acumulara varias inasistencias en la escuela, y esto angustiaba a su madre ante el riesgo de perder el año escolar. Sin embargo, la profesora Hilde con compasión y solidaridad, le aseguró que no reprobaría e incluso consideró la posibilidad de otorgarle un diploma para motivarle:

La mamá... venía toda temblorosa, toda nerviosa. Le digo: “tranquila, no, la niña no va a perder el grado, no va a perder el año”. De hecho venía pues muy bien de segundo, y aquí conmigo no le di diploma no porque no lo mereciera, sino porque como fueron muchos meses los que faltó, entonces se me hacía a mí algo como dejar de darle a otro niño que asistió todo el año, y que pues se esforzó para lograrlo. Pero le digo a la mamá: “Pero la niña de hecho se merece un diploma, voy a ver cómo le hago para metérselo aunque sea en su carpeta y que se motive la niña”.

Toñita regresó a la escuela diferente, la experiencia vivida en el hospital le ha marcado también físicamente, pues debido al raspado de hueso, tiene una parte de su frente que se percibe sumida. Por lo tanto, la angustia familiar se tornaba en conseguir el dinero para comprar una prótesis de hueso que le permitiera recuperar la silueta de su cabeza. La maestra Hilde conversa al respecto con su alumna, y en su preocupación, consideró aconsejar a la madre de Toñita a buscar ayuda económica:

La niña me platicó: “¡Ay maestra, ya preguntó mi mamá sobre una prótesis de hueso, pero la más barata sale en veinte mil y la más cara en doscientos mil”... Sí, así es de que pues tiene que reunir ese dinero. Aunque no he platicado con la mamá, hay muchas personas que puedan apoyar en todo eso, yo creo que la pueden orientar en un lugar... hacer colectas, algo para que le logren poner su prótesis” (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019).

El apoyo y contención que Toñita ha encontrado en su maestra le lleva a sentirse segura y protegida, y recurre a su respaldo en situaciones de vulnerabilidad y riesgo, como al transitar ante miradas burlescas y agresivas debido al aspecto de su cabeza. Ante la petición de ayuda, la profesora demuestra total disposición para poner límites de respeto y cuidado:

No la vamos a hacer que sienta mal... nada más es trabajar mucho con los niños. Pero aunque los niños respeten, los niños de otros grados no respetan. Me dio la queja en la semana: “Maestra, pasé por allá y unas niñas de sexto se burlaron de mí”. Le dije: “¿Segura Toñita, qué te dijeron?” “Me vieron, - dice- y se agarraron hablando, voltearon, se rieron de mí. Entonces ya, dejé lo que estaba haciendo, era la hora del recreo y fui, y hablé con tres muchachitas de sexto. Y las saludé, y ya busqué la forma de... y les digo: “¿qué pasó con esta niña?, me hace un comentario de que ustedes se rieron y ella se sintió mal”. Y se voltearon a ver y eso me indicó que sí, que sí lo habían hecho. Y ya les dije yo: “Eso no es correcto, porque ustedes ahorita están bien. Miren, ella estaba bien, ella no tenía nada y de repente le resultó eso. Entonces a ustedes no les gustaría que les pasara lo mismo y que alguien se burlara o se riera de ustedes, entonces pues no hay que hacer lo que no... como dice el dicho: no hagas a otros lo que no quieras que te hagan a ti”. “Sí maestra”. “Entonces le van a pedir una disculpa a Toñita, y pues les dejo de tarea que hagan una reflexión sobre eso”. Y parece que sí, pero son niños, aunque sean de sexto, pues son niños y a veces andan en la bolita, y... hacen eso. Pero pues tienen que ir entendiendo.

La reflexión de la maestra en su grupo-clase acerca de cuidar a Toñita ha germinado en acciones que los niños y niñas implementan por su propia iniciativa:

Y hablé con todos de la niña, que la cuidaran, que la apoyaran, y bueno, lo que uno debe de hacer. Y es que no sabe uno. Uno puede vivir la misma situación ¿verdad?. Entonces ya pues los niños todos muy cuidándola y todo. De hecho me decían: maestra ¿dónde está Toñita, dónde se sentó? No la vemos. Y andaban en grupito ahí con ella, cuidándola. Se me hizo bonito de su parte.

El cuidado por parte de los pares a Toñita fue observado en distintos momentos, como por ejemplo, en una clase de educación física, el maestro les pidió tomarse de la mano, y con fuerza y velocidad les llevó corriendo: “¡No se suelten!”. Los niños gritaban, corrían, se jalaban mientras el maestro los enroscaba entre sí como un caracol. De pronto, se escucharon voces de los mismos niños en busca de Toñita. En pleno juego se dieron cuenta del riesgo de la actividad para su compañera y pusieron fin a la actividad. Guadalupe informó a la maestra Hilde sobre las acciones del grupo para cuidarle. (Registro de observación, 21 de noviembre de 2019).

La situación de salud de Toñita continuo delicada. Me tocó verla quejándose de su incapacidad para ver, y constaté sus ausencias debido a revisiones médicas, así como a un tercer y cuarto proceso de internamiento por sospecha a una nueva infección: “Me volvieron a internar... una semana. Pensaban que tenía infección, pero no, es porque me está cicatrizando... Ya llevo cuatro internaciones” (Registro de observación, 8 de enero de 2020). En otra ocasión, Toñita mostraba a sus pares sus cicatrices, explicaba a la clase de una válvula en su cabeza, la cual descendía al hombro y al estómago. Permitió a algunos niños y niñas tocar su válvula, y mientras acontecía esa interacción, Rocío le preguntaba: ¿Y por qué te hicieron todo eso?, a lo cual Toñita le respondió: “Es que tenía un tumor en la cabeza y ya casi no veía, vomitaba, sólo dormía” (Registro de observación, 21 de noviembre de 2019).

El dolor y sufrimiento de Toñita para salvar su vida es percibido por sus pares con indignación y pesar. Tratan de entender las razones que le han llevado a vivir algo tan fuerte. Estos intercambios son oportunidades de la niña para elaborar sus vivencias, momentos donde recibe apoyo emocional. Incluso conmigo solía acercarse a platicar; en una ocasión me preguntó si sabía jugar palillos chinos, matatena y canicas, pues a esto jugaba cuando estaba internada. Me contó sentir un transcurrir lento en el tiempo en el hospital, y rápido en la escuela (Registro de observación, 11 de octubre de 2019).

Conforme avanzó el ciclo escolar, el malestar de Toñita iba en aumento. Frecuentemente recurría con la maestra expresando sentirse tonta, sin ganas de trabajar, con dolor de cabeza, incapacidad para enfocar la mirada, en ocasiones sólo veía nubes blancas. Con desconcierto, la profesora hacía adecuaciones para que su alumna realizara su trabajo con mayor tiempo y ayuda: “A Toñita no la vamos a contar porque ella puede trabajar más lento” (Registro de observación, 26 de febrero de 2020). Solía animarle con expresiones de afecto como abrazos y frases esperanzadoras que aludían a una sanación divina y al apoyo social de los pares: “Vas a salir muy bien, te vas a adaptar pronto, te van a mandar unos lentes el de arriba y te va a ayudar, y todos te vamos a apoyar” (Registro de observación, 13 de febrero de 2020).

Con frecuencia, el ruido del salón le molestaba, y Toñita recurría con la maestra, quien le abrazaba, le miraba a los ojos a la altura de la cabeza, y detenía la clase para reflexionar acerca del sentir de su compañera. De esta manera, promovía la vivencia de empatía, y los niños y niñas tomaban conciencia de la situación, y dejaban de hacer ruido:

A ver chiquitos, su comportamiento. Se está sintiendo mal (Toñita), es un periodo delicado, no sabemos si nos pueda pasar algo así. Tienen que apoyarla guardando silencio porque para ella también escuchar tanto ruido... eso es contaminación ambiental. Ruido allá, ruido acá. Eso es contaminación auditiva que nos afecta, nuestra mente tiene que estar despejada. Hay que ayudarla (Registro de observación, 22 de enero de 2020).

Finalmente llegó la noticia del diagnóstico de un nuevo tumor cerebral, y la familia informó a la maestra la determinación de volver a comenzar con estudios para definir si este tumor era operable. Esta información permitió a la maestra comprender el aumento del malestar en su alumna, así como la desmotivación para trabajar en clase, su cansancio, y falta de comprensión en algunas actividades escolares: “Le encontraron otro tumor en la cabeza... A veces la dejo dormirse, ya no trabaja. Su mamá le pregunta de su trabajo y ella le dice que no sabe nada, y aquí está pasando lo mismo, no sabe nada” (Hilde, comunicación personal, 26 de febrero de 2020). Así, con tristeza y profundo pesar, explicó a sus estudiantes del deterioro en las capacidades de Toñita, haciendo hincapié en la necesidad de ayudarle a convivir con alegría y cuidado:

Miren niños les quiero decir algo de Toñita su compañerita, aprovechando que ella ahorita se fue al baño. Se le olvidan muchas cosas, no recuerda muchas cosas. No le pregunten mucho, cuídenla mucho. Ahorita me dijo: “¿Maestra, le pago?”, y yo: “¿Por qué?”. “Es para pagarle para ir al baño”. Si ella estuviera bien como ustedes no me preguntaría eso. Entonces, yo les invito a platicar, a jugar con ella, a contar chistes, no sabemos lo que nos pueda pasar. Ella ha pasado por un proceso muy difícil. Ella ahorita me dijo “Yo no quiero participar”. Ustedes saben, ella es de los primeros lugares y vean lo que ahorita trató de hacer, sólo hizo rayitas (Registro de observación, 26 de enero de 2020).

Se trata de un deterioro cuyo dolor solo puede ser descrito desde la vivencia de la persona que lo vive en carne propia. No obstante, la investigación de Reyes (2011) con niños y niñas que padecen algún tipo de cáncer ayuda a entenderlo, o al menos a imaginar la sensación de dolor de tener un tumor que de manera gradual coloniza al organismo; un dolor sordo, constante, que lacera hasta debilitar y llevar a la inactividad. Un dolor ambiguo, difícil de entender y comunicar. Para la profesora, ver a su alumna sucumbir con lágrimas y la boca abierta, inundada de este dolor, resultaba devastador; con tristeza e impotencia, sólo le decía: “acuéstate, duérmete un ratito”, mientras le acariciaba la cabeza (Registro de observación, 29 de enero de 2020). La Fotografía 26 muestra el dibujo y narración de Toñita con sus lentes y parche en la frente. En su narración indica sentirse contenta en la escuela a pesar del dolor.

### Fotografía 26:

#### Dibujo No. 27, Escuela “A”



*“Hola soy Toñita, yo me sentí muy feliz porque hicimos una manualidad y porque fue mariana. En otra cosa, me sentí triste, porque estaba enferma y me dolía la cabeza y no podía hacer las cosas, no podía recortar y casi no venía, pero yo me sentí contenta” [sic].*

### c. Trabajo administrativo para comprender el aprendizaje de los niños y niñas

Además de sus funciones en clase, la profesora Hilde refiere dedicar tiempo de trabajo fuera de su horario a tareas administrativas, como calificar, hacer planeaciones, y subir las evaluaciones a la plataforma virtual de la SEP. Se trata de actividades que prefiere hacer desde casa para concentrarse en calma. Aunque algunos colegas le recomiendan apoyarse de sus estudiantes para autoevaluarse, la maestra prefiere hacerlo por ella misma, puesto esto le permite conocer a sus estudiantes, así lo refiere:

Diario tenemos trabajo en casa... Me llevo por ejemplo exámenes, allá tengo que calificar con calma todo, porque a mí nunca, nunca me ha gustado que me ayuden a calificar los niños. Así sea quinto y sexto no. Aunque pues hay maestros que platicando me dicen: “A los niños ya de cuarto para adelante, de tercero para adelante hay que enseñarlos a que nos ayuden a calificar y así. No sé, pero yo como que me quedo más conforme y más satisfecha sabiendo yo, leyendo las respuestas y calificando. Osea,

no, no, aunque los niños sean honestos... me quedo más conforme cuando yo califico y digo: "pues sé que contestó así o sé que contestó así" (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

También prefiere hacer sus planeaciones desde su casa, las cuales redacta a mano en un cuaderno, acorde a las indicaciones del director. Esto funciona como una estrategia para evitar el plagio de planeaciones por internet:

A mano porque luego algunos maestros las bajan de internet... mis planeaciones por ejemplo, yo necesito con calma y yo en mi casa... está la mesa del comedor y la tengo llena de... libros de texto, libros de donde saco información, guías pues de todo, de todo aprovecho (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

La profesora realiza dos planeaciones semanales, una para su grupo de tercero del turno vespertino, y la correspondiente a su grupo de cuarto del turno matutino. Cada lunes entrega su cuaderno con planeaciones al director, quien en caso de tener alguna observación, se lo comunica al momento de recoger el cuaderno.

Como refiere Rockwell (1995), aunque hay poco control sobre el trabajo en el aula mediante una vigilancia pedagógica constante, en esta escuela el director supervisa que la planeación coincida con las actividades realizadas. Esto fue observado un día que la maestra me dejó a cargo de su grupo mientras ella decoraba el altar en el Día de muertos. El alumnado ya había terminado con el trabajo asignado, y pregunté a la maestra si podían colorear unas calaveras; había algunas copias en su escritorio, más no eran suficientes. Con su autorización, solicité a un niño pedir copias a la oficina del director, quien vino al salón a cuestionar al respecto, dado que la actividad no estaba en la planeación semanal. Como el director sabía del trabajo de la maestra en la decoración del altar de muertos<sup>8</sup>, entendió la situación, y minutos después regresó con las fotocopias solicitadas.

La actividad de subir calificaciones a la plataforma de la SEP también es realizada desde su casa, con la misma intención de encontrar calma y concentración. Así lo indica:

Entonces necesitamos tener todo calificadito, evaluados... Yo lo hago en mi casa que es su casa, yo lo hago con calma allá... saco promedios, veo cómo trabajaron, cuántas tareas cumplieron, todo, todo está registrado... Si, necesita uno estar disponible y dispuesto a trabajar en todo eso... porque tiene uno que contar y sacar todas las inasistencias, niño por niño, todo... Uno conoce pues cómo trabajan. Si cumplen, si no cumplen, su participan, si no... uno conoce a los niños. No es el puro examen lo que uno toma en cuenta. Yo tomo en cuenta en parte el examen, participación, tareas, cuadernos, que

---

<sup>8</sup> Como ya se mencionó, la participación de la profesora en la decoración del Altar de muertos fue parte de un concurso con otras escuelas de la Zona escolar. El altar decorado por las maestras Hilde y Francisca fue premiado con el primer lugar. El dinero recibido como parte del premio fue utilizado para instalar una malla protectora en la fachada y una lona para el patio escolar.



tengan sus apuntes o las actividades que se realizan aquí. Entonces, pues ya uno le da un porcentaje a cada una de esas, pues de esos puntos que toma uno en cuenta, y ya saca uno una evaluación.

Por otro lado, en la actividad de evaluar el desempeño final de los estudiantes durante el ciclo escolar, hay ocasiones en las cuales la profesora vive frustración e impotencia al tener que aprobar a algunos estudiantes por instrucciones de la autoridad. Se trata de estudiantes que excedieron en inasistencias, y por consecuencia deberían reprobado, sin embargo, la regla es clara, y de acuerdo al director ningún niño o niña debe exceder de treinta inasistencias. Así describe la maestra tal situación:

Aunque desde el año pasado se dijo que uno iba a tomar en cuenta las asistencias de los niños y que si tenían el tanto por ciento de inasistencias, por automáticamente se quedan a repetir grado. Pero aquí en la escuela como que no, no se respeta. Porque nos dice el director: “no deben de tener más de 30 faltas los niños”. O sea, nos está dando a entender que no les pongamos más de 30. Aquí en mi grupo hubo niños que tuvieron 57 faltas, 62 en el año. O sea, son muchísimas faltas porque ya con más de 60 faltas quiere decir que no vinieron tres meses a la escuela... entonces pues se pierden de muchísimo. Y a veces van... no salen con el perfil que tienen que salir de aquí. Pero bueno, para no dejar tanto niño reprobado, pues uno tiene que ponerles menos de 30, verdad. Entonces pues ahí nos hacemos tontos... ¿Cómo lo voy a pasar así? Le voy a hacer creer que sabe lo que no sabe. Pero lamentablemente pues así son las indicaciones se nos dan y tiene uno que seguirlas... En la tarde nada más conmigo quedó un niño reprobado, pero aquí todos pasaron.

En este sentido, aunque los niños pasen de grado, llevan lagunas en su formación, lo cual se traduce en avanzar de grado con rezago educativo, situación que como Muñoz (2009) ha estudiado, puede dar lugar al abandono escolar debido a la falta de adecuación en el nivel real de participación escolar.

#### **4.2.3.- Formas de enseñanza**

Ante la diversidad de tradiciones pedagógicas, la profesora Hilde ha encontrado en la materia de Educación artística una alternativa lúdica y creativa para enseñar. El gusto de su alumnado por esta materia fue evidente desde el primer día de clases; al presentar el horario semanal, y señalar al viernes para dicha materia, de inmediato sus estudiantes aplaudieron con alegría y entusiasmo (Registro de observación, 26 de agosto de 2019). Educación artística una materia que desde tercero de primaria disfrutaban tanto la maestra como sus estudiantes, pues mientras trabajan en una manualidad, conversan en torno a una diversidad de temáticas tanto relacionadas con los conocimientos escolares, como con las vivencias extra-escolares. Así lo indica la profesora:

A ellos les encanta, yo me metí por el lado de educación artística a todos los conocimientos, jugando y haciendo trabajos de artísticas, porque sé que así lo logran, de forma lúdica... la

Educación Artística es para ellos una forma de aprovechar en todas las materias el conocimiento. Como que es mi fuerte para trabajar con todos ellos (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019).

Estas palabras son respaldadas por su alumna Acela, quien además de expresar el gusto por haber aprendido a tejer, refiere haber logrado comprender sobre la densidad de población (Acela, Comunicación personal, 24 de enero de 2020). En ocasiones, las manualidades realizadas sirven para decorar el salón, por ejemplo, en febrero en ocasión del Día del amor y la amistad mientras trabajaban, la maestra aludía al sentido y significado de una convivencia amorosa (Maturana, 2004), con cuidado y respeto, tal como se describe en el siguiente resumen de registro:

## **Resumen de registro**

### **Clase de Educación Artística: Día del amor y la amistad**

- Hilde: Es bonito que todos participen porque todos deben participar, pero hay niños que por acabar rápido andan pegando corazones chuecos... Esta fecha que viene es muy bonita... Dicen que los amigos se cuentan con los dedos de una mano, porque los amigos verdaderos son aquellos que te van a ayudar a lograr algo en tu vida... Una persona que te corrige quiere lo mejor por ti... Yo les he enseñado a cuidar una amistad como una florecita: agua, tierra, aire. Una amistad no le voy a dar agüita, pero que le voy a dar: respeto, sol: sinceridad; aire: atención. Entonces vayan reflexionando si ustedes quieren conservar la amistad. No hablemos mal de esas personas, no las discriminemos, hay que apoyarlas. Aparte de una familia, la amistad. Cada quien tiene amigos ¿qué hacen por sus amigos? Levanten la mano:
- Eva: Hacerles feliz
- Rafael: Lo que quieran
- Hilde: ¿Dejar hacer lo que quieran? No te entendí ¿cómo?
- Acela: Sí una amigo está haciendo mal, le daría consejos
- Guadalupe: Ya sonó la campana
- Hilde: Sí, pero no me han dicho lo que harían por un amigo... fíjense bien, antes de que salgan no los quiero corriendo porque pueden lastimar a alguien. Busquen un lugar para que platicuen, convivan (Registro de observación, 28 de enero de 2020).

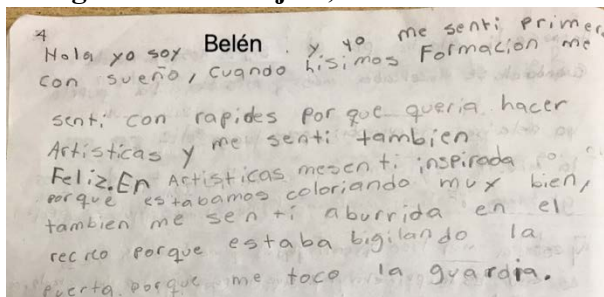
El trabajo de esta materia conlleva usar materiales con diversos grados de complejidad. En el proceso de su realización, la profesora les apoya con el uso de los materiales y sugerencias para desempeñarse con paciencia y tolerancia a la frustración: “no te desesperes, despacito, y con la colita del pincel la vas modelando, así, no te desesperes” (Hilde, comunicación personal, 6 de marzo 2020).

Mientras trabajan en la manualidad, los niños y niñas platican lo que harán en el recreo, comparten anécdotas, historias de terror, y posibles usos a la manualidad. La profesora les acompaña a reflexionar en la interacción implicada en la convivencia acontecida durante la clase como puede apreciarse a continuación:

- Hilde: Miren, todos trajeron su material y los felicito. Es algo que tengo que hacer, felicitarlos el día de hoy porque todos cumplieron con su material. Pepe no había venido porque estaba malito de su estómago, pero hoy se sintió mejor, verdad Pepito.  
Pepe asiente con la cabeza.
- Hilde: Y no traía material, pero miren, ahí estaba un cubito, y luego tiene buenos compañeros: “Ándale Carlos, aquí hay una pastita, ten”, “Aquí hay resistol, trabaja”
- Pedro: Pintura
- Fer: Yo le presté...
- Hilde: Entonces él se sintió motivado, y dice “¡Ay qué buenos compañeros tengo!”... Él va a aprender “el día que alguien de mis compañeros no tenga, pues yo lo voy a apoyar también”. Sí, y si todos nos apoyamos en un momento dado, vamos a crecer como grandes personas, de esas que nuestro país necesita, de esas personas que en muchos lados ya no se ven. Pero ustedes se tienen que distinguir y ser diferentes a las personas que no ayudan, a las que no hacen favores, a las que no son solidarias, ustedes tienen que ser todo lo contrario. Si ustedes quieren que su país crezca y sea distinto y mejor, y sentirse muy bien, tenemos que luchar. Ustedes sobre todo como niños, porque el día de mañana ustedes van a ser unos jóvenes que en sus manos va a estar nuestro país (Registro de observación, 6 de marzo de 2020).

En este registro puede apreciarse la vivencia de alegría y satisfacción de la profesora al ver a sus estudiantes apoyarse entre sí en un sentido de convivencia amorosa (Maturana, 2004), y esto es significado en el contexto de vivir gratificación por actuar con solidaridad. Se trata de una reflexión contextualizada en una visión de futuro como un valor sobre los beneficios de ayudarse entre sí. Para el alumnado, Educación Artística es su materia predilecta y lo que más disfrutan de la escuela: “A mí me gusta todos los viernes porque hacemos Artísticas” (Rodrigo, comunicación personal, 27 de noviembre de 2019); “Me gusta artísticas... porque hacemos manualidades y la maestra nos enseña algo nuevo” (Perla, comunicación personal, 11 de febrero de 2020); “A todos nos gusta el viernes, nos gusta mucho hacer las manualidades... -y- yo luego las hago en mi casa” (Abby, comunicación personal, 18 de octubre de 2019); “Me sentí con rapidez por que quería hacer Artísticas y me sentí también feliz. En Artísticas me sentí inspirada porque estábamos coloriendo” [sic] (Belén, comunicación personal, sin fecha. Ver Fotografía 27).

#### Fotografía 27. Dibujo 4, Escuela “A”



El trabajo en actividades artísticas es una forma de enseñar en relación a la cual, aunque la profesora no percibe un estímulo institucionalizado para premiar su función

pedagógica, recibe el reconocimiento de sus estudiantes con comentarios y expresiones de comprensión, gusto y satisfacción.

### **4.3.- La presentación del conocimiento escolar**

Con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana, los planes y programas oficiales a partir del ciclo escolar 2020-2021 retomaron el currículum del año 2011. Con esta guía, la profesora hacía su planeación a mano, y la presentaba a su director semanalmente para su aprobación. Seguir los planes y programas oficiales del año 2011 implicó retirar la materia de Educación socioemocional, pues correspondía al Modelo educativo 2017, situación ya explicada en el planteamiento del problema. Aunque tal materia no fue considerada en su planeación, en su hacer pedagógico presentaba con frecuencia conocimientos vinculados con la formación socioemocional en la vida cotidiana escolar.

En este sentido, su práctica docente se caracteriza por interacciones en las cuales utilizaba a las emociones como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como mediante conversaciones y reflexiones para promover el cuidado y el respeto en la convivencia escolar. Se trata de conocimientos transmitidos de manera implícita en las diferentes materias, y en su interacción con sus estudiantes. Es decir, es un conocimiento escolar no explicitado y programado en la planeación escolar, sin embargo, se vive en la convivencia escolar cotidiana, y esto es analizado con más profundidad en los siguientes apartados, titulados como: “la organización temática”, “la presentación formal de los conocimientos”, y “los límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano”.

#### **4.3.1.- Organización temática**

Se identificó el uso de los libros de texto de la SEP en correspondencia con la organización temática en clase. Esto se mostraba en indicaciones para trabajar en continuidad con la secuencia de contenidos seriados mediante bloques, prácticas sociales y propósitos. Se incluían cuestionamientos, información e ilustraciones a manera de ideas retomadas en el trabajo escolar. Analizaremos a continuación una clase de Español con procesos y desafíos para avanzar de manera homogénea en una actividad grupal con el uso del libro de texto.

## Resumen de registro

### Clase de Español: Presentación del libro de texto y trabajo en clase del tema: “Exponer un tema de interés”

- Hilde: Saquen su libro de Español en la página que dice “Presentación” y vamos a leer... Cada bloque se va a ver en dos meses. Bloque uno ¿Quién desea leer?
- Denis: Exponer un tema de interés. Propósito. Es que recuperes y organices información para exponer un tema de interés...
- Hilde: Voy a anotar en el pizarrón qué tema quisieran trabajar. ¿Cuáles temas les gustaría investigar? Les ayudo poquito: las vacunas, los niños, las enfermedades.

Posteriormente se hizo una lista de temas y los niños y niñas votaron por mayoría los animales marinos. Manuel se acerca con la maestra y acusa a Jhonny por algo que no se alcanza a escuchar.

- Hilde: Son compañeros y deben hablar y respetar...

8:40am.- Manuel regresa a su lugar. La maestra se acerca a Jhonny, quien no trae con qué escribir, y le presta un lápiz. Pide copiar los temas del pizarrón, y subrayar sobre los animales marinos.

...

- Pepe: ¿Qué es lo que hay que anotar?
- Hilde: El nombre de la práctica social, el tema, subrayar el tema... Viene unas preguntitas ahí: ¿Cómo eligieron el tema?
- Guadalupe: Votando
- Hilde: ¿Cómo obtuvieron la información?

Una niña ya acabo de anotar lo solicitado, hay quienes apenas han escrito la fecha.

- Hilde: Voy borrando. Si no le hago así, algunos de sus compañeros no se apuran... Vean el horario, ustedes son responsables de traer sus libros. Hoy es el día más pesado, no quiero que se vuelva a presentar que no traen sus libros... Voy a borrar la segunda.

Perla decora su cuaderno con un dibujo que viene en el libro de texto. La maestra borra todo el pizarrón y da la instrucción de responder las preguntas sobre el tema elegido: ¿cómo? ¿cuándo? ¿dónde? ¿para qué?”.

Acela se ha parado en varias ocasiones de su lugar.

- Hilde a Acela: Ya voy a hablar con tu mamá, acuérdense que hay que cumplir el reglamento, Te estás parando mucho... Van a llevar la tarea de investigar sobre los animales marinos. El que tenga la facilidad de ir a un *ciber*<sup>9</sup> o en su casa, o en la biblioteca de al lado de la plaza.
- Rafael a Eduardo: ¡¿Vamos a un *ciber*?!
- Hilde: Vamos a pasar a escribir las preguntas, ¿quién quiere?

Guadalupe es elegida para anotar las preguntas formuladas por sus compañeros: ¿Dónde viven?, ¿Qué comen?, ¿Para qué sirven?, ¿Cómo respiran bajo el agua?.

Se oyen risas y un niño dice: ¡No tienen nariz!

- Hilde: Tú anota, ahorita vemos
- Perla: ¿Cuánto tiempo viven? ¿Cómo nacen?
- Pepe: Maestra, otra pregunta, Jhonny dijo que ¿Cómo cagan?

La maestra ignora la pregunta de Pepe.

- Rocio: ¿De dónde nacen?
- Hilde: Ya anotaron las preguntas?
- Omar: ¿Cuál es el animal más grande que existe?...

9:23am.- Hilde: Hubo un tiempo en el que estaban participando y luego ya están jugando; hay que tener seriedad y respeto.

- Juan: ¿Cuánto pesan?
- Hilde: Todas esas preguntas se las van a llevar de tarea... No quiero que vayan al *ciber* y traigan las hojitas. No, con su puño y letra van a responder cada una de las preguntas... Van a traer una cartulina y por equipos van a hacer equipos de cuatro personas...

La maestra les pide sacar el cuaderno de matemáticas.

Hilde: Jhonny no terminaste, no puedes sacar el cuaderno de Matemáticas. Si no terminaste Español, no me vas a poder traer la tarea. Los que ya terminaron, pasen para que les firme el apunte de Español.

(Registro de observación, 3 de septiembre de 2019).

---

<sup>9</sup> Un *ciber* es un prefijo que hace referencia a un “cibercafé” como un lugar público en el cual se rentan computadoras con acceso a internet por tiempo de uso.

Es la primera vez en el año que se utiliza el libro de texto. La lectura con palabras en un lenguaje especializado llevó a la incomprensión y aburrimiento, y la maestra renovó el interés al indicar que el libro había sido elaborado pensando en el alumnado. Presentó el libro mediante bloques y prácticas sociales, y la interacción se desarrolló con la lectura grupal, seguida por su paráfrasis y respuestas a preguntas formuladas en el libro. Las imágenes y contenidos influyeron en la elección del tema a exponer.

La clase se interrumpió con la acusación de Manuel a Jhonny, y la profesora con molestia dio a entender que mejor resolvieran el problema hablando entre sí. Se acerca a Jhonny quien no ha empezado el apunte, no trae con qué escribir. A partir de ese momento, la profesora supervisó más de cerca su trabajo. Intentar avanzar con un ritmo de trabajo homogéneo es difícil, algunos van muy avanzados y otros apenas comienzan como Pepe, quien no sabe qué escribir; o como a Acela, quien se ha parado en varias ocasiones; o como Perla, quien ya terminó y mientras espera a los demás, hace un dibujo en su cuaderno.

La profesora se da cuenta de este desfase, y con ansiedad intenta nivelar el ritmo de trabajo, borra el pizarrón mientras justifica su actuar, lo cual funciona como estrategia para agilizar la toma del apunte, sin embargo, hay quienes a pesar de la presión, no logran avanzar. Su atención está en otra cosa, como le ocurre a Acela, y esto molesta a la profesora, quien le amenaza con acusarle con su mamá, lo cual es una forma de violencia simbólica para ponerse a trabajar bajo una amenaza. Acela vive con miedo a ser sancionada por la madre, y se dedica a trabajar. En esta interacción destaca la participación “violenta” de la profesora derivada de la ansiedad por emparejar el ritmo de trabajo grupal, y poder avanzar. Se trata de una forma de participación de la profesora donde se vive con impaciencia y enfado.

Durante el transcurrir de la actividad, la profesora enfatizó en la importancia de traer los libros de texto en los días correspondientes, e hizo hincapié en la regla del sentimiento de enojo, pues incumplir con traer los libros representaría una falta de responsabilidad que afectaría el trabajo en clase. En el proceso social de redactar preguntas, hay un grupo de niños que se divierten formulando algunas en un lenguaje vulgar y soez. La maestra pone un límite a esta interacción. Se le percibe molesta y un tanto cansada de intervenir para nivelar el ritmo de trabajo grupal, y en paralelo, supervisar de manera cercana al proceso individual de algunos estudiantes, como Jhonny.

Para Jhonny es significativo contar con la atención e interés de la maestra, quien me ha contado que su mamá trabaja todo el día, por lo cual, el niño permanece en casa con sus hermanos(as) sin el cuidado y vigilancia parental. Jhonny es un niño descrito como alguien que suele “hacer vagancias” y recibe frecuentes llamadas de atención de parte de la maestra, tal como sus mismos pares refirieron en una entrevista:

Mariana: A ver Jhonny, ¿qué es lo que más te gusta hacer cuando estás en el salón?

Jhonny: Pues cantar (canta borucas, como si estuviese cantando en inglés)

Mariana: Esa si te gusta cantar

Jhonny: Ah no, no te creas, no

Juan: ¡Hacer vagancias!

Eduardo: Y lo hace muy seguido... pero la maestra lo regaña porque ella quiere que ponga atención (Jhonny, Juan y Eduardo, comunicación personal, 27 de noviembre de 2019).

Así, mientras se progresa en el trabajo en clase, la interacción confluye con el manejo de la ansiedad de la profesora por tratar de avanzar de manera homogénea, y al mismo tiempo, intentar atender a un grupo-clase por definición diferente.

#### **4.3.2.- La presentación formal de los conocimientos: un curriculum narrativo**

En la interacción de la profesora Hilde con el alumnado, es frecuente el uso de relatos sobre sus experiencias como una forma de presentar el conocimiento, la cual conlleva mensajes implícitos, también educativos (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Se trata de una forma de enseñanza basada en la reflexión de sus experiencias vividas, la cual es estudiada en el siguiente resumen de registro, mismo que corresponde a la continuación de una clase de Español, descrita en parte en el apartado “6.1.1.3.- Los tiempos escolares”. El análisis se centra en los acontecimientos que se desenvuelven a partir de la redacción de cuestionamientos sobre la conservación de alimentos, y la vida en el aula es llevada a una narración que trastoca el tiempo y el espacio, en una secuencia que da lugar a un relato vivido en la infancia y narrado en la adultez por su protagonista: la misma profesora.

#### **Clase de Español y Ciencias Naturales. “La conservación de los alimentos”.**

##### **Resumen de registro**

La maestra escribe en el pizarrón las preguntas que sus estudiantes han formulado:

- Toñita: ¿Qué se elimina al cocinar los alimentos?
- Hilde: ¿Les parece bien? Aquí lo voy a poner. Esa es la que hizo Toñita. Ahora la que dice Guadalupe.
- Guadalupe: ¿Qué microorganismos se eliminan al cocinar los alimentos?
- Abby: ¿Cuántos microorganismos se eliminan?

- Hilde: ¿Alguien más? ¿Cuál les parece mejor? Analícenlo.
- Denis: ¿Cuántos organismos se disminuyen en bajas temperaturas?

...

- Ahora nos vamos con otro subtema, y de igual forma hacemos otras dos preguntitas. A ver otro subtema (lee el libro de texto): “Métodos de conservación. Hay diferentes métodos de conservación: refrigerándolos, conservándolos, deshidratándolos” como cuando van a la carnicería y piden algo ahumado, que es nomás le ponen a la carne lazos y es que dejan que el humo les llegue. Los europeos conservaban los alimentos con especias, por eso se iban a Asia, para ellos era lo máximo la canela, el clavo de olor, eran especias con las que se conservaba la carne. Antes no había refrigeradores, lo primero fue una cajita, así dice su libro: “dos cajas, una dentro de otra” y se ponía nieve. Por eso aún muchos refrigeradores se les conoce como nevera y se está conservando ahí. ¿Qué pregunta pueden hacer aquí?
- Guadalupe: ¿Qué se puede hacer para que se conserven los alimentos?
- Hilde: ¿Cuáles métodos de conservación conocen? Y ahí ya que las personas les van a mencionar todos los que conocen. Hacia el año 1842 se inventaron los primeros refrigeradores. ¿Hace cuántos años? 2020-1842= ¡172 años que se inventó el primer refrigerador!. Aquí nos podemos dar cuenta cómo ha avanzado la tecnología. Cuando yo estaba pequeña en mi casa no había refrigerador, pero había un zarzo, un cuadrado de madera que tenía un lazo y se colgaba en una viga de madera. Aquí mi mamá hervía la leche y lo ponía así (hace un dibujo). Que una adobera de queso, un chorizo... Y otra cosa que era efectivo con esto, era que si había un gato, no se lo comía, y era una forma para que vean cómo había evolucionado todo. Es bonito, es bueno que todo evolucione...

Acela cuenta sobre cámaras de fotos con rollos: “y ya se rellenaba el rollito, lo sacaban y lo llevaban a revelar”

- Hilde: Ahorita ya la facilidad que tenemos con el celular: “pun” y al instante tenemos la foto. Todo ha cambiado. (Registro de observación, 15 de enero de 2019).

La interacción comienza con la formulación de preguntas construidas a partir de la lectura del libro de Ciencias Naturales. Sus explicaciones demuestran argumentos ya comprendidos por ella, y también de sus recuerdos. Esto es escuchado con interés y asombro, y la conversación adquiere un mayor sentido. Así, se incentiva el compartir de Acela, quien habla de su conocimiento con el uso de los rollos fotográficos.

La conversación ha llevado a un relato de la profesora vivido cuando aún era pequeña y no había refrigeradores, lo cual es una forma de presentación de los conocimientos que intercala encuentros sobre el tema con la experiencia vivida. Esto favorece el disfrute en una convivencia intergeneracional donde el alumnado escucha y atesora un “currículum narrativo” (Contreras y Paredes, 2019). La profesora sabe que esta forma de presentación de los conocimientos es útil, tal como lo describe en una entrevista:

Mariana: También veo que usted los ayuda mucho a reflexionar maestra.

Hilde: Sí, eso da buenos resultados. Yo en el año pasado y ahora también, le he contado buena parte de mi vida a los niños, experiencias que uno ha vivido (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

Para ejemplificar lo anterior, se transcribe una breve narración en el contexto de una clase de Español en relación a los refranes:



- Hilde: El que mucho tiene, no siente. Es como quitarle un pelito al gato no siente. Hay algunas personas que cinco pesos es demasiado para ellos. Hay algunas personas. Fíjense, cuando yo estaba en la primaria, mi papá nos daba un peso para los cinco. Nos tocaba de veinte centavos a cada uno. Y para nosotros era mucho, lo que mi papá nos daba nos alcanzaba para unas galletas de animalitos y a lo mejor un chicle... Cuando alcancé a mi hermana, juntas me pasaron a segundo de primaria. Teníamos compañeras que les daban dinero para gastar, monedas que sonaban en el piso. Compraban lonche, mazapán, refresco. A mi hermana y a mí cincuenta centavos para las dos en la secundaria, veinticinco centavos para mi hermana y veinticinco para mí. No comprábamos nada, aunque se nos antojaba. A la salida de la secundaria, íbamos a una tienda por un bolillito recién horneado, calentito. Le poníamos el caldito de chile jalapeño

Se oyen voces

- Niño: ¡Shhh!
- Hilde: ¡éramos felices!, nos comíamos aquel bolillito.
- Niño: Maestra, ¿cuánto valía un peso?
- Hilde: Hubo un año, 1994 cuando Carlos Salinas de Gortari estaba como presidente, creo que se devaluó la moneda y pues sí, ya no tuvo el valor que tenía antes. Comprar la manzana eran quinientos pesos, y luego le quitaron dos ceros. Pero bueno, ya nos salimos un poquito, estábamos en los refranes, pero es importante platicar (Registro de observación en clase, 5 de febrero de 2020).

El grupo-clase ha dado viajado a un recuerdo pasado de su profesora, y sobre la marcha se relacionan hechos para reflexionar en una acción formativa no programada, la cual al mismo tiempo que ejemplifica el uso de los refranes, favorece la empatía en torno a una vivencia del disfrute a pesar de las limitaciones económicas.

#### **4.3.3.- Los límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano: el modelaje docente.**

En el proceso de enseñanza suele otorgarse más importancia al conocimiento escolar en comparación con el conocimiento cotidiano, con ello, lo relacionado con el medio sociocultural y las vivencias emocionales tienden a ignorarse (Contreras y Pérez de Lara, 2010). No obstante, como ya ha sido estudiado, esto no caracteriza el hacer pedagógico de la profesora Hilde, quien en la convivencia escolar utiliza las emociones para aprender, y trata a su alumnado con afecto en un acompañamiento para elaborar un conocimiento cotidiano sobre sus vivencias dentro y fuera de la escuela. Esta manera de acompañarles, con sensibilidad a la vida afectiva es congruente con la atención de la maestra a sus propias vivencias emocionales: “Soy muy corta en palabras, pero muy profunda en sentimiento” (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019). Así, ante la vivencia de emociones con intensidad, le resulta difícil esconderlas mediante una actuación superficial, y en una ocasión incluso llegó a expresarlas con lágrimas frente a sus estudiantes. Como la misma profesora indica: ¡A mí, la forma de sacar mi estrés, yo soy muy llorona” (Hilde,

comunicación personal, 13 de febrero de 2020). A continuación se describe la vivencia de esa interacción:

## **Clase de Español: Lectura de comprensión “De la Luna”**

### **Resumen de Registro**

- Hilde: Saquen el libro de lecturas... ¿qué quiere decir que la luna se va menguando? ¿Cuál es la fábula del conejo que está en la luna? ¿Qué ofrecía el dios Tecuciztécatl?... Saquen todos el libro de lecturas “De la luna” de Fray Bernardino de Sahagún...

La maestra lee, sus estudiantes siguen con atención.

- Guadalupe: Esa lectura ya nos la habían contado
- Hilde: Es una leyenda que nos dice cómo nació el sol y la luna... es que con tanto que está pasando en la escuela a todos les cae bien un abrazo.
- Guadalupe: Es como si estuviéramos en Formación (Cívica y Ética)
- Hilde: Es afecto, todos necesitamos afecto. Saquen el cuaderno de Español... Por ejemplo, yo ahorita me veo bien por fuera, pero no estoy bien (llora)

Me acerco y abrazo a la maestra, quien llora frente a todos con mucho dolor. Me dice que su hija, la esposa de su hijo, está enferma del corazón y la han internado en el hospital. Sólo tiene 31 años.

- Toñita: ¡Hay que darle un abrazo a la maestra!

De pronto Hilde es abrazada por los niños y niñas. Toñita me dice: “Fui yo la que le dijo que le dieran un abrazo”, a lo que le respondí: “Pues sí le ayudó”...

- Hilde: Son muy buenos niños, muy bonitos niños
- Tania: La queremos mucho
- Hilde: Sí, yo también los quiero mucho (Registro de observación del 15 de enero de 2020).

En las dinámicas de socialización de las emociones en relación con la docencia, Winograd (2003) reconoce como regla del sentimiento la evitación de la expresión de emociones difíciles de manejar como lo son el enojo y la tristeza. Así, como parte del trabajo emocional, los docentes se esfuerzan por esconder estas emociones, e intentan conservar la calma. Sin embargo, en esta ocasión la tensión emocional de la profesora en el contexto del conflicto con el director y con algunos colegas<sup>10</sup>, aunado al internamiento de su nuera en el hospital se acumuló, y no pudo más que dejarse llorar.

A partir del análisis del resumen de registro, aunque la maestra leía en voz alta, su atención estaba en su situación familiar, y esto le llevó a hablar de su preocupación, y de pronto la clase dio un giro. Con la frase “todos necesitamos afecto”, la profesora se puso en juego desde una actuación superficial, donde daba la apariencia de verse “bien”, más reconoció “no estar bien” y se dejó conmover con “eso” que vive. No podía más, necesitaba expresar su subjetividad para después nombrarla (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Sus

---

<sup>10</sup> Esta situación es descrita en el apartado de este mismo trabajo: 6.1.2.2.- La delimitación del trabajo del maestro; inciso b.- La vivencia emocional ante un conflicto con la autoridad escolar.

estudiantes la entendieron y abrazaron. En su sabiduría infantil saben lo bueno de llorar, y en silencio respetaron un espacio para que su maestra pudiera desahogarse.

Toñita entiende de esta vulnerabilidad. Por su experiencia en las hospitalizaciones, también ha vivido altas dosis de tristeza y preocupación. Sabe que en esos momentos sólo queda dejarse sentir, ceder con pasividad y paciencia para mirarse, escucharse y sentirse para vivir la experiencia con pasión (Larrosa, 2013; Contreras y Pérez de Lara, 2010). La profesora agradeció el abrazo grupal y el silencio que le contuvo diciéndoles: “Son muy buenos niños, muy bonitos niños”. Aunque su cara está roja y húmeda por las lágrimas, es evidente que ha recuperado la calma. Se nota en su mirada más serena y apacible. El cariño recibido ha sido un bálsamo, y esto es reconocido por Toñita, quien se siente contenta por haberle cuidado y acompañado. Para mí, es conmovedora la convivencia amorosa de este momento donde el cariño ha dado lugar al respeto y cuidado mutuo.

#### **4.4.- La definición escolar del aprendizaje**

En la convivencia cotidiana escolar, los docentes organizan el proceso social de aprender de manera explícita e implícita. Esto supone el aprendizaje de los niños y niñas para proceder mediante rutinas, rituales, códigos de interacción verbal y no verbal, así como procesos de razonamiento y emocionalidad implícitos en el proceso de enseñanza (Rockwell, 1995). A continuación, se estudian algunos de estos procesos sociales, los cuales conforman las experiencias de los niños y niñas en la escuela cotidiana.

##### **4.4.1.- Rituales y usos: Posibilidades a partir de la lectura de comprensión**

En el horario escolar, la clase de Español es la primera de lunes a jueves, por lo cual es el espacio de convivencia escolar que recibe a los estudiantes con actividades de lectura de comprensión, donde la profesora inducía emociones placenteras como la alegría, curiosidad, amor y sorpresa. Al preguntar su comprensión de lo leído, el alumnado elaboraba significados. A continuación se analizan tres resúmenes de registro con lectura de comprensión en clave de la reflexividad de la maestra y el alumnado.

#### **Resumen de registro 1**

La profesora indica el comienzo de la actividad con lectura grupal, y que tomará en cuenta su pronunciación, signos de puntuación y entonación. Comienza a leer en voz alta, y el alumnado le sigue desde sus propios libros. Les pregunta si les gustó la lectura, y acerca de lo que más les gustó.

- Niña: El final
- Hilde: Entonces iniciamos la lectura, inicias Rocío (Rocío lee). Hasta ahí. Continúa Abby.

Posteriormente sigue el turno de leer de Eva, Rodrigo, Perla, Guadalupe, Denis y Acela...

- Hilde: Muy bien, felicidades a todos los que leyeron. La lectura nos transporta con la imaginación. Nos lleva a muchos lugares, nos lleva a lugares que menos nos imaginamos... Es algo que siempre debemos estar practicando... De nada sirve tener tantos librerías con tantos libros y nada leerlos, se ven bonitos, pero lo importante es dejar esa huella que se marque en nosotros, eso es lo que nos va cultivando cada día. Hay personas que no han tenido oportunidad de ir a la escuela, de niños que se van a trabajar por necesidad, por papás machistas, por lo que sea no han podido. Esas personas que no han ido a la escuela por voluntad han leído un libro, un periódico, una revista, ¡puede saber más que una persona que ha ido muchos años a la escuela!
- Guadalupe: Me gusta mucho la lectura, como una vez que vino el maestro Isidro
- Toñita: Yo me pongo a leer libros de antes
- Hilde: Hay libros de todo. Si estamos tristes, podemos tomar un libro...
- Héctor: ¡De chistes!
- Hilde: Pues sí, de chistes y podemos alegrarnos un poquito (Registro de observación del 22 de enero de 2020).

## Resumen de registro 2

La maestra explica que uno de los propósitos en la escuela es leer, y ese día toca leer una lectura muy bonita. Los niños, siguiendo el orden del libro de lecturas, exclaman: “¡El patito feo!”. La maestra lee en voz alta, mientras los niños y niñas le siguen en silencio. La maestra hace cambios en la entonación y modulación. Al terminar de leer, les pide leer; anota las palabras incomprendidas para buscar en el diccionario, y socializa sus comprensiones en torno a lo leído: “¿De qué se trató?”.

- Guadalupe: La belleza no es la exterior, sino la interior
- Acela: Ser tratada de que no debes juzgar las apariencias
- Hilde: ¿Los demás qué opinan?
- Abby: Bien, está bien bonita. Un patito que todos se burlaban de él porque era feo.
- Juan: Que no toda la vida vas a estar feo.
- Óscar: No hay que juzgar un libro por su portada...
- Hilde: Aplicando aquí al grupo esta lectura... Todos somos diferentes, hay morenitos, blanquitos, chinitos, lacios, alegres y otros más reservados, gorditos, flaquitos, todos son iguales ante la ley porque valen lo mismo. Ustedes para su mamá van a ser el mejor... todos somos distintos, pero todos tenemos los mismos derechos, las mismas oportunidades, ricos, pobres, la lengua que hablen, no debemos juzgar. ¿Qué tal los demás cisnes?... Entonces, no hay que juzgar porque si lo aplicamos a la vida diaria eso es discriminación, y no podemos ni por su color, ni su estatura. Somos únicos, nadie es igualito a nadie. Todos somos distintos. Hay que querernos y aceptarnos como somos. Y si los demás nos critican, nunca deben sentirse mal. Todos somos... ¿si saben que son hermosos y hermosas en cada uno? ¿Ustedes saben que son hermosos?.
- Hilde a Jhonny: ¿Yo soy hermoso en qué?
- Jhonny: No
- Tú Guadalupe: ¿En qué eres hermosa tú?
- Guadalupe: Todos me están mirando, me estoy poniendo nerviosa... en mi manera de ser
- Danny: En mi manera de ser
- Omar: mi manera de ser
- Acela: En tu belleza interior
- Manuel: No sé
- Hilde a Abby: ¿Y tú hija, en qué?
- Abby: No sé
- Hilde: Es importante que lo vayan descubriendo. ¿Tú Lucy?
- Lucy: En mi corazón
- Perla: En mi forma de ser...

- Hilde: Bueno, yo creo que en mí, y en mis buenos sentimientos porque el físico se acaba, pero quedan los buenos sentimientos para compartir. Bueno, vamos a repartirnos las palabras (Registro de observación, 23 de enero de 2020).

### Resumen de registro 3

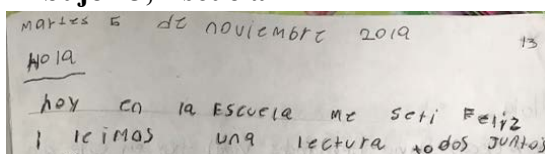
La profesora indica abrir el libro en los “Refranes del Quijote!, y lanza una serie de preguntas sobre los refranes: “¿Quién leyó los refranes en casa?”. Seis niños(as) levantan la mano.

- Hilde: ¡Solamente seis!. Niños, me da tristeza que aún diciéndoles que lean no leen. Por ahí les puse unos corazoncitos con unos mensajitos, se los voy a leer: “Un libro es el mejor amigo del hombre”.
- Guadalupe: Maestra, yo en mi casa me aburro y me pongo a leer
- Hilde: Vamos a leer en voz alta
- Todos(as): Dime con quien andas y te diré quién eres
- Hilde: ¿Qué quiere decir?
- Guadalupe: Si ando con alguien estudioso, me voy a hacer igual
- Acela: Si ando con alguien que se droga, me voy a hacer igual
- Hilde: Si es desastroso, desordenado, me voy a hacer igual. “El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija”. A ver, analicen
- Toñita: Que si te juntas con una persona que es buena
- Óscar: Que si te haces un amigo, te va a dar buenos consejos
- Hilde: Exactamente, que si tú te acercas con una persona de buenos sentimientos, te va a dar buenos consejos. Ojalá que ustedes se acerquen a personas cultas de buenos sentimientos. Hay que saber seleccionar una amistad (Registro de observación del 5 de febrero de 2020).

Los tres resúmenes de registro exhiben el anhelo de la profesora para que sus estudiantes lean. En el empeño de formarles en ese hábito, intenta convencerles con argumentos de sus beneficios anímicos y educativos: “No importa que la maestra no deje tarea, los viernes yo no dejo tarea para que convivan con su familia, pero los demás días dejo tarea, y si están en su casa digan: “Hoy no tengo qué hacer, voy a agarrar un libro y me pongo a leer!”. Y va a haber un día que sientan la necesidad de agarrar un libro y ponerse a leer!” (Registro de observación en clase, 22 de enero de 2020). Para incentivarles a leer hace una actuación superficial; finge emociones, cambia la voz y entonación, exagera expresiones faciales y corporales. Así, induce al alumnado a imaginar y disfrutar la lectura, tal como lo refieren Eduardo, Eva y Lydia en las fotografías 28, 29, 30.

### Fotografía 28

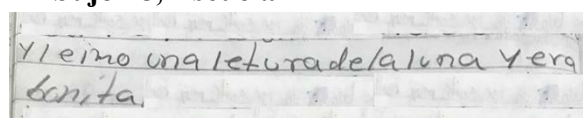
#### Dibujo 13, Escuela “A”



“Hola hoy en la escuela me seti feliz i leimos una lectura todos juntos” [sic] (Eduardo, comunicación personal, 5 de noviembre de 2019).

### Fotografía 29

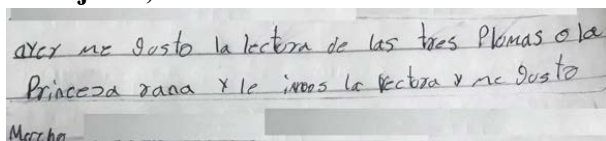
#### Dibujo 28, Escuela “A”



“Y leimo una lectura de la luna y era bonita” [sic] (Eva, comunicación personal, 12 de enero de 2020).

## Fotografía 30

### Dibujo 33, Escuela “A”



“ayer me gusto la lectura de las tres plumas o la Princesa rana y le imos la lectura y me gusto Mucho” [sic] (Eva, comunicación personal, sin fecha).

No obstante, a pesar de estas vivencias agradables, la mayoría refiere no leer en sus casas, y esto frustra con desánimo y tristeza a la profesora, quien incluso externa estos sentimientos con sus estudiantes: “Niños me da tristeza que aún diciéndoles que lean, no leen”. Intenta suprimir la tristeza mediante la escritura de una silueta de corazón, y les aconseja buscar en los libros para encontrar a un amigo. Se trata de un consejo fundado también en la necesidad de saber leer para comprender textos de otras materias:

Felicito a los niños que ya terminaron. A los demás niños que no alcanzaron a terminar, les doy una invitación para que todos los días lean un texto pequeño, todos los días. Tenemos que ir mejorando en comprensión. Cuando estén en su casa y se pongan a leer, pongan de lado todo lo demás, nada de pensar en estar jugando, nada. Su mente en blanco y leer y escribir “¿qué entendí?”. Todos los días, todos los días y van a ir mejorando... ¡Hay que echarle ganas!, si no comprendemos, no vamos a saber nada de las otras materias. En Geografía, Historia si no sé Español, no voy a comprender las actividades que ahí me piden... Se los dije desde el principio, si su mamá anda lavando, me siento a un ladito y leo en voz alta: “A ver mamá, me puede hacer una pregunta de lo que le leí”. Leer es un hábito que se tienen que formar. (Registro de observación, 16 de octubre de 2019).

En este sentido, sus consejos van encaminados a practicar para desarrollar más habilidad para leer: “Hay que practicar la lectura más seguido. De tarea hay que leer en voz alta para tener una mejor fluidez” (Registro de observación en clase, 5 de septiembre de 2019), y también les anima a buscar sabiduría más allá del conocimiento escolar, mediante la lectura de textos accesibles en sus casas tales como revistas, periódicos u otros libros, de tal manera que pueda favorecerse el encuentro con lo inimaginable, de saborear la alegría y el consuelo ante emociones difíciles de manejar en la cotidianidad como la tristeza. Así, implícitamente alude a la sabiduría del conocimiento cotidiano que podrían construir con la determinación de leer por su propia cuenta.

La dinámica grupal de leer es difícil para algunos niños y niñas, quienes no logran avanzar con velocidad y seguridad como sus pares, y esto puede resultar vergonzoso. Por eso la profesora insiste en ignorar la presión de leer con rapidez:

- Rodrigo: A mí me da vergüenza leer aquí, en mi casa sí leo.

- Hilde: Nada Rodrigo de que te da pena, Así como lees en tu casa, aquí también. Acuérdate, el perico donde quiera es verde (Registro de observación en clase, 21 de noviembre de 2019).

Así, les acompaña en el esfuerzo de leer aunque sea despacio y no entiendan algunas palabras, y les organiza para investigar los significados incomprendidos en el diccionario: “Subrayen las palabras que no entiendan. Siempre que aprendan el concepto de una palabra recuerden que lo tienen que practicar para que su vocabulario sea mejor” (Registro de observación en clase, 5 de septiembre de 2019). Después de haber encontrado el significado de las palabras, sigue la reflexión colaborativa sobre los sentidos en torno a lo leído. En estos momentos de intercambio social es frecuente que construyan conocimientos morales acerca de moralejas deducidas en fábulas, así como a partir del discernimiento de refranes y diversos textos del libro de lecturas de la SEP.

En esas conversaciones, destaca la reflexión de la profesora Hilde acerca de “tener buenos sentimientos para compartir”. Se trata de un argumento repetido en varias ocasiones, el cual coincide con la tesis de Maturana (2004) de reconocer al otro como legítimo otro y con ello, convivir con amor. Esto implica relacionarse desde la unión, la solidaridad y empatía mediante interacciones de cuidado, justicia, respeto, honestidad y colaboración. De acuerdo a la profesora, esta cualidad en la convivencia amorosa es explicada al no discriminar, no juzgar a los demás, reconocer la hermosura en los demás y en uno mismo(a), dar buenos consejos, y saber seleccionar una amistad.

#### **4.4.2.- El uso del lenguaje: hablar en grupo de sus vivencias emocionales**

La importancia del lenguaje verbal y no verbal en la escuela es clave, pues la comunicación fundamenta la enseñanza y la convivencia escolar (Rockwell, 1995; Maturana, 2004). La dimensión de análisis para estudiar el uso del lenguaje en este grupo-clase consiste en los procesos de reflexividad en las interacciones de la maestra con el alumnado al conversar sobre sus vivencias emocionales.

En congruencia con las formas de participación de la profesora con sus alumnos y alumnas ya descritas como “usar las emociones para aprender” y “tratar con cariño a sus estudiantes”, en algunos momentos se observó un hacer pedagógico que trasciende la

formación curricular, para educar en lo socioemocional: “Recordemos que no es sólo revisar su mochila, revisemos sus emociones, su sentimiento, su ánimo, su autoestima y que vayan a clases con una sonrisa en alma y con la certeza de que los amamos” (Hilde, comunicación personal, 15 de enero de 2020). Aunque se trata de una frase difundida en las redes sociales, la profesora Hilde se apropió de ella, al punto que la memorizó y me la compartió en el contexto de un tiroteo acontecido días previos en un colegio de Torreón, Coahuila, donde estuvo involucrado un niño de once años. Esta tragedia ha conmocionado a la profesora, pues a partir de entonces, ha dedicado tiempo con más regularidad para conversar con sus estudiantes en torno a la afectividad de sus vivencias.

Guadalupe pide hablar del tema, sugiere dinámicas y reglas de participación, las cuales son validadas e incluidas en una dinámica colaborativa. Resulta más fácil externar alegrías y el gusto de ir a la escuela a convivir, sin embargo, al hablar sus miedos y tristezas el ambiente cambia. La profesora se acerca físicamente al lugar del niño o niña que habla conmovido(a), repite lo expresado en un sentido de paráfrasis para comprenderle con empatía, y le ofrece contención mediante un abrazo, mientras el resto de la clase atiende en silencio. En estos intercambios se ha establecido como norma, ofrecer apoyo de manera verbal y se alude a la regla del sentimiento de suprimir la preocupación mediante la oración e ideas esperanzadoras y optimistas que induzcan a un sentimiento de tranquilidad y alegría.

El contexto de estos intercambios es diferente a las clases regulares, se requiere del establecimiento de acuerdos y una disposición para dejarse sentir y escuchar con respeto y cuidado. Este hacer pedagógico, implica tiempo y afecta en la planeación escolar y el avance de las materias para ese día, no obstante, la profesora reconoce la importancia de escucharles, sabe que para algunos(as) este es el único espacio para hablar de su sentir, y recibir apoyo emocional, como indica la maestra:

A veces siento yo que, yo digo “Aquí perdí tiempo hablando con los niños”, pero no es tiempo perdido, después analizo yo, que diario en el camión me voy analizando todo lo que hice durante todo el día, y digo: “No, no es tiempo perdido. Es un tiempo que cada niño necesita”, que los ayuda, yo siento que les ayuda mucho el estar fomentando, es estar dando la confianza de que expresen lo que sienten (Hilde, comunicación persona, 4 de marzo de 2020).

A continuación se estudia lo anterior en dos momentos de clase, los cuales acontecen después de nombrar lista y saludarse al inicio de la jornada escolar.

## **Resumen de registro 1**



- Hilde: A ver dos niños más para seguir. Sus comentarios a todos nos ayudan, hasta a mí. Sus comentarios me sirven mucho ¿Quién se siente estresado? (levantan la mano)
- Hilde: Catorce *estresaditos* aquí. ¿Cómo Guadalupe, cómo estás estresada?
- Guadalupe: Es que mi mamá es enfermera y trabaja todo el día, y porque yo quiero jugar y tengo mucha tarea.
- Hilde: Qué bueno que me digan y si yo los puedo ayudar.
- Acela: Últimamente ha dejado tarea, van dos viernes que deja tarea.
- Hilde: Sí, pero tenemos que avanzar con el trabajo, la próxima semana no voy a venir tres días. Ya no les voy a dejar tanta tarea.
- Hilde a Jenny: ¿Qué es lo que te ocasiona estrés?
- Jenny: No jugar por la tarea.
- Hilde: Saúl, tú dime a ver si te puedo ayudar?
- Saúl: Me duele mi cabeza.
- Hilde: ¿Guillermo?
- Guillermo: También cabeza y siento punzadas en las manos...
- Acela: A mí me preocupan las noticias del coronavirus.
- Hilde: Las noticias de alguna forma te impactan, te estresan. ¿Berenice?
- Berenice: Porque mi hermana se siente muy irritante por su embarazo, por sus antojos me mandan a cada rato a la tienda y ¡no puedo hacer tarea!.
- Hilde: Por los antojos de su hermana le mandan a cada rato a la tienda y no puede hacer tarea.
- Rocío: Por la tarea no puedo salir, y en ocasiones aquí en la escuela todos hablan y me voy al baño porque todos empiezan a hablar y a gritar...
- Hilde: Hay que saber lo que piensan, sienten entre compañeros de grupo. Hay que saber cómo se sienten y apoyarse...
- Guadalupe: Por eso, a veces yo vengo muy triste a la escuela y aquí me pongo feliz.

Jhonny habla de cerca a la maestra.

- Hilde: Jhonny dice que siente estrés porque ninguno de sus hermanos le pone atención. Su mamá sí le pone atención, pero cuando su mamá sale, -eso- siente.
- Vanessa: Mi hermanito siempre llora...
- Hilde: Fíjense qué distinto... si queremos ayudar a los compañeros, tenemos que poner atención... Todos los que se sientan estresados ¡vamos a darnos un fuerte abrazo!. Prometemos apoyarnos como compañeros que somos, sacando el estrés que sentimos y le pedimos a la maestra que no nos sature de trabajo, pero también hay que trabajar, pero sin estrés. A ver, frotamos las manos, entrelazamos los deditos, estiramos las manos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. ¡Ahora ya se nos fue un ratote!, pero es importante porque podemos conocer lo que sienten y podemos apoyar. A mí, la forma de sacar mi estrés, yo soy bien llorona... Sí hay que pensar cómo *desestresarnos* porque se nos va al cuerpo... Bueno, pues yo hoy les di este espacio para conocerles y ayudarles, hoy no les voy a dejar tarea. (Registro de observación en clase, 13 de febrero de 2020).

## Resumen de registro 2

- Hilde: Vamos a hacer un ejercicio... pongan una mano abajo y otra arriba
- Lety y Juan no quieren trabajar juntos. La mayoría juega contando las veces que logran poner su mano. Hilde me dice: “lo hice intencionalmente para ver cómo actuaban, hay niños que les da pena”
- Hilde: Ándele hija con Juan... A ver Juan, ¿por qué no querías con Lety?
  - Juan: Me dio pena
  - Hilde: ¿A ti Lety?
  - Lety: Me dio pena...
  - Guadalupe: Jugar juntos les da vergüenza
  - Hilde: ¿Pero a qué se deberá?
  - Guadalupe: Yo digo que les dará vergüenza porque pensarán que si hacen eso, muchos van a pensar que se quieren, se van a burlar, o no sé... Maestra, para que tengamos más confianza podemos hacer una actividad?
  - Hilde: Sí, a ver, Guadalupe me ha estado diciendo que para que haya más confianza unos con otros, hacer una actividad que ella propone... No deben sentir pena, son sus compañeros... “Ay

que ya se van a querer”. No, son compañeros, y tienen todo el derecho de convivir con sus compañeros sean niños o sean niñas, y los debemos de aceptar y respetar...

- Guadalupe: Maestra la actividad que yo estoy proponiendo es para que los compañeros se conozcan. Se trata de decir lo que siento que quiero decir. “Me siento alegre hoy”
- Hilde: A ver, su compañera está hablando y es falta de respeto que todos estemos hablando al mismo tiempo... debemos de aprender a escuchar a los demás con respeto. Y cuando ustedes les toque hablar, les gustaría que los demás calladitos escuchen también. Así aprendemos todos de todos. Hay que tener respeto con los compañeritos.
- Guadalupe: Yo la actividad que estoy proponiendo es pa que los compañeros conozcamos a nuestros compañeros, lo que están sintiendo ahorita pa que se expresen ellos mismos...
- Hilde: Es que podemos traer muchas emociones nosotros, ¿sí?, y desde casa. Ya venimos con positivismo, dispuestos a realizar todo con alegría, con entusiasmo. O desde la casa a lo mejor vivimos una situación, y venimos con tristeza, con apatía, con desgano, qué sé yo. Entonces como dice su compañera, es importante que cada quien diga para que se conozcan. Y los niños cuando se enteren de la situación de un compañerito ¿qué deben de hacer?
- Rocío: Apoyarlo
- Hilde: Apoyar. Muy bien Rocío. Apoyar a su compañero ¿sí?.
- Guadalupe: Pues yo diría que si se haría, si mis compañeros si quieren hacer eso porque son sus emociones, y si ellos quieren decirlo, que lo digan, pero si no quieren, no lo digan.
- Hilde: Muy respetable también, verdad. Ya llegará el momento en que ese niño que no quiere participar diga: “hoy si participo”...
- Niño: Ahí viene el coronavirus...
- Hilde: A ver, tú vas a empezar para que los demás sepan cómo van a participar
- Guadalupe: Lo que siento que quiero decir es que me siento triste... Triste porque por razones personales, pero a la vez me siento alegre porque estoy aquí y estoy conviviendo con mis compañeros que son grandes amigos míos, o sea unos los conozco del kínder.

Aplausos. Siguen Omar, Abby y Eduardo con aportaciones similares a las de Guadalupe en relación a un sentimiento de felicidad por haber venido a la escuela y convivir con sus compañeros...

- Berenice: Yo me siento triste porque mi mamá está enferma y ¡tengo miedo de que mi mamá ya no amezca también! (llora)
- Hilde: ¿Ya escucharon?, dice: yo me siento triste porque mi mamá está enferma, y tengo miedo que ya no amezca otro día.
- Guadalupe: También digo que si ella se siente triste por algo, también podemos decir no te preocupes, quédate tranquila tú pídele a Dios que si amezca, podemos decir algo pa que se sienta feliz. Siéntete tranquila, no te preocupes.

Hilde observa a Berenice y llora.

- Hilde: Tiene muy buenos sentimientos esta niña, y tu mamá va a estar bien. Dios es muy grande, y te invitamos a que cuando estés aquí en la escuela, trates de convivir y estar alegre con tus compañeros ¿sí?.

Hilde se acerca y la abraza. Toma papel de baño y se limpia los ojos (Registro de observación, 4 de marzo de 2020).

Ambas interacciones ocurrieron de forma imprevista. En el primer registro, la profesora comenzó con un plan y un horario que seguir, no obstante la conversación fue tomando forma, y se fue elaborando a partir de la reflexividad del alumnado. Aunque señaló que sólo daría oportunidad a “dos niños más para seguir”, al final se les fue un “ratote” en conversar sobre el “estrés” percibido, lo cual, consiste en tener demasiada tarea y no disponer de tiempo para otras actividades. La maestra les escuchó con disposición y validó sus preocupaciones. Lejos de descalificarles, accedió a no dejarles tarea y a disminuir la carga de la misma como intento para liberarles del estrés.

Esta disposición fue bien recibida, y dio lugar otras referencias de estrés debido a molestias físicas y sensoriales, preocupaciones sobre el coronavirus, y otras de índole familiar. La profesora validó sus estresores, e hizo un acuerdo grupal similar a un grupo de autoayuda para apoyarse mutuamente a partir de la externalización verbal de sus emociones con el objetivo de conocerse y ayudarse entre sí. El ánimo es de entusiasmo y gratitud ante el espacio de escucha y apoyo emocional. Por último, la profesora implementó una actividad física a manera de relajación y estiramiento de los dedos de la mano, lo cual sirvió de transición para continuar con las actividades de la jornada escolar.

El segundo registro aconteció dos semanas después del anterior y expresa cierta continuidad en el acuerdo grupal para dar y recibir apoyo mediante la externalización verbal de vivencias emocionales. Resulta fundamental la participación y el sentido de agencia de Guadalupe al planear e implementar un espacio grupal de conversación. La interacción comenzó con una dinámica para inducir a la vivencia de la vergüenza (pena). La regla de este sentimiento en la interacción fue analizada como comprometedor, pues la actividad correspondía a relaciones de mucho cariño y confianza. La profesora escudriñó la ideología de esta regla del sentimiento, y consideró que después de haber convivido por más de cuatro años como escolares, no deberían sentir pena. Sin embargo la sienten, y con ello ha quedado claro la necesidad de fortalecer la confianza grupal.

Para atender esta necesidad Guadalupe propuso hablar en grupo de las vivencias emocionales como una actividad para también favorecer el conocimiento entre sí. Hilde apoyó la iniciativa de su alumna y estableció reglas para hablar y escucharse con respeto. Contextualizó las posibilidades de participación e indicó externar sus emociones sobre “eso” que viven con sus familias: “Desde la casa a lo mejor vivimos una situación, y venimos con tristeza, con apatía, con desgano”. Asimismo, instruyó en dar apoyo a los compañeros(as) participantes, y pidió a Guadalupe comenzar para modelar la interacción. Al hablar de sus vivencias emocionales, la niña expresó tristeza y añadió alegría por convivir con sus pares, como sus “grandes amigos”. En su narrativa expresó pertenencia y amor en la convivencia, y este modelaje incentivó tres participaciones similares, las cuales, en conjunto, fueron reconocidas socialmente con aplausos.

Después, Berenice con lágrimas en los ojos expresó tristeza de ver a su mamá tan enferma, teme que incluso pueda morir. Mientras la niña llora, la profesora repitió lo dicho

por su alumna para dimensionar la comprensión de sus palabras: “¿Ya la escucharon?”, preguntó al grupo-clase. En el ánimo de apoyarle, Guadalupe intentó animarle, sin embargo sus palabras carecían de empatía. Por su parte, la profesora se puso en juego (Contreras y Pérez de Lara, 2010), y dejó sentir la tristeza y el miedo de Berenice en ella misma; vivió un momento de empatía y comprensión que le conmovió hasta las lágrimas, y le llevó a abrazar a su alumna con cariño.

La profesora reconoce preocupación sobre cómo van afrontando sus estudiantes las dificultades de sus vidas, e intenta suprimir tal sentimiento al acercarse después de manera individual:

-Berenice- solo sabe lo que siente al ver a su mamá así. Si es que no se puede mover, está acostada. Entonces, me pregunto ¿Cómo le harán para la comida, para asearla... la hermana ¿está? o sabrá Dios... Yo a veces hablo con ella y le digo: “Mija, no me faltes tanto” y se queda mirándome, y digo “bueno, por un motivo ha de faltar”... su mamá le está fallando la vista mucho y de repente dice que ya no ve, entonces ella continuamente está yendo al médico y aparte se le inflaman mucho sus manos, sus venas, entonces trae será arteroesclerosis, no sé... pero pues la niña es la única que vive con la mamá. -Son- tres hijos, dos más grandes y la niña... y le mandan a que le lleva a la hermana lo que ocupa y el de dieciséis años que también fue mi alumno y ya tiene esposa... y es que así es, muchas niñas salen de aquí de la primaria para casarse” (Hilde, comunicación personal, 4 de marzo de 2020).

Conversé con la profesora Hilde sobre su hacer pedagógico al hablar con sus estudiantes de sus vivencias emocionales. Por su experiencia, la profesora reconoce que es positivo preguntarles acerca de su sentir, así lo refiere:

Es bueno, fíjate Mariana, es bueno como lo hice yo al principio ahora entrando, preguntarles cómo se sienten.... Pues es que me preocupo mucho que tan chiquitos me dijeran que tenían estrés. Entonces digo, voy a ir viendo, voy a ir conociendo más y buscar la forma pues de ayudarlos, porque uno desconoce a veces cómo vienen o cómo se sientan... porque quien sabe en su casa si todo el día qué se la pasen haciendo. Muchos están solitos todo el día, entonces pues aquí encuentran ese espacio, ese lugar que no tienen en su casa. -Cuando se quedan con el sentimiento- eso a la larga les va afectando muchísimo... El poco tiempo que está uno con ellos, hay que tratar de ayudarlos (Hilde, comunicación personal, 4 de marzo de 2020).

Finalmente, la profesora consideró que para Berenice resultó benéfico haber hablado de sus emociones esa mañana, pues después pudo continuar con las demás actividades del día y resolver una serie de ejercicios matemáticos: “A lo mejor no hubiera podido hacer el trabajo, pero como que el ponerle atención, el escucharla, porque fui y hablé con ella. Y darle un consejo, como que eso la ayuda para continuar con su trabajo” (Hilde, comunicación personal, 4 de marzo de 2020).

#### **4.4.3.- El razonamiento y la emocionalidad implícitos**

Como ya se mencionó en el marco teórico, la separación cartesiana entre emociones y razón es errónea. Emociones y sentimientos corresponden a procesos cognitivos, imbricados en una compleja dinámica neural orgánica (Damasio, 1994). Son guías que iluminan los procesos del pensamiento, y propician interacciones sociales; un sentido que informa a la conciencia y facilita la reflexividad acorde al contexto sociocultural (Hochschild, 1979). Para estudiar el razonamiento y la emocionalidad implícitos en la enseñanza a continuación se analiza un par de registros.

El primero corresponde a una clase de Español sobre la poesía. El alumnado participa con procesos de memoria, análisis, la actuación superficial de las emociones, y una experiencia grupal de amor en la convivencia. El segundo registro ocurre en una clase de Matemáticas sobre notación desarrollada. La forma de presentar los conocimientos consiste en resolver ejercicios de manera grupal, y en la interacción se vive miedo, duda y ansiedad, los cuales son manejados con la ayuda y acompañamiento de la profesora.

## **Clase de Español: La poesía**

### **Resumen de Registro**

La interacción comienza con una reflexión del significado de un poema. Las respuestas se socializan y la maestra indica investigar en el diccionario la diferencia entre poema y poesía, recitar y declamar.

- Guadalupe: Recitar. Decir de memoria y en voz alta un poema... ¡ya encontré declamar!... Decir en voz alta un bello texto, dándole la entonación adecuada.
- Hilde: Ahora, vamos a ver la diferencia de los dos conceptos: “Bandera mexicana, bandera de tres colores, tú luces siempre brillante, tu luces siempre brillante, mi bandera tricolor”. Eso es recitar, decir de memoria algo. Declamar es diferente, aquí es diferente, tienes que decirlo con una entonación adecuada.
- Acela: Tiene que mover las manos.
- Hilde: Y como decía Acela, tiene toda la razón. Por ejemplo, vean la diferencia. (Declama con gestos, entonación, sentimiento). Los niños(as) aplauden conmovidos). ¿Si ven la diferencia?. Se trata de profundizar el mensaje. Y que no nos dé pena hablar en público. A mí también me pasó como ustedes que me pasaban al frente, y también me ponía nerviosa como ustedes, no crean que no. Cuando estemos en público tenemos que dominarlo, y qué más que sus compañeros, la mayoría se conoce. Vamos a memorizar un poema y después lo vamos a declamar... tienen que confiar en ustedes mismos. En un poema podemos transmitir lo que estamos pasando: alegría y tristeza. Tomar un lápiz y escribir, escribir y escribir... ustedes pueden llegar a ser grandes poetas, ¡poetizas las niñas!. Dicen que un poema nos puede enamorar, pero también nos puede decir algo, por ejemplo: “del cielo cayó un pañuelo, bordado de mis colores y en cada esquina decía amor de mis amores”

Los niños y niñas con asombro le aplauden...

- Hilde: Vamos a anotar un poema pequeñito para que no sea muy difícil, para que lo puedan memorizar y declamar... Van a anotar este.

Escribe en el pizarrón: DON INVIERNO. Se va el calor y llega el frío ¿es don invierno? Pregunta el río. Debe de ser, contesta el prado, porque la luna me ha salpicado. Hay cómo nieva, dicen las flores. Cómo se pierden nuestros colores.

La maestra marca una “v” al final de cada renglón, mostrando que cada estrofa se compone de cuatro versos. Pasa entre las filas y revisa que vayan anotando lo solicitado, a algunos(as) les toca sus cabecitas.

Guadalupe repite y repite el poema en voz alta para aprendérselo lo más pronto posible. Su liderazgo en el grupo es de una alumna muy dedicada. Le respetan y admiran.

- Hilde: ¡Ahí ya casi se lo ha aprendido! (Sobre Guadalupe). ¿Quién ya lo anotó?...

Guadalupe pide turno para recitar el poema de memoria, los niños y niñas la escuchan y aplauden.

- Hilde: A ver chiquitos, los voy a escuchar a todos en el pizarrón, vamos a ir aprendiendo renglón por renglón ¿Cómo se llama?
- Niños y niñas: Don invierno
- Hilde: A ver comiencen

Niños y niñas la recitan. A Juan le da mucha risa.

- Hilde: Otra vez

Nuevamente la recitan, y se observan entre sí y esto les provoca risa.

- Hoy la van a estudiar hasta que la memoricen, y ya mañana la van a declamar. Recitar es que la memoricen. Declamar le vamos a dar una entonación y luego un espacio y otra, otro espacio y otra. Juan, ¿Ya vio cómo le hace? Ahora si se nota que todos están interesados en recitar y aprender. Y yo me voy a dar cuenta quien se lo aprende, no está complicado, yo escogí uno facilito. Sería bonito proponer también que cuando se vea este tema podamos invitar a sus papás para que se deleiten un poquito de escuchar a sus hijos.
- Guillermo: ¡Maestra, la de cabeza!
- Hilde: ¿Les gusta esa actividad? A ver, cintura, manos en la cabeza (Pone sus manos en otra parte para que se confundan), en la boca, en la cintura, cabeza (se toca las rodillas).
- Niños y niñas ríen mientras hacen la actividad
- Hilde: Ya mis niños, ya se cumplió tu petición... ¿Quién se anima ahorita a inventar un poema de algo? En un poema hay rima, en este poema “Don invierno” ¿Dónde hay rima?
- Niños y niñas explican en respuesta a la maestra...
- Miren a su compañera Perla, ya hizo un poema: “Mi maestra dulce como la fresa, bonita como la flor, la amo como la cereza y tiene color”
- Niños y niñas aplauden
- Hilde: Dice que me la dedica a mí, muchas gracias. Luego pásamela en una hojita para tenerla. (Registro de observación en clase, 22 de enero de 2020).

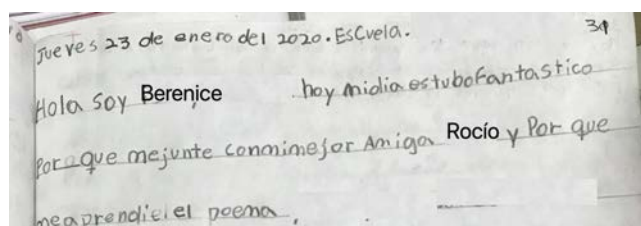
Niños y niñas viven un proceso activo durante la actividad, la cual comienza con la contextualización sobre lo afectivo de la poesía y la exploración de conocimientos previos. La respuesta de Rodrigo carece de razonamiento, y la profesora insiste en una mayor reflexión. La clase avanza con la instrucción de investigar en el diccionario para distinguir entre poema y poesía de una forma lúdica. Lo encontrado es escrito en el pizarrón, y copiado como apunte en una forma de conocimiento tópico (Edwards, 1995).

Se indica investigar la diferencia entre recitar y declamar, y la profesora ilustra con una actuación superficial al declamar con emocionalidad. Con sorpresa y conmoción, sus estudiantes comprenden la diferencia, y aplauden en reconocimiento a la actuación. La complejidad del tema avanza y la siguiente instrucción consiste en declamar un poema que deben memorizar y declamar. El principal desafío consiste en manejar la ansiedad de hablar en público. Se vive alegría y vergüenza, expresados mediante risas y murmullos. Algunos estudiantes como Juan, prefieren observar a sus pares, quienes después de tantas veces de recitar el mismo poema, demuestran memorizarlo.

La profesora percibe dedicación en la actividad y lo reconoce socialmente. Algunos estudiantes como Guillermo ya están cansados y aburridos, y se solicita jugar. La profesora cede e implementa una actividad lúdica con movimiento, en una interacción grupal divertida y amena que lleva a vivir amor en la convivencia. Lo anterior se muestra en el dibujo de Berenice en la Fotografía 31, y en el poema de Perla, el cual además de implicar un conocimiento situacional (Edwards, 1995) con la composición de versos con rima, expresa cariño a su profesora.

### Fotografía 31

#### Dibujo 34, Escuela “A”



“Hola soy Berenice hoy midia estubo fantástico por que me junte con mi mejor amiga Rocío y por que me aprendí el poema” [sic] (Berenice, comunicación personal, 23 de enero de 2020).

### Clase de Matemáticas: Ejercicios de notación desarrollada con cinco cifras

#### Resumen de Registro

La maestra anota una cifra para enseñar el valor de los dígitos de cada número.

- Hilde: En tercero vimos operaciones con cuatro cifras. Ahora veremos con cinco cifras: 95,632. Marca entre dígitos líneas verticales para identificar su valor como unidades, decenas, centenas, unidades de millar, y decenas de millar. Explica cómo desglosar las cifras: 2; 30; 600; 5,000; 90,000.

- Hilde: ¿Está difícil?

- Niños y niñas: No

La maestra solicita la participación de algunos estudiantes al pizarrón para resolver ejercicios como el que acaba de explicar. Pasa Denis, lo hace de manera correcta y la profesora solicita un aplauso, el cual es concedido. Lo mismo ocurre con Acela y Jhonny. Sigue Abby, quien después de varios intentos, y con la ayuda de la profesora y algunas compañeros(as), logra desglosar la cifra...

Toca ahora el turno de Juan para desarrollar la cifra 93,358.

- Hilde: Entre todos vamos a leer, su compañero Juan lo va a desarrollar.

- Omar: Está bien fácil

- Juan: Es que estoy muy burril yo

- Guadalupe: Nomas le están haciendo sentir mal

Juan resuelve el ejercicio correctamente

- Hilde: Está bien Juan, ¡un aplauso a su compañero!. Y ahí nos demostró que no es lo que él decía, tiene la capacidad.

Juan se tapa los ojos, su cara está sonrojada, respira hondo y sonríe. (Registro de observación, 3 de septiembre de 2019).

El primer elemento de la presentación del conocimiento en este registro es la formalización del tema en el pizarrón, el cual consiste en una temática conocida con un nivel de complejidad mayor. La profesora resuelve el ejercicio frente al grupo-clase, y pregunta si han comprendido. La respuesta de sus estudiantes posibilita la transición a un segundo elemento de la presentación del conocimiento mediante la participación individual frente al pizarrón.

Las niñas y el niño participantes reciben cierto grado de ayuda por sus pares y maestra, y son reconocidos por su modelaje mediante aplausos. El resto del grupo clase también hace los ejercicios en su cuaderno, y la comprensión grupal del tema se fortalece conforme se enfrentan a ejercicios similares. Toca el turno de Juan, su cara esta sonrojada, y ha expresado ansiedad y temor a no poder resolver el ejercicio. Percibe miradas intimidantes y algunos comentarios que le llevan a titubear en el intento. Con el apoyo de la maestra y de algunos compañeros logró concentrarse, avanzar en el procedimiento y terminar correctamente. Su esfuerzo fue reconocido socialmente por la profesora, y Juan regresó a su lugar con alegría, orgullo y la confianza recuperada.

#### **4.4.4.- El aprendizaje autónomo**

Los contextos fuera del aula son oportunidades de aprendizaje autónomo para desarrollar comprensiones de procesos y significados de vida, más allá de la intervención expresa de la maestra para organizarles actividades de enseñanza (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Se trata de procesos autodidactas poco frecuentes en la vida cotidiana dentro del aula, debido a la centralidad del docente en la estructuración del aprendizaje (Rockwell, 1995).

En este grupo-clase se observó la centralidad del ordenamiento pedagógico por parte de la profesora con actividades homogéneas para trabajar en clase de manera grupal. No obstante, también se registraron algunos procesos de aprendizaje autodidactas en el alumnado, durante el recreo, el momento dedicado a comer, jugar, platicar y desarrollar una serie de comprensiones sobre diferentes temáticas, las cuales se mezclan, alternan y confluyen como se muestra a continuación.



En una ocasión un grupo de niñas y niños debatía sobre sus costumbres en torno al *Halloween* o noche de brujas. Algunos reseñaban acerca de sus téticos disfraces y referían haber disfrutado de la experiencia de pedir dulces en el vecindario, mientras Vanessa argumentaba no practicar esa costumbre, pues consideraba que hacerlo implicaba festejar al diablo, por ello, en lugar de disfrazarse en alusión al día de brujas, se vestía de blanco e iba a la iglesia, en donde el señor cura les regalaba dulces. Guadalupe compartió de sus conocimientos previos elaborados en el catecismo, y coincidió con Vanessa: “Fuimos anoche (a la iglesia) y me dieron dulces, vimos a otros niños pidiendo Halloween, y eso me dio tristeza” (Registro de observación, 1 de octubre de 2019).

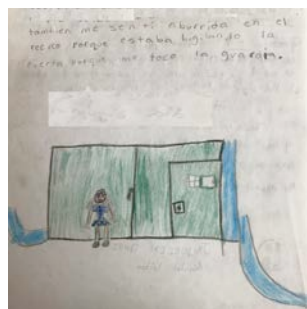
Aunque el debate entre pares no llegó a una conclusión, fue interesante observarles elaborar sus argumentos, socializar sus conocimientos previos acerca del tema en un diálogo en torno a posturas encontradas. Posteriormente este mismo grupo de pares jugaba a recrear ranas, gatos, perros, y la interacción dio un giro acerca de sus mascotas, los cuidados que solían ofrecerles, y sus conclusiones acerca de mejor no dejarles salir porque luego no regresaban, o les atropellaban. En síntesis, el aprendizaje autónomo en esta interacción consistió en debatir y argumentar sin ayuda de algún adulto, en una participación respetuosa que privilegiaba el juego y la convivencia.

Hacer la guardia de seguridad y limpieza es otra ocasión de aprendizaje autónomo durante el recreo. Esta actividad consiste en ejercer el rol de vigilantes durante una semana, dos veces al año en diferentes comisiones, tales como estar al pendiente de que nadie suba por las escaleras, pues durante el recreo el equipo docente se encuentra en el patio. El alumnado vigilante también cuida el tránsito en la puerta de la entrada, y recorren las instalaciones para hacer cumplir la regla de “no correr” para evitar accidentes. Durante estos recorridos solicitan no tirar basura, y recogen la que está tirada. Al final del recreo, recolectan la basura de los botes de los salones, y la concentran en bolsas.

Se trata de actividades que para algunos estudiantes es gratificante y divertida, para otros es desgastante en cuanto a la dificultad de ser reconocidos y respetados en el rol de “vigilantes” con estudiantes incluso mayores. Otros(as) más intentan cumplir con esta responsabilidad cívica aunque de pronto resulta cansado y aburrido, tal como lo indica Belén, en la Fotografía 32.

## Fotografía 32

### Dibujo 4, Escuela “A”



“También me sentí aburrida en el recreo porque estaba bigilando la puerta porque me toco la guardia” [sic] (Berenice, comunicación personal, 23 de enero de 2020).

Hay un pasillo posterior al edificio donde se encuentra el salón de la profesora Hilde, el cual es muy temido debido a supuestas leyendas en torno a la existencia de un panteón en ese lugar. El alumnado evita hacer guardia en ese pasillo por temor a encontrarse con un muerto o alma perdida, y algunos escolares acuden ahí a jugar “los juegos de Charlie”, el cual es un oráculo hecho con dos lápices sobrepuestos en equilibrio en forma de cruz sobre un papel con las palabras “sí” y “no”. Al respecto, Perla y Guadalupe comentaron:

- Perla: Le preguntan algo, te contesta un alma en un juego de que es sí o no.
- Guadalupe: Como está atrás de los salones y te da miedito.
- Perla: ¡Es una mentirota!, -también dicen que- aquí se quedó una niña encerrada en el baño.
- Guadalupe: Dicen que se murió una mujer en el baño de atrás.
- Perla: Mi mamá dice que no es cierto, ella estudió aquí y dice que esos baños desde antes asustaban...
- Guadalupe: Dicen que existe el *Ayuwoki*<sup>11</sup>, pero es Michael Jackson y te jala los pies.
- Perla: A mí me da mucho miedo. (Guadalupe y Perla, 22 de octubre de 2019).

Avocar el miedo sugiere una manera de emplear el tiempo de ocio durante el recreo. Los niños y niñas han aprendido a socializar sus comprensiones en torno a leyendas paranormales y símbolos de miedo. Así, comparten sus conocimientos previos, dudan con las historias narradas por los demás, y en conjunto reviven y recrean la vivencia del miedo y el terror.

En otro sentido, algunos niños han aprendido a divertirse en el recreo al incitar a los vigilantes en turno para ser atrapados en una dinámica similar a “policías y ladrones”. Así, desafían su autoridad de “vigilantes” en turno al violar la regla de “no correr” durante el recreo, y con ello les provocan para atraparles. Se trata de una interacción que en ocasiones deriva en agresiones físicas, tal como se indica a continuación:

---

<sup>11</sup> El *Ayuwoki* consiste en una imagen de Michael Jackson difundida en internet, en alusión a la frase “Annie, are you ok” de la canción «Smooth Criminal».

- Juan: Jugamos como a cucar a los de la guardia
- Risas del resto de los niños
- Mariana: ¿A cucar a los de la guardia? ¿Y cómo los cucan?
  - Juan: Es que como cuando corremos, los de la guardia nos agarran y pues nos esquivamos, y no nos pueden agarrar.
  - Omar: Es que como no nos dejan correr...
  - Juan: Porque como que cucamos a los de la guardia, pues nos agarramos en pleito, y pues nos vamos corriendo, yo y pues otros niños, pues nos agarramos a pleito con los de la guardia... y luego agarramos botellas y les pegamos. Pasamos y les pegamos.
  - Mariana: Y luego ¿qué pasa?
  - Juan: Es que ellos también nos pegan
  - Mariana: ¿Y eso pasa muy seguido?
  - Jhonny: No es seguido, porque luego los acusan y se van: ¡Ay eres bien menso!, y ¡Ay! Y luego ¡changa!
- ...
- Omar: Los niños de la guardia agarran a los más grandes.
  - Juan. A los grandes como de quinto.
  - Rodrigo: Y les meten el pie a los de primero.
  - Juan: Ellos ni saben leer. (Juan, Omar, Jhonny y Rodrigo, comunicación personal, 27 de noviembre de 2019).

Cucar a los niños de la guardia resulta una travesura que implica romper una regla de convivencia en el recreo, momento en el cual no son observados por su maestra. Así, se arriesgan en esta interacción provocadora con la intención de vivir la adrenalina de lograr escapar, burlar al vigilante, y además golpearle con botellas de plástico vacías en un intercambio de golpes atestados, los cuales, aunque no son dolorosos, son percibidos como formas de dominación. La regla del sentimiento implicada en este juego no autorizado es de alegría al vencer al otro, lo cual sugiere el aprendizaje de desafiar una regla y una autoridad escolar por mera diversión.

#### **4.5.- La transmisión de las concepciones del mundo**

En el transcurrir del día a día en la escuela se viven distintas interpretaciones de la realidad y orientaciones de valor tanto a partir de la intención explícita de la profesora, como mediante contenidos no intencionales, implícitos (Puig, 2003). La enseñanza escolar explícita en valores, las vivencias emocionales, y las concepciones del mundo social caracterizan a la escuela como una institución clave en la socialización secundaria de los niños y niñas (Rockwell, 1995).

Como ya se ha comentado, en el contexto sociocultural de SJO con problemáticas sociales relacionadas con el narcomenudeo, la drogadicción, la violencia y el abandono, destaca la autoridad de la profesora Hilde, la cual es reconocida como lo indica:

Hay quienes reconocen la labor de uno y se escuchan comentarios: “la maestra Hilde es exigente”, o “la maestra Hilde es dura, pero enseña”... yo nunca, jamás en mis 34 años yo he tocado un niño, o que diga usted “le jaló la oreja, o le dio un empujoncito, ¡jamás, jamás!. Eso para mi es antipedagógico, y si uno tiene que llamarle la atención es con buenos consejos y con el ejemplo más que nada ... -En SJO- con los maestros no se meten. A veces que salgo yo a ver qué encuentro para comer, y me encuentro así muchachos que han estado aquí en la primaria, a veces, no me ha tocado que sean mis alumnos, pero como nos identifican porque nos ven día con día, y “Hola maestra Hilde”. “Hola, que le vaya bien, adiós”. Y así anden drogados, o sea, “¡Hola maestra!”. “¡Hola!”. Y uno no les debe negar el saludo... uno no se va a poner en contra de ellos. Yo lo que si hago siempre, siempre les inculco que se preparen, que estudien, que la mejor arma para defenderse no son las pistolas como aquí, o los machetes como aquí lo hacen, las pedradas y eso. ¡La mejor arma es el estudio y eso los va a sacar adelante!. Y les platico mucho de la vida de Benito Juárez, les digo: “Siendo un huerfanito, que no sabía hablar español, porque hablaba zapoteco, logró llegar a dónde llegó, a ser gobernador, presidente de la república, hizo tantas cosas buenas, escribió las leyes de reforma”, y les cuento y les digo, “Si él pudo, ¡con mucha más razón ustedes que tienen a sus papás en su casa!”. Entonces como que ese tipo de reflexiones les ayuda mucho (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

Sus consejos y enseñanzas son recibidas con reconocimiento a su autoridad. En etimología *auctoritas* en latín hace referencia al verbo *augere*, el cual indica “ayudar a crecer” (Arnaus, Arbiol y Nuri, 2017). La profesora Hilde en su hacer pedagógico acompaña a sus estudiantes en las diferentes materias para aconsejarles con sabiduría, y ayudarles a reflexionar de manera integral, no solamente para comprender sobre la materia en cuestión; también para manejar sus emociones, para transmitir valores y acompañarles a hacer los esfuerzos que contribuyan a convivir en paz consigo mismos, y con el resto del grupo clase. Lo anterior es explicado con más detalle en los siguientes apartados: a) la formación valoral; b) la iniciación en las reglas del juego; y c) concepciones del mundo social.

#### **4.5.1.- La formación valoral**

La formación valoral en la escuela es un propósito que comúnmente suele planearse y llevarse a la práctica mediante la instrucción curricular y mensajes explícitos en eventos y ceremonias escolares. No obstante, la evidencia ha demostrado que la construcción de la personalidad moral no puede programarse o reducirse a mensajes palpables, pues se vive de manera implícita mediante prácticas morales en todo momento y a cada instante de la vida cotidiana escolar (Puig, 2003, Bazdresch, 2009). La educación moral como socialización,

implica estudiar el curso de los acontecimientos como parte de un proceso donde cada niño y niña vive, actúa y significa desde sus circunstancias y reflexividad en la convivencia escolar.

En este proceso, para la profesora ha sido clave contar con el apoyo de madres y padres desde tercero de primaria. Con este aval y reconocimiento moral, poco a poco ha “moldeado” a su grupo como lo indica en el siguiente relato, al describir cómo formaliza dicha colaboración.

No todos los grupos son iguales, pero a mí me gusta cuando me llegan, yo los moldeo. Cuando yo recibí este grupo, que lo recibí en tercer año, luego, luego al trabajar la primer semana me di cuenta cómo eran. ¡Eran niños que querían salirse por las ventanas!, querían andar arriba de las mesas, se pasaban por atrás de las sillas subiéndose en el respaldo aunque hubiesen niños ocupando las sillas y querían salirse. Y es que cuando tuve la primera reunión pues yo les dije a los papás: “Pues yo voy a atender este grupo, voy a estar con ellos este ciclo escolar, y así, así. Si soy estricta, me gusta inculcarles muchos valores, todo eso y trabajar con ellos, por si van y les dicen que yo soy exigente”... “No maestra, ¡que bueno!”, ya empezaron a hablar que el año pasado hacían lo que querían, se salían, no tenían orden. Le digo: “Bueno a mí no me gusta que hablen de ninguno de mis compañeros maestros mal, pues porque todos trabajamos distintos... lo pasado, pasado. Les hago bien la aclaración a los papás. Lo pasado, ya pasó y de aquí en adelante es lo que cuenta.

La colaboración con madres y padres es abierta y receptiva, no requiere programarse con citas; saben que pueden acercarse a la entrada o salida de la escuela, y si llegara a sonar el timbre, podrán continuar siendo atendidos desde la puerta del salón, mientras el grupo-clase trabaja. Como parte de este acuerdo de colaboración, la profesora revisa la tarea, y madres y padres atienden a su realización. Cuando no alcanza a revisar la tarea, se disculpa con las mamás por medio de sus alumnos y alumnas: “Mis niños... hoy no alcancé a revisarles tarea. Le dicen a su mamá, mil disculpas. Le comentan a su mamá para que esté bien enterada” (Registro de observación, 22 de octubre de 2019).

Como ya se mencionó, fueron los niños y niñas con el apoyo de sus mamás y papás quienes solicitaron continuar con la profesora para cuarto de primaria. Esta petición representa una manera de honrar y reconocerle con cariño, y se refleja en una convivencia amorosa con acciones respetuosas, tales como saludarse diariamente al llegar a la escuela, y dedicar un tiempo de conversación sobre “eso que les pasa”. Se trata de temas ya descritos en apartados previos, los cuales ilustran el reconocimiento por parte de la profesora a sus estudiantes como otro(a) legítimo en la convivencia.

En esta relación de respeto y cuidado, destaca la disculpa de parte de la profesora por no haber estado en la posada navideña con sus estudiantes debido a una cita médica, y lo

justifica de manera cariñosa: “Chiquitos, quiero pedirles una disculpa por no haber podido estar en su posada. Si supieran a qué hora salí: ¡seis de la tarde!. Me tuvieron que hacer un electro y me revisó un internista” (Registro de observación, 8 de enero de 2020).

Las interacciones cara a cara y la supervisión cercana y atenta que caracterizan el hacer pedagógico de la profesora Hilde, facilitan un espacio de acogida y hospitalidad donde sus estudiantes encuentran seguridad y confianza. Para ahondar en la formación valoral en vida cotidiana escolar, se estudian cinco registros de cuatro materias. Los dos primeros corresponden a Español; el primero sobre los refranes, el segundo, es de lectura de comprensión. El tercero transcurre en una clase de Ciencias Naturales respecto a los estados de la materia. El cuarto, es una clase de Matemáticas sobre los ángulos, y el último se presenta durante la materia de Formación Cívica y Ética sobre los derechos constitucionales.

## **Clase de Español: Los refranes**

### **Resumen de registro**

La maestra pregunta sobre los conocimientos previos de los refranes y su diferencia con las adivinanzas y los trabalenguas...

- Hilde: Hay un refrán que dice “Candil de la calle” ¿Se saben la otra partecita? Vamos a analizar este refrán. Este refrán se refiere de gente que es muy acomodada, quieren hacer cosas que en su casa no hacen, quieren quedar bien, pero en su casa no lo hacen.
- Guadalupe: Yo me sé otro maestra: “El que es perico, donde quiera es verde”...
- Hilde: Niños que son un poco más lentos es porque en primero no aprendieron a leer... ¡Vanessa ya sabe leer, un aplauso para Vanessa!

El sentido del refrán es comprendido en relación con las capacidades de los estudiantes y su potencial para lograr aprender, aunque necesiten más tiempo. Los niños y niñas aplauden, y Vanessa sonríe.

- Hilde: Como yo el año pasado recibí a trece niños que no sabían leer... A ver, regresemos al tema: “Candil de la calle, oscuridad de su casa” ¿Qué cualidades se transmitieron ahí? (Registro de observación, 21 de noviembre de 2019).

La profesora problematiza las diferencias entre refranes, adivinanzas y trabalenguas, y esta explicación conduce a la participación de Guadalupe con otro refrán, el cual es considerado por la maestra en el contexto de Vanessa, quien apenas ha logrado aprender a leer. Por lo mismo, la niña ha requerido ayuda cercana de la maestra, y es común esperarle para avanzar en actividades grupales, como se muestra a continuación:

- ¿Quién falta? – pregunta la maestra.
- Vanessa – responden algunos niños y niñas que están sentados cerca de ella.
- Vanessa, ¡todo lo que te has tardado!... tienen que entender a guardar silencio. Por ejemplo, Vanessa no se concentra y con tanto ruido menos. (Registro de observación en clase, 14 de noviembre de 2019).

Vanessa recibe ayuda de sus pares en diferentes momentos. En una ocasión la maestra solicitó encontrar el significado unas palabras en un contexto de competencia entre filas. Sus compañeros y compañeras de fila discurrieron apoyarle para apurarse a terminar la actividad y poder aspirar a ganar a los demás. Así, Belén pidió a Juan: “¡Ayúdale a la Vanessa, sin ella no podemos acabar, ándale Juan!” (Registro de observación, 26 de febrero de 2020).

La profesora y sus estudiantes viven alegría ante el logro de Vanessa por aprender a leer, y la felicitan por un logro individual, que también es grupal. La sonrisa de Vanessa refuerza la confianza en sí misma. De esta manera, reflexionar sobre el refrán “el perico donde quiera es verde” llevó a reconocer el logro de Vanessa y la apuesta en sus capacidades. Así, en esta vivencia aunque no se haya verbalizado ningún valor como tal, se ha vivido el amor en la convivencia reflejado en interacciones de respeto, confianza y empatía.

## **Clase de Español: Lectura de comprensión: “Tajín y los siete truenos”**

### **Resumen de registro**

Hilde lee y camina entre filas. En una actuación de la lectura exclama, hace gestos, ríe a carcajadas, sube y baja los tonos de voz. Los niños y niñas le siguen desde sus libros, en ocasiones se ríen.

- Hilde: ¿Qué les pareció la lectura?. Levante la mano a quien le gustaría ser como Tajín?
- Héctor: ¡Yo!, para subir a las nubes
- Toñita: Yo, para saber cómo es estar en el cielo
- Jhonny: ¡Yo!
- Hilde: ¿A quién no le gustaría ser como Tajín?
- Perla: Yo, porque no me gustaría ser tan irresponsable y travieso.
- Denis: No me gusta.
- Abby: No quisiera ser como él.
- Vanessa: Yo, porque arranca las plantas.
- Hilde: ¿Y eso no te gusta?
- Vanessa: No.
- Juan: Por ser violento.
- Hilde: Cuando eres violento los demás no quieren convivir con esa persona porque se porta mal. Mejor hay que hacer cosas buenas donde nuestros papás estén orgullosos de que estamos haciendo bien...
- Rodrigo: Como Rulas que nos pegaba y molestaba.
- Hilde: No es bueno hablar de alguien cuando no está presente. Ustedes lo vivieron. Le faltaba algo, que no era algo material, su papá no estaba con él. El afecto de su mamá que trabajaba, algunas cositas que no estaban bien aterrizadas que su corazón no estaba bien. Yo les invito a ganarse el cariño de sus papás porque ustedes también tienen que participar para ganarse todo aquello. Es un derecho tener una familia. Pero ustedes también tienen que quererlos, ayudarlos. Díganles a sus mamás “Te quiero mucho”, les aseguro que a ellas hasta se les enchina la piel. Cuando sus papás les preguntan “¿Cómo te fue en la escuela?” es porque están preocupados por ustedes... no queremos ser como Tajín, porque cuando dañamos a alguien, se siente mal... Saquen su cuaderno de Español, les voy a hacer una sola preguntita: ¿qué aprendí con esta lectura?

Hilde escribe en el pizarrón: “Tajín y los 7 truenos ¿Qué aprendí de la primera parte de la lectura. Dibujo alusivo”. Camina por los pasillos y observa el trabajo de sus estudiantes.

...

Conforme terminan la indicación, van con la maestra para que les califique. Hilde me da un crayón para calificar, les dice a los niños y niñas “enséñaselo a Mariana”. Leo y copio sus respuestas:

- 1.- Que no debo ser agresiva y no debo maltratar a los animales
- 2.- No hay que ser como Tajín porque no me gustaría dañar a la naturaleza y ser travieso.
- 3.- Que no debemos ser malos, peleoneros o ser desobedientes (dibuja a un angel y a un demonio).
- 4.- Yo aprendí que Tajín era muy travieso.
- 5.- Hay que obedecer y no ser traviosos (dibujo de un niño pisando el hormiguero).
- 6.- Toñita: Que no debemos de ser violentos y que debemos ser buenos con las personas.

Hilde solicita compartir algunas respuestas:

- Rocío: Que era muy travieso y no quiere estar con nadie
- Jenny: Que Tajín era muy travieso, no se portaba bien, arrancaba las hojas de los árboles, y los animales le tenían miedo, yo no quiero ser como Tajín que se porta mal.
- Linda: Tajín era muy travieso, pisaba a las hormigas rojas y negras, no podía estar en paz.
- Belén: Yo aprendí que no debo molestar a los animales, ni me debo de portar mal (Dibujo de changos arriba del árbol, Tajín tirándoles piedras).
- Omar: Tres compañeros de nombre Rulas, Tino, Saúl y Jonathan eran muy traviosos, ¡nos pegaban!, la maestra les decía que se sentaran, se pusieran a trabajar. Jonathan no hacía caso, se ponía a jugar con Baldwin (Registro de observación del 5 de noviembre de 2019).

La interacción comienza con un texto leído por la profesora, quien con histrionismo utiliza a las emociones para llevar a sus estudiantes a imaginarse la historia. Se trata de un hacer pedagógico que ha sido codificado como “Utilizar a las emociones para aprender” mediante el cual, se incentivó la escucha atenta y participativa de los niños y niñas a lo largo de la actividad. La reflexión de Tajín como un niño violento, les llevó a recordar a un excompañero de nombre Rulas quien solía agredir con golpes e insultos. La profesora sugirió comprenderlo en el contexto de sus vivencias familiares, con carencias de afecto y presencia parental. La frase “ustedes lo vivieron” señala una experiencia ya elaborada para comprender a Rulas desde la compasión y la empatía.

Al conversar, significan la vitalidad del cariño parental, y la posibilidad de acrecentarlo mediante acciones concretas, sugeridas por la profesora a modo de consejo, tales como servir de ayuda, expresar afecto, y platicar sobre vivencias escolares. Las reflexiones enfatizan la regla social de no ser agresivo(a) y violento, y la regla del sentimiento implícita consiste en suprimir el enojo, y esto es significado como “no portarse mal” y “no ser travieso”.

Las reflexiones construidas suelen aplicarse a situaciones de discusión o agresiones entre pares, en las cuales, la profesora interviene escuchando a las partes, y ayudándoles a reflexionar en la responsabilidad que les atañe, así como a disculparse entre sí. Se trata de “talleres de reflexividad” como ya lo ha definido Puig (2003), en los cuales se favorece el ejercicio de prácticas morales para vivir el respeto y la responsabilidad mediante el perdón, la escucha y la conversación. Como ejemplo para ilustrar lo anterior, en una ocasión Eva acudió



con la profesora acusando a Manuel de molestarla. Hilde llamó la atención a Manuel, quien por su parte, acusó a Eva por decirle cosas que también le molestaban: “¿Por qué no vas conmigo y me avisas?... quiero escucharte”. Así, después de atender ambas versiones y acompañarles a disculparse, al final añadió: “Ayúdense mejor” (Registro de observación, 27 de noviembre de 2019).

## **Clase de Ciencias Naturales: El ciclo del agua**

### **Resumen de registro**

- Hilde: ¿Recuerdan cuántos estados de la materia hay?
  - Niños y niñas: Sólido, líquido, gaseoso y plasma... Vamos a analizar lo que son los sólidos. Mientras Perla lee, Baldwin habla con otro compañero.
  - Hilde: Espera, Baldwin te quiere ayudar
  - Baldwin: ¡No!
  - Hilde: Entonces ponga atención mi niño. A veces lo que les falta es atención. Son muy listos, no les falta capacidad. Aprovechen el recreo y aquí pongan atención. Si tenemos voluntad, todo lo podemos, pongan atención. Ya va una llamada de atención.
- La sesión continúa con lectura y preguntas acerca del tema.
- Hilde: de acuerdo a lo que escuchamos, va a haber una precipitación, y va a caer la lluvia (Dibuja nubes, sol, lluvia)... y se distribuye el agua. Parte de la lluvia se va al mar, ríos, así se va a distribuir el agua y vuelve nuevamente por el ciclo del agua que está circulando, todo el tiempo está pasando eso. Por ejemplo, aquí en el lago de Chapala hay un río que nos abastece a todos de agua, y por eso cuando bajan los niveles de agua de la laguna, nos preocupamos porque de ahí tomamos para bañarnos, lavar los trastes, etc. Hay que cuidarla ¿qué pasaría si no la cuidamos?. Todos los seres vivos dependemos del agua. Podemos dejar de lavar la ropa, pero dejar de tomar agua no podemos. Este es nuestro cuerpo, tenemos 98% de agua. Aquí necesitamos muy bien reflexionar en esto.
  - Guadalupe: sólo podemos sobrevivir dos días sin agua.
  - Hilde: Es como una naranjita. Si la dejamos en el calor, se está consumiendo. Primero empieza la cascarita a hacerse cafecita. Cuando se deshidrata se seca y acaba todo el jugo ¿Cómo queda la naranja?
  - Niños: Dura
  - Pina: Pues así nos pasaría. Se pegaría la piel. Imagínense, es de analizar. Si voy al baño, hay que cuidarla. Mientras la tiramos hay otros que la anhelan. Hay que hacer conciencia, hay que aprender a cuidar. Si regamos las plantas, es mejor hacerlo en la noche para que no se evapore. También cuando hay que lavar el coche, es mejor hacerlo con una cubetita. O cuando se vayan a lavar los dientes con un vaso. Si ven que un vecino tira agua, díganle. O si ven una gotera, por cada gotita que se tire, poco a poco se llena una cubetita de 19 litros. ¡Imagínense cuánto desperdicio de agua! Hay que cuidar, hay que cuidar ese recurso natural y aprovecharlo de una manera correcta (Hilde, comunicación personal, 22 de enero de 2020).

Se recuperan conocimientos previos, la profesora indica leer y se intercalan las comprensiones en torno a dicha lectura. La llamada de atención a Baldwin es realizada con respeto y cariño, y se sugiere la vivencia de vergüenza ante la misma. Baldwin y los demás compañeros y compañeras atienden a esta llamada de atención, y en el grupo-clase se dispone un ambiente de escucha atenta. Se problematiza la escasez de agua como una realidad derivada del descuido y el mal uso, y mediante la conversación se dedican a comprender la

situación. Las frases: “Necesitamos muy bien reflexionar esto”, “Hay que hacer conciencia” “Sobrevivir dos días sin agua”, están impregnadas de miedo y preocupación ante un problema que exige la vivencia de la responsabilidad en el consumo de este líquido vital. Ambas interacciones se han dado en pocos minutos, la primera ha sido una acción formativa no programada en torno a la vivencia del respeto y el orden; mientras la segunda constituye la presentación de un conocimiento llevado a la reflexión con preocupación.

En ambos momentos se vive la educación moral, tanto en forma como en contenido. Como indica Puig (2003), se “impregna hasta el último resquicio del clima de la escuela y a la vez está repartida en pequeños fragmentos por todo el tiempo escolar”. No se trata de una formación definitiva, lo cual resultaría ingenuo y excesivamente optimista. Estas interacciones en la convivencia cotidiana escolar son parte de la compleja construcción de la personalidad del alumnado en un medio sociocultural con reglas sociales para participar en un salón de clases, aunado a la vivencia de reglas de los sentimientos mediante vergüenza ante una llamada de atención, y preocupación por la escasez del agua.

## **Clase de Matemáticas: Los Ángulos**

### **Resumen de registro**

La profesora enseña cómo usar el compás y la regla para hacer un círculo de 10 cm de diámetro, el cual pide recortar y doblar para medir ángulos de diferentes grados con el transportador.

- Hilde: Vamos a doblar el círculo a la mitad para que nos quedé a 180° ¿Cuál fila va a ganar? ¡Esta fila!: un aplauso, todos los de la fila acabaron. Vamos a ver quien gana en segundo lugar.
- Acela: ¿Qué nos va a dar a cambio?
- Niños: ¡Córrele!

La profesora nombra el orden conforme las filas logran avanzar en la actividad de terminar el círculo, y sus integrantes festejan con gritos y brincos.

- Hilde: Vamos a ver cuál es la última fila.
- Eva: ¡Apúrate Erika!.
- Hilde: Eva, déjala, ella solita lo debe hacer.

Sigue la realización de más ejercicios para practicar ángulos de diferentes grados con el transportador. La actividad aumenta en su complejidad, y les pide sacar tres ángulos de 30°, en un mismo ángulo de 90°. Algunos niños y niñas no entienden la instrucción y la profesora explica en el pizarrón. Después camina entre las filas y supervisa de manera cercana y personalizada.

- Hilde a Rafael: Más bien acomodaste mal. Eso es lo que pasa por no traer su transportador (le pone la mano en la espalda)
- Rafael: No tengo
- Hilde: Pues consígase uno, de lo que le den, vaya ahorrando. Cuestan cinco pesos y aquí los venden enfrente.
- Hilde a Manuel: ¿Tú no traes transportador?.
- Manuel: No.
- Hilde a Eva: ¿Tú?.
- Eva: No.

La profesora va a los lugares a ver cómo van y les ayuda a sacar los ángulos (Registro de observación, 27 de noviembre 2019).

La indicación a manera de concurso “A ver quién va a ganar” para realizar el círculo con un compás y recortarlo, es una forma de presentación del conocimiento donde se implica la competencia entre pares, y se vive entusiasmo e interés por ganar, y aspirar como recompensa al reconocimiento social. Se trata de una indicación frecuente que la profesora suele implementar para agilizar el ritmo de trabajo. El círculo trazado y recortado es uno de los materiales didácticos para el tema, aunado al compás, regla y transportador. No llevar alguno de estos objetos requeridos con anterioridad, implica no poder trabajar y por tanto, representa una falta de responsabilidad.

Mientras el alumnado vive gusto y entusiasmo por sacar ángulos con el transportador, observo a Ramón con aburrimiento y frustración pues intenta sacar tres ángulos de 30° sin la ayuda del transportador y esto es complicado; aunque intente dividir en tres partes iguales un triángulo de 90°, no le quedan del mismo tamaño. El gesto de la maestra de poner la mano en su espalda es de apoyo ante la frustración de Ramón, y con pesar le recuerda que “eso -le- pasa por no traer su transportador”. La verdad no peca, pero incomoda, y este comentario de la maestra ha aludido a su falta de responsabilidad; no hay pretexto, se pueden conseguir de estos útiles escolares a un precio muy accesible.

Al igual que Ramón, Manuel y Eva observan al grupo-clase disfrutar la actividad: “Maestra, estoy feliz porque me encanta sacar ángulos, es muy entretenido” (Guadalupe, registro de observación en clase, 27 de noviembre de 2019); “No me quiero ir -al recreo- está interesante” (Acela, registro de observación en clase, 27 de noviembre de 2019). No han hecho falta sanciones o reprimendas, la convivencia ha sido el pedagogo real (Bazdresch, 2009) que ha enseñado mediante la experiencia acerca de las ventajas de cumplir con responsabilidad y traer los útiles necesarios a la escuela.

## **Clase de Formación Cívica y Ética: Los derechos constitucionales**

### **Resumen de registro**

Al leer en grupo la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, se reflexiona sobre lo leído.

- Hilde: Cuando respetamos las reglas estamos respetando los derechos de todas las personas. Si respetamos las reglas, normas, derechos tenemos la obligación de que se respeten los nuestros... un niño que juega, qué bien que juega, ese es su derecho, a jugar, pero su obligación es recoger los

juguetes. Otro derecho es venir a la escuela, no tienen derecho a trabajar, uno de sus derechos es venir a la escuela, cultivarse. Su obligación es hacer un esfuerzo, que si ya se cansó su manita, ese esfuerzo va a valer la pena, te va a hacer crecer en conocimientos, como persona, como un buen mexicano, un buen compañero, o estudiante... Otro derecho es el derecho a la alimentación que sus papás les den lo necesario para alimentarse. También su obligación es no tirar la comida. Yo he visto que después del recreo tiran hasta la mitad del lonche... ¿Alguien recuerda más derechos?

- Guadalupe: A una casa, a una familia... me gusta vivir en una casa calentita, me da tristeza ver niños en la calle.
- Hilde: Todos tenemos derecho a vivir en una casa para protegernos del frío.
- Eduardo: Y del coronavirus.
- Guillermo: De la inseguridad.
- Juan: Para protegernos.
- Hilde: Pero miren mis niños, escuchen la clase, no nomás es tener una casa, con mi familia y no me mojo, no tengo frío, pero acuérdense de que sus obligaciones es tener una casita limpia, ordenada... y respetarla. ¿Otro derecho?.
- Jhonny: Vestimenta.
- Hilde: Y hasta dónde sus papás pueden, sin exigirles, y estar siempre agradecidos por todo lo que sus papás les dan.
- Juan: Yo sé la historia de un niño contra su papá, un día en el tianguis no quería los tenis.
- Hilde: Que importa si la ropa es viejita o sencillita. Grábenselo bien, una persona lujosa con joyas no vale más, no vale por lo que tiene. ¡Vale más la persona por lo que es!... Otro de sus derechos es tener una familia, su papá, su mamá, sus hermanitos. Pero también teniendo esa familia, su obligación es respetar a los papás, porque hay niños muy groseros que les faltan el respeto a su mamá, y que son muy contestones, muy rezongones. Entonces esa es una gran falta de respeto a sus papás, quienes les dieron la vida, tienen que analizar, que tener una familia y hay que cuidarla, respetarla, obedecerla, quererla
- Rodrigo: Amarla
- Guadalupe: Mi mamá, como yo, se separaron y todo eso mis padres, pues mi mamá está trabajando y se va las 9 (am) porque busca trabajos después de las 8 (am) para llevarme a mí a la escuela, y llega hasta las 8 de la noche. Entonces mi abuela me recoge y me cuida, verdad. Y pos yo me siento feliz de todo lo que me compra mi mamá y me da, ¿por qué?, porque mi mamá sí trabaja mucho para ganarse todo lo que tengo.
- Hilde: Hace mucho sacrificio, y tú lo tienes que valorar, por eso nosotros tenemos que aprender a valorar todo lo que tenemos y lo que nos dan (Registro de observación en clase, 6 de marzo de 2020).

La participación con la lectura de los derechos y obligaciones en la Constitución introduce y contextualiza una situación social, en la cual de manera tácita se sabe cómo actuar y proceder. La maestra acompaña a la reflexión en torno a vivencias cotidianas, explicitando algunos derechos y obligaciones en casa y escuela, tales como: jugar y recoger los juguetes; estudiar aunque sus manos se cansen de tanto escribir; comer sin desperdiciar; tener una casa, una familia y honrarles con gratitud. Esto último es significado como cuidar, respetar, obedecer, querer y amar.

Con estas interacciones, se construye una conversación donde, los niños y niñas contribuyen con frases y breves relatos para ilustrar lo dicho por su maestra. Todo lo anterior confirma que ninguna materia está exenta de valores (Puig, 2003), tanto en el contenido,

como en la forma de participar en la conversación, con aportes y contribuciones de parte de los niños y niñas para ponerse en juego (Contreras y Pérez de Lara, 2010) desde su propia experiencia como lo ha hecho Guadalupe al final del registro. Sus palabras denotan orgullo, reconocimiento y gratitud del esfuerzo diario de su madre al trabajar durante todo el día para proveerle económicamente.

#### **4.5.2.- Iniciación en las reglas del juego**

Los procesos de socialización en la vida cotidiana escolar dan lugar al aprendizaje de reglas implícitas para la actuación en cada momento. Estas además, fundamentan la participación social presente y futura mediante un aprendizaje tácito para convivir con figuras de autoridad, y seguir lineamientos emocionales como parte de un rol social (Hochschild, 1979). A partir de las entrevistas con la profesora Hilde, me interesó la historia de Paco, el único estudiante en reprobó el ciclo escolar pasado por exceso de faltas, y por no acatar las reglas en su participación pues “no quería trabajar”.

Paco llegó a tercero de primaria sin saber leer ni escribir, y con limitados conocimientos de matemáticas. La profesora refiere haberle intentado motivar para trabajar, incluso lo tenía frente a su escritorio para supervisarlo de cerca, e insistirle en seguir sus instrucciones. Se intentó colaborar con la ayuda de la familia, y el niño logró algunos avances, sin embargo debido a frecuentes inasistencias se afectó su aprovechamiento escolar. Al final del ciclo escolar, la maestra determinó que lo más conveniente para el niño sería recurrir nuevamente el mismo grado. La situación no cambió, Paco siguió faltando y sin trabajar con el nuevo profesor.

Al estudiar el trabajo emocional de Hilde en relación con este caso, por un lado se encontró la vivencia de preocupación aunada a la búsqueda de alternativas para lograr que Paco siguiera las reglas correspondientes a su rol como estudiante en cada momento de la interacción. Buscó hablar con la mamá del niño y se dio cuenta del devastador dolor de su alumno al haber presenciado el asesinato de su propio padre.

Connmigo quedó un niño reprobado... ese niño todo el año no quiso trabajar. En primero no aprendió a leer, en segundo no aprendió a leer. Yo lo agarré en tercero... no quería trabajar. Dificilmente saca un cuaderno, si acaso en toda la tarde un solito renglón era lo único que escribía

¡en toda la tarde!. ¡Lo tenía aquí! en mi escritorio, aquí lo tenía. Apoyándolo y trabajando con él, porque los números ni al 50 sabía, y ya para un tercer grado, no. Ya platicando con la mamá, me comentó que el niño estaba chiquito cuando mataron a su esposo y el niño vio. Es un trauma que le quedó y esos traumas pues acarrearán muchísimos problemas, y el niño creo que no ha podido superar, porque además ni siquiera lo llevaron a terapia (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

La falta de atención psicológica llevó a la maestra a vivir frustración e impotencia. Por las dimensiones del “trauma” vivido, al no haberle atendido de manera profesional, se percibió descuido familiar. A pesar de ello, la profesora da cuenta de acompañarle de forma afectuosa y cercana, y esto fructificó en avances del niño en comprensión numérica y lectoescritura, lo cual le llevó a vivir alegría y motivación, pues corresponde a una regla del sentimiento como docente al ver logros y avances en su alumno. Sin embargo, este progreso duró poco, pues Paco continuó acumulando inasistencias.

Entonces pues no, así el niño y no, no. “¡Ándale mi niño ven!, saca tu cuaderno” y callado, callado, no lo hacía que hablara... pues poco a poquito lo ayudé y logró comprender los números hasta el 50, ya le hacía dictado, ya me los escribía, y en lectoescritura pues también empecé a trabajar con él, pero faltaba muchísimo el niño. Y venía y decía que tenía que venir a trabajar con el abuelito al campo y no sé cuánta cosa. Y ya hablando con la mamá pues no era cierto. El niño mentía, supuestamente venía a la escuela y se quedaba en algún lugar (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

Con la ayuda del director, la profesora intentó hacer una alianza de colaboración con la mamá del niño para ayudarle y “sacarlo adelante” en conjunto. Los acuerdos no se llevaron a la realidad; de acuerdo a la profesora, la madre se mudó con otra pareja, situación que con impotencia y frustración fue significada por la profesora Hilde, como más relevante por la señora, y la desatención y descuido hacia Paco fue en aumento.

Ya después la mamá empezó a venir a preguntar si llegaba el niño o no llegaba, ya le decía yo: “No vino, y tiene tanto tiempo que no viene”. Se hizo un acuerdo en dirección que el niño iba a trabajar, que la mamá lo iba a apoyar allá, que lo íbamos a sacar adelante, pero un acuerdo que nunca se respetó, porque pues no, como que la mamá se juntó con alguien, y como que le daba más importancia a su pareja que a su propio hijo. Y ahí no puedes hacer nada Mariana, no puede uno pues. Quisiera uno, pero no puedes (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

En una ocasión, una tía de Paco le encontró en la calle en un horario en el cual debiera de estar en la escuela. Ante esta omisión, el niño mintió con el argumento de haber sido expulsado por la profesora, situación que molestó a la tía, quien le llevó al plantel escolar y pidió una explicación a la maestra. En consecuencia, Hilde vivió con desconcierto y temor ante posibles acusaciones falsas; reconoce el descrédito social de algunos docentes por agresiones sexuales y maltrato infantil, y teme que las mentiras de su alumno puedan afectarle en su trabajo.

Un día vino una hermana de la señora y me dijo muy molesta que si yo lo había sacado a la calle al niño, porque lo encontró en la calle. Y digo: “No, el niño no ha venido y tiene tanto tiempo”. ¿Cómo voy a sacar yo a un niño? ¡Jamás!. Y le digo: “Pase a hablar con el director... ya hablando con él, le digo: “la puerta permanece cerrada, no se abre para nada... nadie la puede abrir con el pasador porque es eléctrica”. Entonces, ya se le explicó, y ya la hermana (de la mamá de Paco) estuvo hablando con él, “A ver mijo, dime la verdad, ¿Te sacó la maestra?... ya el niño dijo que no moviendo la cabeza. Pero le digo: “Eso es muy delicado que vayas y digas una cosa y sea totalmente falso”. Porque ahí está uno pues, de por sí como nos traen ahorita a los maestros, cualquier cosita: “El maestro tiene la culpa” y generalizan. Algo que pasa en los medios de comunicación, que fulano, un maestro violó a fulana de tal, ya generalizan y creen que todos los maestros somos iguales (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

Se hizo un nuevo acuerdo de colaboración por medio de la tía de Paco, y la relación entre la profesora Hilde y su estudiante cambió. Se sugiere que el temor ante las mentiras de Paco llevaron a la profesora a sentir enojo, miedo y desconfianza, y con ello, a distanciarse de su alumno para no dar lugar a malentendidos con mentiras como ya había sucedido. Por su parte, Paco continuó sin trabajar y sin seguir las indicaciones en clase. El director consideró cambiarlo con otro docente, y la profesora Hilde estuvo de acuerdo. La interacción con el nuevo profesor se mantuvo igual y Paco continuó con frecuentes inasistencias y tampoco siguió las indicaciones para trabajar en clase.

Entonces, pues ya se arregló el problemita con este niño y se quedó en que ya iba a venir, iba a estar constante ya trabajando, y la mamá se iba a poner pues con él al cien y no. Venía y no quería hacer nada y pues yo sentía que se perdía toda la tarde sin aprovecharla. Entonces el director dijo: “Vamos llevándolo a otro grupo, a otro tercero con otro maestro, a ver si ahí responde”. Le digo: “Pues puede ser que le ayude un cambio. Ya no va a estar con sus mismos compañeros, pero a lo mejor allá sintiendo que no, le va a echar ganas”. No, con el profe Luis tampoco no quiso trabajar, no quiso entrar al salón, no quiso hacer nada (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

Al final del ciclo escolar, la profesora Hilde refiere haber tenido una conversación con la mamá de Paco en la cual le explica la imposibilidad de aprobar a su hijo debido al exceso de inasistencias. Para la profesora aprobarle significaría reconocer un aprendizaje falso, pues no realizó esfuerzo alguno para seguir las reglas de su participación como estudiante, al igual que la madre tampoco hizo lo correspondiente.

Y ya a fin de año, pues la señora quería que la boleta, que el niño pasara, y le digo “No, faltó demasiado”. Ese niño tuvo como 70 faltas, ¡casi cuatro meses sin venir!, así -en- diferentes momentos... Y los días que venía, no quería trabajar, no quería hacer nada. Entonces, “No, ¡que vengo de Secretaría y que me mandaron, y que al niño no me lo pueden dejar sin escuela!”, “Nadie lo está dejando señora, aquí está su boleta, pero el niño no pasó de grado”. ¿Cómo lo vamos a ir pasando haciéndole creer que está haciendo, que está asimilando, que está trabajando sin ningún esfuerzo? Ni de la mamá, ni del niño, y se quedó en tercero (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

Tiempo después, con curiosidad la profesora ha investigado sobre el actual desempeño de Paco. La información recibida confirma que el niño ha seguido sin acatar las

reglas para trabajar en clase. La sociología de las emociones nos permite comprender cuáles emociones están relacionadas con una situación social en específico, y en el caso de la profesora Hilde tiene que ver con la percepción social de su papel docente. En este sentido, expresa el miedo de ser evaluada como la responsable de que Paco no trabaje en la escuela. Así, justifica su participación como docente al señalar que la falta de trabajo en Paco ha sido una constante desde primero de primaria y hasta la fecha.

(Paco) está repitiendo, está con un compañero (docente), y yo le he preguntado porque pues sí me preocupo a veces, porque digo: “¿Qué pasaría con este niño? ¿qué sería de él?” Y le pregunto... “Ah” dijo, “sí, yo lo tengo”. “Y contigo, ¿cómo está trabajando? ¿Ya trabaja?”. “No”, dice, “¡no hace nada!, nada hace, nada”. Entonces pues no. Y digo, ni modo que diga la mamá que yo era el problema o que por mi no trabajaba. Si no lo hizo en primero, si no lo hizo en segundo, conmigo en tercero pues no puso casi de su parte, y ahora tampoco (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

El análisis de las emociones a través de las narrativas de la profesora Hilde permite comprender las dificultades que vive un docente al interactuar con niños que no siguen las reglas correspondientes en su participación como estudiantes, así como para lograr colaborar con la familia de forma comprometida para cumplir con acuerdos y darles seguimiento a largo plazo. Asimismo, y más importante aún, se permite problematizar las dificultades para acompañarles emocionalmente, y para establecer un vínculo de apego escolar que permita a niños y niñas cuyas vidas han sido atravesadas por la violencia y el dolor para elaborar sus vivencias en un espacio de cuidado.

#### **4.5.3.- Concepciones del mundo social**

Ante la gama tan diversa de contenidos comunicados en la convivencia escolar cotidiana, se elige enfocar el análisis a continuación en el reconocimiento a las dificultades vividas por los niños y niñas en el entorno sociocultural de SJO, entre las cuales destacan el abandono emocional, el riesgo a exponerse a la violencia a partir del consumo y la venta de droga por parte de las familias, y la desigualdad de oportunidades de acuerdo al mérito. Algunos de estos temas han sido conversados por la profesora Hilde con sus estudiantes para reflexionar en un ambiente de confianza y contención emocional. Sin embargo, también se encontraron dificultades para atender a un estudiante que exhibía comportamientos violentos y agresivos en la convivencia escolar, lo cual implicó en que se le negara su permanencia en la escuela.



Como ya lo ha estudiado Talavera (2016), en SJO son los mismos familiares quienes mandan a los niños y niñas a vender droga, y en algunos casos, los mismos adultos son quienes la consumen, situación que la profesora reconoce con tristeza:

“(San Juan de Ocotán) influye mucho pero para mal, porque aquí el que no se droga, se... entonces todo eso como que afecta mucho a los niños... Aquí no hay ningún grupo donde usted diga “no hay papás que tal vez consuman algo”. Y si no son los papás, pues a veces viven... porque aquí son casi la mayoría vecindades, que viven muchos de la familia, muchos miembros. Entonces cuando no se droga el papá o alguna mamá, se droga el tío, se droga el hermano, se droga el vecino y ellos viven todo eso... No tienen esa cultura de tener el cuidado de si se van a drogar que sus hijos no presencié nada de eso. Entonces pues si es triste, para muchos niños es triste como viven (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

La tristeza aunada a la preocupación por el riesgo y el peligro a la integridad que viven algunos de sus estudiantes, ha llevado a la profesora Hilde en diversas ocasiones a implementar espacios de conversación individuales y grupales, en donde suele brindarles confianza, e intenta aconsejarles u orientarles, tal como lo refiere a continuación:

Hace tiempo tuve una niña que fue violada por el tío, y este, pues la mamá se dio cuenta, y cuando se dio cuenta le preguntó al tío, no sé cómo estaría ahí. Y el tío ¡pues se fue!, que era de por allá de Guerrero, de Oaxaca, algo así. Recuerdo de esos estados, y la niña pues tuvo mucha confianza. Yo siempre he tratado de darles mucha confianza porque lo que no se animan a contarlo en casa, se animan a contarlo aquí con uno. Entonces uno de alguna manera los puede auxiliar, ayudar o de menos, decirles cuando te pase esto, no te quedes calladito, busca a alguien que tenga, o donde tu sientas que tengas confianza, pláticáselo. Este, aprende a cuidarte. Uno trata de prevenirlos (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

Se trata de espacios de conversación de la profesora con sus estudiantes, sobre los cuales ya se ha estudiado en este trabajo como acontecimientos para conversar y elaborar experiencias (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Este proceso es ejemplificado a continuación en una interacción grupal, donde Guadalupe habla de la separación de sus padres y comparte de su reflexividad con el grupo-clase acerca de su relación paterna:

- Guadalupe: Maestra, le digo una cosa para que se motiven, que si le echan ganas al estudio, porque hay muchos niños que si tienen papá. Yo aunque nací sin papá no me siento triste por eso, porque yo tengo muchos tíos y a mi abuelo que...
- Hilde: Te dan el cariño.
- Guadalupe: Como si fueran mis padres, aunque no lo son, ahí como dicen “padre no es el que engendra, es el que cría”. Y hagan de cuenta que si visito a mi padre, aunque no lo es. Mi tío me enseñó a jugar basquetbol, mi tío me lleva a muchos lugares, mi abuelo también. Mi abuela me enseña muchas cosas de lo que se enseña a las mujeres, mi mamá también y eso me motiva mucho.
- Hilde: Me encanta escucharte porque analizas todo muy bien y comprendes, y eso es muy importante. Y te admiro porque siendo una pequeñita de nueve o diez años tienes ya, ¿cuántos años tienes?
- Guadalupe: Nueve.
- Hilde: Nueve años tiene Guadalupe y para nueve años creo que es una niña que analiza muy bien la situación, y sabe sobrellevarla, y la entiende muy bien. Y así como ella, hay muchos niños en el salón que no se atreven a expresarlo o decir lo que sienten. (Registro de observación, 6 de marzo de 2020).

“Nacer sin papá” implica haber sido abandonada y esto es vivido con enojo y dolor. Aunque en el presente Guadalupe visita a su padre, ha aprendido a encontrar el cariño paterno en otros parientes, con quienes convive y aprende de la vida. El día de esta conversación es particular es el 6 de marzo de 2020. El padre de Guadalupe fue a la escuela para hacer un trabajo de mantenimiento a computadoras. A la hora del recreo, la niña se sorprendió de encontrarle en el patio de su escuela comprando algo para comer. El señor no la buscó y tampoco Guadalupe esperaba que lo hiciera, sin embargo ella tomó la iniciativa de pasar frente a él y saludarle de lejos mientras caminaba con prisa hacia el baño.

Guadalupe externó ansiedad por encontrar a su padre de repente, y asumió que le habían encargado algún trabajo. Al terminar el recreo, le pregunté si se habían saludado y su respuesta fue: “Casi ni me vio, solo le dije “¡hola!” y me fui a lavar las manos”. En relación con este comentario, la profesora me dijo en privado: “¡Ay si supiera lo capaz que es su hija!”. Esto me llevó a considerar que el enojo y el dolor que vive Guadalupe con el abandono de su padre, también es percibido por su maestra desde la relación de apego escolar y de empatía con su alumna.

En la conversación grupal ya descrita, cuando Guadalupe sugirió a sus pares “echarle ganas al estudio” y motivarles, comprendí el sentido de su dedicación a las actividades escolares como un esfuerzo para ser reconocida y valorada. Se trata de un esfuerzo sobre el cual ya habíamos platicado en otra ocasión, cuando Guadalupe me confió su intención de enorgullecer a su madre y de abrirse el paso en la vida por ella misma a partir del estudio:

- Guadalupe: “Maestra, sabe que me gané el primer lugar en la escuela”
- Mariana: ¡No!, ¿te gusta?
- Guadalupe: Sí.
- Mariana: ¿Por qué lo haces?
- Guadalupe: Para que mi mamá esté orgullosa de mí. Mi mamá me dice que si yo saco diez voy a tener las puertas abiertas en todo lo que hago (Guadalupe, comunicación personal, 15 enero de 2020).

Con su esfuerzo cotidiano en la escuela, Guadalupe suele recibir cariño y reconocimiento no sólo de su maestra, también de sus pares y familiares. Así, la niña ha elaborado una imagen de sí misma con un sentido de agencia y propósito para salir adelante. En este sentido, incluso ha expresado el deseo de ser presidenta, entre otros comentarios relacionados con una apuesta al futuro. Se trata de comentarios que la profesora reconoce con alegría y confianza en su alumna:

Y como decía hace ratito su compañera Guadalupe: “Ay maestra, a mí me encantaría ser presidenta de la República Mexicana, y por eso me esfuerzo todos los días”, dijo su compañera. “Y quiero, tengo que luchar y yo sé que lo puedo lograr”. Y eso me alegra a mí, digo “¡Ay qué bonitos sentimientos de esa niña!”. Y ojalá y la llegue a ver así como presidenta, aunque yo esté bien viejecita, si es que vivo, y decir: “¡Qué orgullo siento que esa que es presidenta fue mi alumna en la primaria!”. ¡Qué bonito! (Hilde, comunicación personal, 6 de marzo de 2020).

De esta manera, ya sea con el sentimiento de preocupación por la exposición a situaciones de riesgo por violencia, consumo y venta de drogas, o abandono emocional, para la profesora Hilde es importante dar tiempo a sus estudiantes para elaborar sus emociones y sentimientos en torno a eso que viven. Por otro lado, también ha habido situaciones muy complicadas con estudiantes que reproducen situaciones de violencia en la escuela, tal como lo indica Maruja: “Hola, soy Maruja. Ahora les contaré qué pasó en la escuela. Tres niños se pelearon, se peleó Jhonny, Héctor y Manuel. Perla les dijo que se calmaran y no entendieron. Y vino el maestro Ignacio<sup>12</sup> y nos puso a hacer una plana de el 10 al 1,000 en diez en diez, y también se salieron del salón, fue Jhonny y Manuel. Jhonny me empujó y yo no le hice nada” (Maruja, comunicación personal, Dibujo 21, Escuela “A”).

Tal es el caso de Jonathan, un niño que ingresó a la escuela en un periodo de quince días a modo de prueba a finales de septiembre, cuando ya había iniciado el ciclo escolar. Por su condición de “estar a prueba”, Jonathan no llevaba uniforme, y por lo regular portaba pantalón de mezclilla y camisa de manga corta, a cuadros estilo vaquero, o también una playera tipo polo con franjas gruesas horizontales de color negro y azul. Su atuendo se percibe desaliñado, la suciedad y desgaste en su vestimenta me llevó a pensar en cierto descuido familiar. A pesar de haber solicitado el ingreso a la escuela a destiempo, las autoridades escolares consideraron darle la oportunidad, siempre y cuando demostrara una conducta adecuada. No obstante, Jonathan jugaba rudo y exhibía continuos comportamientos agresivos con sus pares, por lo cual la profesora consideró que ya venía “maleado”:

“Viene un poco maleado, muy llevado con los niños, nada menos hoy en la clase de Educación Física, le quitó un balón a un niño, y luego lo aventó al suelo, lo tumbó y se le aventó encima... Es un niño hiperactivo porque también o sea quiere en todo estar. De hecho, se va por debajo de las mesas para molestar a otro, y se viene corriendo aunque uno no lo vea. Si lo alcanza a ver uno, pero a lo mejor está acostumbrado a hacer esas cosas, y allá donde estaba ya se llenó el vasito de tanta queja de él y pues tuvieron que venir, o quizás se lo trajeron porque también la mamá se cambió de domicilio. Pero también no es correcto que presente esa conducta. Tenemos que trabajar mucho con él.” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

---

<sup>12</sup> El profesor de Educación física ha sido nombrado en este trabajo como Ignacio.

La profesora Hilde intuye que Jonathan ha tenido problemas de conducta en la escuela anterior, sabe que aceptarlo representará un esfuerzo importante y esto le preocupa. Ante constantes acusaciones de parte de los niños y niñas, Hilde le reprendía y aludía al riesgo de no poder permanecer en la escuela por su mal comportamiento. Por ejemplo, un día en clase de matemáticas, le llamó la atención y el niño respiró profundo sin mirarle, y se acostó en su mesa mientras la profesora le recordaba su condición de “estar a prueba”:

Hilde: Jonathan, no quiero que estés distraído ya a nadie por favor.

Juan: Maestra, Jonathan me aventó una paleta en el recreo.

Hilde: Jonathan, ¿cuántos días llevas aquí? Todos los días me andan dando quejas de ti. El respeto se gana... Ustedes saben que tengo un cuaderno donde registro todas las incidencias y luego se lo paso al director. El director luego lo ve y manda llamar a sus papás. Que si van a continuar con esa mala conducta, eso no los va a ayudar en nada (Registro de observación, 25 de septiembre de 2019).

En esa ocasión Jonathan no respondió, y acto seguido, se dedicó a copiar las preguntas del pizarrón y a contestarlas en silencio. Ese mismo día, la maestra acompañó a Jonathan a la oficina del director, al regresar al aula noté que Jonathan tenía su cara roja y los ojos hinchados de haber llorado. Supuse que la maestra y el director le habían llamado la atención por su comportamiento y constantes amonestaciones (Registro de observación, 25 de septiembre de 2019). También el profesor de Educación Física, el maestro Ignacio ha tenido dificultades para impartir su clase debido a la conducta del niño. Al desentrañar la siguiente narración, se percibe un sentimiento de frustración y enojo por parte de la profesora Hilde. Esta percepción se fundamenta en el intento de hablar con el niño, quien respondió evasivo con risas, se trata de una respuesta desconcertante, que podría ser interpretada como burla o sarcasmo. En este sentido, la regla del sentimiento en una situación social donde el acercamiento entre maestra y alumno intenta acompañarlo a reflexionar, las risas de Jonathan están fuera de contexto, lo cual provoca molestia y desaliento. Su comportamiento con los demás niños y niñas es interpretado con intenciones de maldad (malicia), y todo esto desanima la intención de la profesora para platicar con su alumno, como se muestra a continuación:

El maestro habló con el director, y le dijo: “Es que me da mucho problema el niño, ni deja trabajar, ni trabaja. Además, cuando empiezo a darles indicaciones, él adrede va, los jala y los tumba”. O sea, llega con malicia, entonces, pues si, varios niños se llegaron a molestar, a quejar: “Que Jonathan me hace”; “Que Jonathan me aventó”; “Que Jonathan me lastimó” “Que Jonathan aquí”. Y a Jonathan le preguntas: “Jonathan ven, ¿qué pasó con esto?”, y la pura risa, nomás riéndose (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

En una ocasión, durante el trabajo en clase, observé a Linda decirle algo a Jonathan que lo molestó, y el niño apretó el puño como si le fuera a golpear. Después le tocó con brusquedad en la cabeza, y Linda le acusó con la profesora, quien le llamó la atención:

Hilde: No me gusta que te lleves con ninguna niña ni con ningún niño. Nos van a respetar, nos van a tratar como queremos que nos traten ¿Ustedes me ven que me lleve con otros maestros?

Niños y niñas: No (a coro)

Hilde: Si te gusta que te respeten, trata a los demás con respeto.

Observo a Linda con mirada triste, se nota ofendida.

Hilde: Si lo hiciste con toda intención, quiero que te disculpes.

Jonathan a Linda: Perdón. (Registro de observación, 16 de octubre de 2019).

El desánimo, frustración y enojo de la profesora se intensificó con la presión de padres y madres, quienes han externado su angustia por agresiones de Jonathan al alumnado, y exigen un límite bajo la amenaza de ir más arriba en el organigrama institucional con el objetivo de parar la situación de riesgo y vulnerabilidad percibida en sus hijos(as): “Luego vienen los papás, y dicen en delante de uno: “Si la maestra no hace nada, pues entonces me voy más arriba”. Y no es que uno no haga nada... quisieran los papás que uno lo castigue, o le pegue, ¡no, no, jamás!” (Hilde, comunicación personal 17 de octubre de 2019). Así, la profesora redactó en su bitácora lo acontecido como se muestra en el siguiente texto, en el cual además de problematizar las dificultades en la convivencia debido al mal comportamiento de Jonathan, se deslinda, y señala al director como responsable de la decisión sobre la permanencia del niño en la escuela:

“Hoy en la clase de Educación Física el alumno Jonathan le quitó un balón a la fuerza a su compañero Manuel. Además lo tumbó y se le encimó. A otro compañero le pegó con el balón en el pecho ensuciándolo de la camisa. Además, el profesor de Educación Física me dio queja de él, que no se comporta y pelea tanto a niños como a niñas. Se le informó al director quien tomará la decisión ante esta situación.

Es evidente que la profesora Hilde se vive abrumada e impotente, por lo cual se enfoca registrar en su bitácora, e informar al director para fundamentar la decisión de su permanencia en el plantel escolar. Se trata de una expulsión anunciada que la misma madre de Jonathan prevé, de tal manera que angustiada y enojada, presagió a su hijo frente a la profesora: “¡Ya te dije que te comportes, que no te van a querer en ninguna escuela!” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

Ante la presión social de padres y madres debido a la creciente acumulación de quejas por las agresiones de Jonathan a sus hijos, se llevó al niño a trabajar con el director. En este sentido, se le sustrajo de la convivencia grupal a una oficina habitada principalmente por

adultos, en un contexto de observación evaluadora, preludio del anuncio de rechazo institucional, lo cual dio lugar a finales de octubre.

Desde la sociología de las emociones es posible comprender un hacer pedagógico aparentemente opuesto y contradictorio en la profesora Hilde con los casos descritos en este apartado. La ideología implícita en su acompañamiento con Guadalupe es de cercanía y reconocimiento a una niña ejemplar que se esfuerza en la adversidad para salir adelante. La profesora Hilde le expresa admiración, y vive alegría, cariño, orgullo y esperanza por su alumna. Por otro lado, con Jonathan le ha sido difícil acercarse, y vive enojo, angustia y frustración. Es un alumno que requiere de mucho empeño para sacarlo adelante; además de tiempo y altas dosis de tolerancia a la frustración, se necesita de un trabajo grupal con el resto de los niños y niñas, quienes se viven con enojo y miedo por tanto agravio. También habría que implementar algunas estrategias con madres y padres para acompañarles en su preocupación y rechazo. Por otro lado, se invisibilizan acciones hostiles de estudiantes a Jonathan, tales como acusarle constantemente, no prestarle de sus útiles escolares, o como cuando Linda le molestó, y esto dio lugar a que Jonathan reaccionara con amagos y un golpe en la cabeza.

En este panorama desfavorable para la permanencia de Jonathan en la escuela, además, la profesora reconoce desinterés y una limitada participación por parte de la mamá, a quien percibe sin recursos para ayudar a su hijo:

Le hace falta apoyo en casa. Como que le ha faltado supervisión también. A la señora yo la vi mayor también. Puede ser que a lo mejor la señora no sabe cómo ayudar al niño. Pero también yo digo ¡tienen boca y pueden comunicarse con uno!: “A ver maestra, dígame ¿cómo me puedo comunicar con mi hijo?”. ¡Que se les vea interés también! (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

En el caso de aceptarlo, la profesora Hilde se implicaría en un proceso incierto, con demasiado trabajo emocional para trabajar con Jonathan, su madre, el grupo-clase y el resto de madres y padres. El desánimo, frustración, y enojo aunado a la presión por parte de estudiantes, el profesor de educación física, y principalmente de padres y madres, terminaron por socavar su intención de ayudar al niño, y la maestra se concretó en registrar subsecuentes y continuos incidentes sobre Jonathan en la bitácora. Finalmente, Jonathan fue rechazado por su mal comportamiento, y con ello vale preguntarse ¿cómo se siente? ¿cuál es su aprendizaje al saberse rechazado?.

Estas interrogantes permiten reflexionar en dos concepciones del mundo social distintas con estudiantes como Guadalupe y Jonathan, cuyas vivencias podrían caracterizarse como “buena y destacada” y “malo y potencialmente peligroso”. Al respecto, Dubet (2006) eleva la discusión al planteamiento del modelo de justicia escolar, desde el cual plantea la desigualdad de oportunidades de acuerdo al mérito. Para el autor, los sistemas socioculturales se organizan con orgullo y benevolencia a los dedicados(as); y desprecio, humillación y rechazo a los perdedores, quienes terminan con fracaso escolar, el cual incluso les quita la oportunidad de ser escuchados. En este sentido, la mamá de Guadalupe y la profesora Hilde, orgullosas, reconocen a la niña por sus esfuerzos; mientras la madre de Jonathan y la maestra con decepción le reprenden y recuerdan del riesgo de ser rechazado.

La crueldad del mérito llevó a Jonathan a vivirse con un sentimiento de fracaso al perder la oportunidad de matricularse en esta escuela. Posiblemente se quedó resentido por haber sido tratado menos digno que sus pares, como otros “vencidos” cuya vivencia subjetiva es descrita por Dubet (2006) a continuación:

[...] los vencidos no pueden sino atacarse a sí mismos, no pueden sino atribuirse la causa de su propio fracaso. Con la autoestima amenazada, oscilan entonces entre el desaliento y la depresión, tienen el sentimiento de ser indignos a las esperanzas puestas en ellos por sus maestros, por su familia y por ellos mismos. A veces, rechazando la interiorización culpabilizadora de sus dificultades, la convierten en resentimiento y agresión contra la escuela y los maestros, y también contra los buenos alumnos, que son la prueba viviente de que “si se quiere, se puede” y de que la igualdad de oportunidades no es una simple fábula (p.33).

¿Qué hacer con estudiantes que fracasan y comienzan a odiar a una escuela que los amenaza y destruye? En un intento por responder a esta pregunta, formulada por Dubet (2006), desde las posibilidades del trabajo emocional docente, vislumbro posibilidades para legitimar el enojo, angustia, frustración y desánimo de la profesora desde “eso que le pasa” con un estudiante como Jonathan. Tal reconocimiento consciente de la alteridad que se vive es el comienzo para encontrar un refugio para mirarse con autocompasión, y en esa medida, poder mirar a Jonathan en su individualidad, desde la dignidad que le corresponde para ir a la escuela y formarse. Que la historia de Jonathan permita comprender la “violencia del mérito” como una concepción social que lastima la justicia en las escuelas, y afecta la igualdad de oportunidades, tal como lo señala Skliar (2017, p. 32): “Ningún mérito sin igualdad... -para que- no se acuse impunemente al débil de su debilidad, al vulnerable de su vulnerabilidad y al frágil de su fragilidad”.

## CAPÍTULO V: LAS DIMENSIONES DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN LA ESCUELA “B”

### 5.1.- La estructura de la experiencia escolar

La vida cotidiana escolar se teje con una serie de características que configuran la estructura de la experiencia escolar. Se estudian aspectos distintivos de la escuela “B”, y del grupo-clase de la profesora Adela. Una cualidad de esta escuela es gozar de buena reputación, suelen agotarse las matrículas de inscripción a los pocos días de iniciar su convocatoria; parte de dicho prestigio corresponde a su ubicación en un fraccionamiento de clase socioeconómica media-alta, así como al evidente y constante mantenimiento del edificio escolar, el cual está rodeado de un arbolado muy frondoso, y su fachada recién pintada le da una apariencia de colegio privado. Así lo reconoce la directora, quien constantemente atiende a personas y empresas, que intentan ofrecer sus servicios, pensando en que se trata de una institución privada.

Al interior del plantel escolar se encuentran las oficinas de la supervisión de zona, y esto ha propiciado una sinergia de cercanía y colaboración entre la supervisión y la directora, así como de todo el equipo docente. Para la profesora Adela, tal prestigio es reconocido por distintos empleados de la Secretaría de Educación Jalisco; docentes y administrativos, así como por padres y madres de familia, en su mayoría profesionistas, quienes, reconocen el liderazgo de la directora, y la institucionalidad de la escuela, mediante buenos comentarios al respecto. Por su parte, para la directora, el prestigio de la escuela radica en hechos que demuestran formalidad y compromiso, tales como ser muy laboriosos y organizados, evitar suspender clases, contar con un equipo docente profesional y comprometido, en el cual también participa un equipo de psicopedagogía que da seguimiento a estudiantes y a sus familias, como se muestra en el siguiente relato:

Lo que pasa en esta escuela, es difícil que suspendamos clases; a menos que sean las clases los días de suspensión oficiales, por ejemplo, ahorita el día miércoles suspendimos... porque tuvimos un curso de capacitación. Entonces, las suspensiones son justificadas... se les avisa con tiempo a los padres... -y- la escuela funciona todos los días del calendario -escolar-... Los maestros tienen un compromiso..., siguen una planeación..., sí hay una organización, y eso a los padres les gusta..., pero yo decir que regreso al grupo de la puerta, no lo puedo hacer, ¡no lo puedo hacer!... El otro *plus* es que los maestros son muy responsables y muy comprometidos en su trabajo..., hay seguimiento, tenemos identificado a los alumnos que traen dificultades... En el centro de psicopedagogía yo me organizo las sesiones y entonces calendarizamos (cursos para alumnos y maestros). También los de la Secretaría (SEP) me dicen: “Maestra, ¿cómo que hicieron todo eso?”. Les digo: “Sí lo hicimos”... y eso también la gente lo ve, lo aprecia... Y también otra situación es que tengo un listado de los niños con dificultades y se manda llamar por parte del psicopedagogo; hay un seguimiento... el pedagogo da trabajo con los maestros, -con el niño-... y



también con los padres. Entonces, esas situaciones yo creo que los padres la ven y aprecian que se haga ese trabajo (Directora, comunicación personal, 6 de mayo de 2022).

Gran parte del alumnado acude a esta escuela con sus madres, padres, familiares, vecinas(os), o por choferes contratados para llevar a grupos de niños. El principal medio de transporte son el automóvil y el camión, como lo indican algunos niños(as) en sus dibujos en los diarios. A principios de los años sesenta que se fundó la escuela “B”, no había edificios por la zona, tan solo algunas haciendas y quintas, mismas que en las últimas décadas se han transformado en casas habitaciones. Para algunos vecinos, la escuela les representa un problema debido al intenso tráfico escolar durante la hora de entrada y salida, situación que la directora ha intentado controlar en colaboración con la comunidad de padres y madres para agilizar el tráfico durante esos momentos:

Directora: Ahora los colonos quieren que salga casi casi la escuela, ¿por qué?, porque no les representa a ellos ya nada.

Profesora Adela: Sí, pues no les significa nada.

Directora: No les significa. Entonces pues les... afecta la situación de la vialidad, les afecta. ¿Por qué?, porque la gran mayoría de los niños vienen en carro... hicimos una encuesta de cuantos llegaban en carro, cuantos llegaban caminando, y nos dimos cuenta que la mayoría venían en carro, y eso nos trae problemas de vialidad. Entonces, aunado a que aquí es empedrado, es más lento el tráfico; en la entrada se hacen problemas de vialidad, pero se han ido trabajando, y hemos visto la forma de agilizar el tráfico. Tenemos patrulla vial con los padres, se encargan de bajar al niño del vehículo. Entonces cuando viene la gente piensa que es colegio... ¡pues no es colegio, es escuela pública! (Directora y Profesora, comunicación personal, 6 de mayo de 2022).

El alumnado porta un uniforme característico. Los niños usan pantalón gris con cuadros en azul, negro y blanco, playera polo blanca con el escudo escolar en la manga del brazo izquierdo, la cual, tiene rayas azules en el cuello, suéter azul y zapatos negros. Las niñas visten igual playera y suéter, *jumper* (vestido sin mangas) con mismo estampado del pantalón de varones, calcetas blancas y zapatos negros. Ambos suelen ir peinados con gel y las niñas con moños grandes y coloridos. Varios estudiantes se conocen desde preescolar, o primero de primaria. Sus madres y padres participan en un grupo de *Whatsapp* exclusivo para mamás y papás de 4ºA; colaboran en distintas actividades escolares, como las kermés, y en algunos casos, incluso mantienen relaciones más cercanas de amistad entre familias.

El plantel físico de la escuela tiene una barda color terracota, y dos entradas. En la esquina del lado izquierdo se encuentra una puerta pequeña, por donde ingresa el personal docente, y el personal que labora en las oficinas de la supervisión escolar: Esta área tiene oficinas, una explanada con un pequeño jardín, y una reja verde que divide a la supervisión escolar con la escuela. Del otro lado de la reja, se ubica la dirección y un salón grande, así

como pasillos entre cuatro hileras de tres salones, pintados en color terracota y beige; la pintura está descarapelada en algunas partes. Frente a los salones se encuentra el patio de recreo, con una velaria grande sobre dos canchas de volibol, cuatro *spyros*, y dos cestas de basquetbol.

En este recinto hay una barda con el dibujo de un paisaje selvático multicolor, y la consigna: “Nosotros los niños consumimos, nosotras las plantas morimos. ¡Cuida nuestro ambiente!. Selva Lacandona. Chiapas”. Hay una maya de alambre arriba de la barda de la escuela, la cual rodea todo su perímetro. Amarrada a esta, y frente a las canchas del patio, se sostienen dos mantas de plástico con imágenes de los niños y niñas integrantes de los equipos de volibol, y las iniciales de la escuela. En el centro del patio, se encuentra el portón escolar. A continuación, se profundiza en cuatro aspectos contextuales que dan estructura a la experiencia escolar. Se trata de la selectividad y la agrupación escolar, los tiempos escolares, las formas de participación, y el efecto extraescolar de la escolarización.

### **5.1.1.- La selectividad y la agrupación escolar**

Cuando este grupo-clase terminaba el segundo grado de primaria, la directora de la escuela solicitó ayuda a la profesora para sacar adelante a estos niños y niñas porque “no venían bien”. La profesora aceptó y se comprometió a “levantar” al grupo, no obstante, solicitó a la directora su respaldo para portarse “muy dura” con los niños. Como refiere Rockwell (1995), los docentes y alumnos son agrupados en determinadas categorías, las cuales influyen en el tipo de experiencia escolar que tendrán. La maestra Adela y sus estudiantes fueron agrupados en 4ºA con un objetivo definido, así, acordó con su directora sacar avante al grupo aunado al reconocimiento y apoyo en las implicaciones de las experiencias escolares derivadas del ejercicio de una disciplina con dureza. Este criterio normó su participación como docente en la interacción con los niños y niñas.

En cuanto a la distribución física del alumnado en el salón de clases, los niños y niñas son distribuidos en nueve células de cuatro alumnos y una de dos, donde están Gus y Greta, junto al escritorio de la maestra. Esta cercanía facilita a la profesora hacer las adecuaciones con Gus, un niño diagnosticado con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), con el programa y libros de texto de tercero de primaria.

### 5.1.2.- Los tiempos escolares

El tiempo como un recurso favorecedor para la productividad y el logro de resultados (Rocha, 2019), en el ámbito escolar es controlado mediante una serie de procesos, como el horario, el calendario escolar, la aplicación de pruebas estandarizadas como PLANEA<sup>13</sup> y SisAT<sup>14</sup>, la conmemoración de fechas cívicas, el registro de asistencias y de puntualidad, entre otros. Así, se organiza la experiencia escolar en distintas rutinas, las cuales, requieren diferentes niveles de esfuerzo emocional tanto en el docente, como del alumnado.

El tiempo, como marco y medida del trabajo en clase (Rockwell, 1995), configura las instrucciones impartidas por Adela: “Solamente te doy cinco minutos más, tenemos que pasar a la siguiente actividad” (Registro de observación del 27 de agosto 2019); “Ocho minutos y digo tu tiempo se ha acabado” (Registro de observación del 9 de octubre 2019). Al llegar la hora indicada, Adela suele exclamar: “¡Y tu tiempo...!” y los niños y niñas responden a coro: “¡se ha acabado!”. De esta manera, se aprecia el manejo del tiempo como parte de la disciplina para organizar el trabajo escolar.

En ocasiones, la profesora incumple con el tiempo previamente establecido, y aunque verbalmente indique un límite, en la práctica puede incluso duplicarse el plazo. En esta incongruencia, el alumnado ha aprendido a convivir de manera lúdica mientras avanzan lentamente en la actividad encomendada. Por ejemplo, en una ocasión la maestra Adela les indicó resolver tres preguntas del libro de Español: “Tres preguntitas, te voy a dar máximo 10 minutos. Hasta aquí ¿si está claro lo que te estoy diciendo? Les voy a dar 10 minutos y luego reviso tarea” (Profesora, comunicación personal, 14 de octubre 2019). Mientras tanto, realizó una serie de acciones por 20 minutos: salió del salón y al regresar anotó las tareas en el pizarrón para su revisión. Después, recibió de Kiko el dinero de la *Kermesse*, e ingresaron dos niños con un regalo por su cumpleaños. Luego se acercó Alex con dolor de cabeza; la profesora le preguntó si había desayunado, tocó su mejilla e indicó esperar antes de echar a

---

<sup>13</sup> La prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes se implementó en el país por primera vez en el año 2015 en lugar de la prueba ENLACE para evaluar el logro de aprendizaje en los estudiantes en Comprensión Lectora y Matemáticas. En 2019 se implementó la quinta y última aplicación de PLANEA.

<sup>14</sup> El Sistema de Alerta Temprana (SisAT) son un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos para detectar y atender a tiempo a los alumnos que estén en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o de abandonar la escuela.

andar el protocolo para los niños que reportan alguna enfermedad o dolor. Seguidamente, pidió a Karen y a Héctor recabar información de inasistencias en la escuela, labor correspondiente a su rol de guardia semanal. Al final, Sofía anunció haber respondido el cuestionario y Adela le pidió hacer un dibujo del libro de activación<sup>15</sup>.

Esta incongruencia entre el tiempo indicado con la realidad, coincide con el argumento de Rockwell (1995) acerca del efecto del tiempo en la vida cotidiana escolar como algo más formal que real debido a la regulación de su uso con las actividades en proceso. Es fundamental el trabajo emocional de la maestra en el esfuerzo de intentar resolver el cúmulo de actividades, y organizar al grupo; es decir, impartir indicaciones, disciplinar, implementar y dar seguimiento a las actividades, vigilar a los niños y niñas en su desempeño y ejecución; aunado a las distintas solicitudes y responsabilidades administrativas, académicas y de contención, lo cual conlleva el paso del tiempo sin darse cuenta de ello. Su desgaste emocional en la intensificación de sus funciones docentes es evidente al atender a varias personas, conversaciones y situaciones en tan poco tiempo, al punto que cuando Sofía expresa haber terminado, Adela parece no tener energía y atención para revisarle, y le indica entretenerse con un dibujo.

“Lo que le pasa” a la profesora Adela es encontrarse con distintas alteridades simultáneamente; el principio de reflexividad, subjetividad y transformación (Larrosa, 2013) no puede vivirse, y es imposible “emocionar y lenguajear” (Maturana, 2004) en la turbulencia de solicitudes e interrupciones al intentar resolver lo que va aconteciendo, aunado a sus prioridades. Tampoco se da lugar al principio de pasaje y pasión, más bien, la maestra sobrevive con adrenalina al veloz paso del tiempo, sorteando una serie de demandas y responsabilidades, y esto resulta agotador y desgastante. Por su parte, el alumnado aprende del probable incumplimiento en el plazo de tiempo para una actividad debido a las ocupaciones de la maestra, a quien ven entrar y salir del salón con distintas personas. Así, conversan y juegan, mientras realizan de manera lenta y gradual la instrucción encomendada. Se trata de una forma de interacción entre Adela y sus alumnos que se articula en las distintas dimensiones de la experiencia escolar.

---

<sup>15</sup> El libro de activación consiste en fotocopias de mandalas, crucigramas, dibujos con operaciones, y sopas de letras, recopilados por la maestra Adela, y que cada niño o niña utiliza de manera autónoma, o bajo la solicitud de la maestra.

En otro sentido relacionado con el tiempo, se destaca la ansiedad y el trabajo emocional de Adela para cumplir con las responsabilidades asignadas por la SEP, como la aplicación de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)<sup>16</sup>, la cual es una evaluación diagnóstica sobre cómo vienen sus alumnos de tercero de primaria, año que también cursaron con ella. La maestra suprimió esta ansiedad mediante ejercicios y trabajo en clase para preparar a sus alumnos ante la prueba. Desde el segundo día de clases les advirtió al respecto; repasaron las tablas, resolvieron problemas matemáticos, y practicaron reglas ortográficas.

Es el último viernes de septiembre, finalmente Adela ha aplicado la prueba a sus alumnos. Es el día límite para subir los resultados de dicha evaluación a la plataforma de la SEP. Me encuentro con Adela en el recreo, quien al menos no tiene que preocuparse por su alimentación, acostumbra comprar sus alimentos en la cooperativa escolar. Mientras come su almuerzo, me cuenta sentirse cansada y preocupada, lleva ya veintiún hojas de las evaluaciones iniciales de PLANEA capturadas en la plataforma de la SEP, lo cual apenas representa haber subido la información de la mitad del grupo de la mañana. Falta lo referente a sus alumnos de la tarde, y se siente abrumada ante un trabajo que parece no terminar. Junto al timbre que señala el final del recreo, la profesora suprime su preocupación y se dirige al salón en señal de esperar a sus alumnos para continuar la rutina. La Profesora expresa sentirse “ajetreada” por saberse en un ritmo “retrasado” con el avance del programa curricular; evoca frustración y ansiedad ante las demandas de la SEP para cumplir con un programa, sin considerar el tiempo de aplicación y captura. En este contexto, Adela vislumbra la llegada de los exámenes trimestrales en noviembre y teme no haber tenido el tiempo suficiente para preparar a sus alumnos:

Quando decimos menos horas administrativas, menos tiempo administrativo, a lo mejor tú que ya estás más acá conmigo te das cuenta de que esa es una realidad. Son muchísimos niños, tenemos que atender de uno por uno y, al mismo tiempo, tengo que dar cuentas de que en ese mes y medio, que a lo mejor nada más vi dos semanas de clase; pero en el examen va a venir como si yo hubiera visto todo (Profesora Adela, comunicación personal, 20 de septiembre, 2020).

---

<sup>16</sup> Durante el año 2015 y el 2019 se aplicó la prueba PLANEA durante la segunda semana después de haber iniciado el ciclo escolar en escuelas públicas y privadas del país con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios ante la SEP en educación básica y media superior. Esta evaluación contiene preguntas de opción múltiple, y son los mismos docentes quienes la aplicaban a sus alumnos y alumnas para obtener información diagnóstica sobre su conocimientos en Español y Matemáticas al inicio del ciclo escolar. La prueba requería ser aplicada en cuatro sesiones de noventa minutos en dos días, aunado a treinta minutos en cada uno de esos dos días para organizar su implementación (SEP, s.f.). Las respuestas de los niños eran capturadas por los docentes en el “Sistema de Captura y Calificación Digital” de la SEP; una plataforma virtual que en esas fechas solía saturarse debido a la cantidad de docentes en línea, intentando subir sus estadísticas.

Algo similar ocurrió con el examen del Sistema de Alerta Temprana (SisAT), aplicado a finales de febrero y principios de marzo. Ambas pruebas tienen partes para resolver en un contexto grupal, y apartados a evaluarse individualmente, como la exploración de lectura. Para ello, la maestra colocó una mesa afuera del salón, y atender de manera individual a cada estudiante; escucharles leer, y evaluarles en fluidez, precisión, atención a errores, uso de la voz, seguridad y disposición, y comprensión.

Esto requirió dejar al resto de niños y niñas con una encomienda que supervisar a distancia. Al percibir ruido en aumento, se acerca y exclama “¡eh, shhhh, sin estar jugando!” (Registro de observación del 28 de febrero 2020). Por ello prefiere ponerles una película: “yo a veces como estrategia, les pongo una película, aprovecho toda la mañana para trabajar con SisAT y avanzarle, aunque sea en un examen, y así luego descansamos un día, y luego otro día otra actividad y así... porque tenemos que subir todo a la plataforma, si, si, si... es pesadito, ¡pesadote!” (Profesora Adela, comunicación personal, 28 de febrero, 2020).

Por otro lado, a pesar del sentido de su aprovechamiento para la productividad y el logro de resultados, resulta contradictorio ante la frecuencia de interrupciones por parte de distintas personas, quienes se presentan en el aula con frecuencia, y pausan la dinámica grupal. Por ejemplo, la cocinera de la cooperativa de alimentos acude diariamente con un mandil y gorro de *Chef* a llevarle su café, decirle el menú y preguntarle su elección; un par de alumnos de la guardia le visitan todos los días para registrar la cantidad de faltas y retardos; distintos docentes e incluso la directora se acercan con cuestiones diversas; la portera de la escuela le pide calentar sus alimentos en el horno de microondas; madres le llevan dinero u artículos para alguna causa grupal como lo es decorar la puerta del salón; entre otras personas que llevan dinero, van a cobrar, etc. En estas pausas, mientras la profesora atiende a lo requerido, sus alumnos platican y juegan en una dinámica consolidada.

### **5.1.3.- Formas de participación**

De acuerdo a las “estructuras de participación” (Rockwell, 1995), la interacción entre la profesora Adela y sus alumnos es asimétrica; la maestra instruye, implementa actividades a cuarenta niños de manera simultánea, pone taches, pide guardar silencio, quita tiempo de recreo, deja tarea, la revisa, amenaza y sanciona; evalúa el desempeño de sus alumnos, entre

otras funciones en las cuales ejerce una autoridad otorgada por su rol social, y en la cual se relaciona con los niños y niñas desde una relación de poder impositiva. Esta lógica de interacción influye y fundamenta tanto la transmisión de conocimientos, como la formación para aprender a ser y a convivir. En este apartado se describen acontecimientos de la vida cotidiana escolar, donde puede apreciarse la reflexividad implicada en la interacción docente-alumnos desde la asimetría de la estructura en la cual participan.

Esta interacción se complicó por una enfermedad padecida varios meses por la profesora, así, el ciclo escolar 2019-2020 fue singular para ella no sólo por repetir con el mismo grupo-clase por segundo año, principalmente porque su salud se afectó debido a una infección por estafilococo en la laringe, la cual, contrajo al cuidar a su papá en el hospital durante algunas noches, de manera que un par de días la profesora fue a trabajar casi sin haber dormido. Esta enfermedad le implicó padecer un malestar durante cinco meses, con un desgaste físico y emocional derivado del dolor de garganta, migraña, ataques de tos, pérdida de voz, y complicaciones en los pulmones que dificultaron su respiración. Nunca había estado tan enferma; tuvo cinco tratamientos de antibióticos, una endoscopia de garganta, dieciséis vacunas para fortalecer su sistema inmunológico, y también consumió y se aplicó diversos remedios alternativos. En las noches, sufría de apnea y dejaba de respirar; intentaba dormir sentada, sin embargo, durante varias semanas se fue a trabajar sin haber descansado, y esto le llevó a sentirse con agotamiento y desesperación.

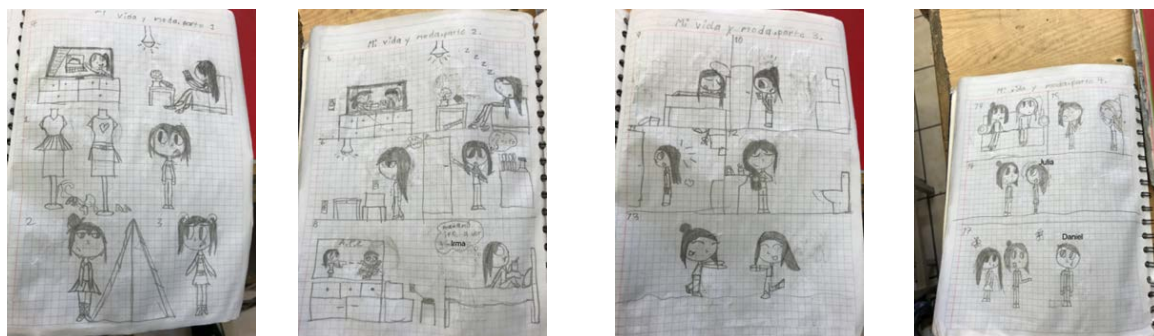
Ante la frustración de no poder ser incapacitada por el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) debido a una infección de garganta, se determinó a seguir trabajando lo mejor posible; utilizó un micrófono y una bocina para cuidar su voz, no obstante, reconoció haberse afectado en su desempeño laboral: “fue de octubre, noviembre y pues prácticamente todo diciembre, yo sí sentí que obviamente mi rendimiento bajó como maestra por la situación de salud” (Adela, comunicación personal 7 de febrero, 2020). La profesora temía por sus cuerdas vocales, las cuales considera como su principal herramienta laboral al darle voz, y se esforzó en proveerse de una serie de cuidados entre un turno y otro, hasta el final de su jornada laboral, cuando ya no le quedaba voz:

Ya me arde mi garganta... empiezo con gárgaras, el té, aquí tengo miel, limón... En la tarde son menos niños, aquí son lo doble y tengo que utilizar mi voz al doble. Por eso la desesperación. En la tarde tomo homeopatía y descanso un poquito. Y ya en la noche cuando salgo ¡a puras señas te comunicas! (Profesora Adela, comunicación personal 8 de noviembre, 2019).

La profesora consideraba que sus alumnos se aprovechaban de su enfermedad para hablar y jugar entre sí: “Me entra la desesperación porque los niños saben que como no puedo hablar mucho, de repente se vuelan... y obviamente sí, sí están aprovechándose” (Profesora Adela, comunicación personal 8 de diciembre, 2019). Esta creencia en relación con la resistencia estudiantil fortalecía su desesperación y le distanciaba de los niños y niñas, llevándole a relacionarse con ellos desde la desconfianza y el temor. Su desesperación se fortalecía con la frustración de no avanzar en el programa, y reaccionaba con estrategias disciplinarias mediante las cuales, hacía uso de su poder docente para controlar el comportamiento de sus alumnos, y les ponía tache; quitaba tiempo de recreo; y amenazaba y sancionaba verbalmente con rudeza.

Por su parte, los niños y niñas a pesar de las advertencias y sanciones, platican, juegan, hacen dibujos y manualidades. Se trata de una forma de relación similar a la conceptualizada por Edwards (1985) como “relajo”. El interés y motivación de los niños y niñas se centra más en el “relajo”, que en las indicaciones de la maestra, como se muestra en las Fotografías 33, 34, 35 y 36, con los dibujos de Gina de sí misma como adulta, al comprar ropa, visitar a su amiga Irma, ver televisión y salir con su hermana Julia y su amigo Daniel. Mientras realizaba estos dibujos, Irma y Daniel ensoñaban con Gina esos momentos.

### Fotografías 33, 34, 35, 36: Dibujos de Gina elaborados en clase



El “relajo” de la convivencia lúdica, así como la elaboración de dibujos y manualidades son una manera de suprimir el aburrimiento y molestia de algunas actividades del trabajo en clase, como indica Óscar al mostrar su sentir dentro y fuera del salón. Expresa alegría al jugar durante el recreo, y suprime el aburrimiento del trabajo en clase con la frase “ya nos vamos”, la cual es una elaboración cognitiva del reconocimiento de la hora de salida, señal de que falta poco por aguantar: “Hoy fue *aburridillo* porque no -vinieron mis amigos-, pero si fue



divertido pero me la pasé bien porque jugamos basquetbol y luego caretila, y se acabó el recreo, hice mándalas y anotamos tarea. Me gusta eso porque ya nos vamos” (Óscar, comunicación personal, 4 de noviembre de 2019).

Se trata de formas de resistencia entendidas no desde una postura auto-condenadora que conduce al fracaso escolar, sino de procesos subjetivos y sociales para intentar contrarrestar el aburrimiento en clase. Al respecto, Rockwell (2018) se refiere a un sentido de indignación moral y política en la cual la fuerza de los niños y niñas en resistencia, pueda ser más fuerte que la del docente, quien la padece aunado a las presiones institucionales:

“[...] Probablemente, la fuerza de los niños infunda miedo en muchos maestros, un miedo que ellos amortiguan con los mecanismos de mediación, de encauzamiento y de un castigo de los que se valen para sobrevivir en las aulas... No obstante, los mejores maestros logran establecer algún tipo de complicidad con los alumnos, basada en una confianza básica, por lo menos parte del tiempo. En el mejor de los casos, reconocen que es justamente en los resquicios abiertos en la clase donde los niños y jóvenes resisten las fuerzas institucionales... donde resisten el sinsentido de gran parte del quehacer escolar” (p. 245).

En la complejidad de la interacción social en el aula, a continuación se hace un acercamiento a algunas formas de participación de Adela y sus estudiantes con resistencia mediante situaciones comunes, las cuales implican el uso del poder docente al: controlar mediante las taches; quitar tiempo de recreo; y amenazar y sancionar verbalmente con rudeza.

#### **a) Poner taches: límites, más tarea y menos recreo**

Diariamente y desde el inicio de la jornada escolar, Adela anota en la parte superior del pizarrón la fecha, y del lado derecho del mismo o en el centro, escribe la palabra “Equipos” seguida por una lista en vertical con los números del uno al diez. Con esta plantilla, enlista a los diez equipos de su clase, y ante una llamada de atención por platicar, jugar o hacer algo distinto a lo solicitado, les pone una “X” (tache) al lado derecho del número del equipo de pertenencia del niño(a) amonestado. La escritura de la tache es realizada por la maestra, o por alguno(a) de sus alumnos a quien ella se los solicita: “Karen, me pones una tache al equipo #1. Siguen parados, la indicación fue clara: ¡ponte a trabajar!” (Registro de observación del 2 de octubre 2019). Los alumnos(as) requeridos para escribir la tache, suelen hacerlo con gusto desde la actuación de un rol de privilegio y poder ante los demás compañeros(as); obedecen a la solicitud, y corren prestos al pizarrón para marcar la encomienda.

Los niños y niñas amonestados reciben con temor y ansiedad el mensaje de estar en la mira por haber cometido una falta; esto les podría acarrear otro tipo de sanciones:

Realmente las taches es un control psicológico para la disciplina, no tiene más allá alcance en la calificación, nada que ver, pero claro que, este, yo le digo: “mira si tu alcanzas...” a veces les cumpla las actividades, pero en cuestión de puntos no. Yo les digo: “mira, si tu alcanzas las 3 tachas antes del recreo, te vas a quedar ciertos minutos conmigo en el recreo. Si tú alcanzas después del recreo 3 tachas te vas a ir con otra tarea”. Entonces me dicen, empiezan a negociar: “¿y se pueden quitar las tachas?”. “Sí, si se pueden quitar”. Entonces más bien es un control psicológico (Adela, comunicación personal, 25 de octubre 2019).

En otras palabras, las tachas son advertencias señaladas frente a todo el grupo del riesgo de perder tiempo de recreo y/o llevarse tarea extra: “A ver, empiezo con taches, ¡shhh!, Sofía, ¿ya empezaste a trabajar?” (Registro de observación del 5 de marzo 2020). Los niños y niñas amonestados suprimen el miedo y ansiedad de saberse “en la mira” mediante estrategias corporales y expresivas que les permitan mostrar un comportamiento silencioso y dedicado, aunque a veces esto dura breves instantes.

A veces, son los mismos niños y niñas quienes solicitan a sus pares guardar silencio: “¡Shhh, nos van a poner una tache!” dice Estela a Irma y a Daniel quienes platican de las edades de sus abuelos, mientras Arturo pasa al pizarrón para mostrar al grupo-clase cómo resolvió un problema matemático (Registro de observación del 9 de octubre 2020). La regla del sentir en la preocupación de Estela, demuestra miedo a ser sancionada, y molestia con sus pares, cuya conducta puede afectarle.

Frecuentemente, la escritura de las taches son una expresión de enojo en aumento por parte de la profesora Adela, debido el comportamiento de sus alumnos que va de la molestia a la desesperación. Por ejemplo, en una ocasión después de escribir en el pizarrón la tarea a revisar, la maestra expresó con molestia: “pongo tache al equipo 7, 8 y 10” (Registro de observación del 25 de octubre 2019). Otro día, con más enojo indicó: “Margarita, escribe otras dos taches al equipo 3, nomás no se callan Arturo y Lalo, ¡qué bárbaros!” (Registro de observación del 22 de noviembre 2019). Así, amonestó con doble tache y voz de grito. Un momento que denota poner taches con desesperación se describe a continuación, cuando la maestra al dictar la tarea, sancionó a un equipo de estudiantes por platicar:

- Maestra: ¡Silencio o les voy a dejar más tarea! Resolver el problema de matemáticas con la lista de cotejo
- Ricardo: ¿Para cuándo?
- Maestra: Para mañana. Ahora sí, tu cuaderno de matemáticas que te voy a dictar. Muy bien, el que sigue dice así... ¡tú hablas y yo te sigo dictando! En un depósito hay 357 litros de agua, en otro depósito...

Observo a Bella morderse las uñas, es evidente su ansiedad ante el riesgo de que la maestra deje más tarea.

- Maestra: ¡¿quién está hablando?! ¡Irma, el equipo de atrás, ponle cruz Alex! Hay 498 litros, y en el último depósito hay 1765. Si se reparte toda el agua en envases de 20 litros, ¿cuántos litros de agua...? Hay un error aquí, bórrale litros, ¡¿cuántas botellas de agua se llenarán?! (Registro de observación del 26 de febrero 2020).

Esta escena muestra la desesperación de Adela al dictar y darse cuenta de que hay niños platicando. Con voz de grito solicita poner tache al equipo de quienes platican, y esto ofuscó su pensamiento; cometió un error al dictar, el cual pudo reconocer y corregir.

Los niños y niñas, en ocasiones, suprimen el miedo y ansiedad a las taches con bromas al respecto, como lo hizo Diana al notar que Román y Arantza platicaban, y señaló con picardía: “¡póngale una tache!... lo dije en voz bajita” (Registro de observación del 13 de noviembre 2020). En una entrevista en grupo focal, Lola señaló que de las cosas que más le gustaban de la escuela era el recreo “para platicar porque ahí no te ponen tache” (Lola, comunicación personal, 12 de febrero 2020). Y Jennifer añadió: “el recreo para platicar con mis amigas, reírnos” (Jennifer, comunicación personal, 12 de febrero 2020). Así, aluden al aprendizaje de hablar bajito o a escondidas para no ser amonestadas.

La siguiente descripción ilustra un momento donde Lola y Diana son amonestadas con un minuto menos de recreo. Al realizar el contorno del mapa de la República Mexicana, sostienen el siguiente diálogo:

- Diana: Parece una bailarina (la silueta del mapa que acaba de hacer Lola)
- Lola: Ya no te quejes
- Diana: Mira ¡¿qué es esto?! (señalando el mapa)
- Lola: Cállate que a ti te va a ir peor

Lola arranca la hoja del mapa y le dice a Diana: ¡Ya no me hagas reír que nos vamos a quedar sin recreo!. En ese momento llega la maestra y exclama: ¡Tienen un minuto menos! (de recreo) (Registro de observación del 14 de febrero 2020). Sin embargo, Diana y Lola salieron al recreo. El incumplimiento en las advertencias aunado al agotamiento de la profesora Adela, le desgastó al punto de reconocerse con impotencia para cuidar la disciplina del grupo: “ahorita no me funciona nada. Con lo de la voz... a mí no me funciona nada. Pero este, empiezo a pararme y tachitas y ya, “¡shhh, calléense, calléense!” (Adela, comunicación personal, 18 de octubre, 2019).

En sus palabras, reconoce un círculo vicioso de poner más taches, quitar recreo, y sancionar verbalmente. El incumplimiento en los límites y advertencias ha llevado a los niños y niñas a aprender que en “el relajo” existe la posibilidad de ser sancionados, muestran resistencia y se arriesgan mediante conductas lúdicas a sabiendas de la probabilidad de que no pase nada, tal como lo refiere Luis: “No me gusta cuando la maestra grita y todos hablan, es que no dejan de hablar, y les dice que va a salir y que guardemos silencio y los demás no hacen caso, solamente hablan” (Luis, comunicación personal, 22 de noviembre, 2019).

## b) Quitar tiempo de recreo

Las experiencias más alegres del alumnado acontecen en la clase de Educación Física y el recreo, al jugar y elegir con quienes convivir y platicar de sus problemas; lo que quieren ser de grandes; contarse historias de terror mientras chupan un dulce o almuerzan; abrazarse; reír con libertad; inventar juegos; saltar la cuerda; dar marometas; atinar la pelota en la canasta de basquetbol; pegarse la *trai*s; jugar escondidas; carretilla; cachibol; o incluso fútbol con una botella de plástico a manera de pelota, etc. Estas actividades lúdicas y de convivencia son interpretadas como estrategias cognitivas, expresivas y corporales que los niños y niñas utilizan para facilitar el manejo de sus emociones, “emocionar”, “lenguajear”, y fortalecer el vínculo amoroso entre pares (Maturana, 2004). Es decir, momentos para hablar de lo que viven, y convivir con confianza y cuidado. En un dibujo en el diario, Greta ilustró su percepción en el recreo y en el salón de clases: en el recreo hay sonrisas y compañía; en clase se percibe en su lugar, disminuida en su tamaño, sola y sin ojos ni boca.

En este sentido, el tiempo del recreo es de lo más querido y atesorado para en su vida escolar, como lo muestra Heriberto en la Fotografía 37; Martha en la Fotografía 38; al expresar la alegría de jugar, convivir y hacer nuevos amigos(as); y Diana en la Fotografía 39, al describir las actividades que hace en el recreo.

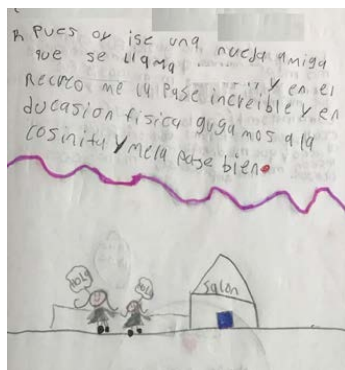
### Fotografía 37: Dibujo 6, Escuela “B”

Lo que me gusta fue el recreo porque  
juego cachibol nos divertimos fuí y le b



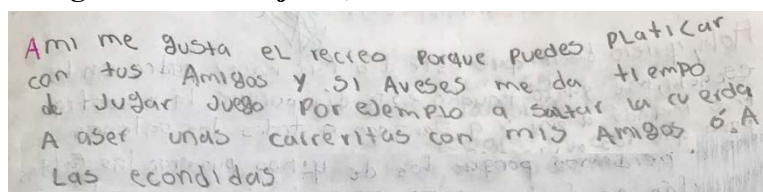
*“Lo que me gustó fue el recreo porque jugue cachibol nos divertimos fui reta. Me gusto hoy porque me divertí y jugue mucho y fue muy bonito mi día” [sic].*

### **Fotografía 38: Dibujo 11, Escuela “B”**



*“Pues oy ise una nueva amiga que se llama \_\_\_\_\_ y en el recreo me la pasé increíble y en ducasion fisica gugamos a la cosinita y me la pase bien” [sic].*

### **Fotografía 39: Dibujo 33, Escuela “B”**



*“Ami me gusta el recreo porque puedes platicar con tus Amigos y si Aveses me da tiempo de jugar juego por ejemplo a saltar la cuerda a aser unas carretillas con mis amigos ó A las econdidas” [sic].*

Tanto amenazar, como quitar tiempo de recreo son estrategias que la profesora Adela utiliza para controlar a sus alumnos para guardar silencio, y trabajar. De esta manera, establece límites en cuanto al cumplimiento de “requisitos” para realizar durante la primera parte de la mañana. Con esta señal, los niños suelen enfocarse con más dedicación, al menos por breves instantes; conforme avanza el reloj, les recuerda del riesgo de platicar y distraerse: “siete minutos, si no terminas acuérdate que te quedas conmigo en el recreo” (Registro de observación del 31 de octubre 2019). Arturo expresa su molestia al perder tiempo de recreo, como lo que menos le gusta de la escuela (Arturo, comunicación personal, 7 de febrero de 2020). La duración del tiempo de recreo castigado es ambigua y sujeta a la emocionalidad de Adela en el momento. Se registró desde uno y hasta veinticinco minutos, como lo indica Greta: “Y me sentí un poco molesta y mal a la vez porque nos dejaron 25 minutos sin recreo y eso me molesto un poco de la clase” (Greta, comunicación personal, 25 de octubre de 2019).

En esa ocasión, los primeros cinco minutos fueron sancionados al regresar la maestra al salón y encontrarse con ruido. Incluso yo conversaba con algunos niños, y Adela dijo: “Ya todos tienen cinco minutos menos de recreo”. Al revisar tarea, notó a algunos niños platicar, y anunció: “Muy bien, cinco minutos más; tache al equipo uno, otra tache, ¡shhh!”, y solicitó a Kiko escribir una tache a dos equipos. Lalo, el alumno más dedicado, preguntó si podía dejarles 15 minutos sin recreo: “¡Nos quedamos aquí trabajando!”. Las miradas atónitas del resto de la clase se clavaron en Lalo. La profesora Adela accedió, y Lalo exclamó: “¡ya llevamos veinte maestra!”. Miriam observa a Lalo con la mirada fija y una clara expresión de molestia. Aún se escuchan voces, la profesora exclama: “¡cinco minutos más!”. Lalo estalló con entusiasmo: “¡Ya llevamos 25 minutos, ya casi todo el recreo!”.

Perder tiempo de recreo les lleva a sentir enojo y frustración, excepto a Lalo. Estos sentimientos son reprimidos como se muestra en el relato de Óscar: “¡Nos pusieron un trabajo, pero no acabé noooo!! Por Jennifer. No paraba de hablar y no salí a recreo. ¡O rayos, ya ... y acabé cuando dieron el timbre nooo!! Estaba en presión y no salí... Que rayos” [sic] (Óscar, comunicación personal, 10 de febrero, 2020); y dibuja una cara enojada que es tachada, seguida de una cara con ojos y sonrisa. El tachón puede implicar la supresión del enojo aunado al trazo de una cara alegre (Óscar, comunicación personal, 10 de febrero de 2020).

La supresión del enojo y frustración lleva a considerar la imposibilidad de los niños para reconocer estas emociones como una regla del sentir en la vida cotidiana escolar ante la asimetría de la estructura de participación entre la maestra y los niños. En este sentido, se reconoce que aún y a pesar de los resúmenes largos y aburridos, las amenazas, y castigos, la maestra actúa con dureza desde su rol en una labor formativa. Así lo considera Jessica: “Hola ami no se me hace tan mala la escuela solo un poco am... agetreada pero lo importante es aprender” [sic] (Jessica, comunicación personal 16 de enero, 2020). En otras palabras, la regla del sentimiento implica que con la maestra no se enoja, puesto que sus acciones corresponden a una disciplina formativa.

Esta regla del sentimiento corresponde con la asimetría en la estructura de participación, la cual conlleva a no enojarse con la maestra por miedo a salir perdiendo. Por otro lado, es importante considerar el cariño y apego escolar de Lalo con la profesora. El niño destaca por su desempeño escolar y hábitos de estudio; es evidente su disfrute y compromiso para realizar

las tareas y actividades académicas, lo cual le posiciona en un rol y estatus privilegiado con sus pares. Con frecuencia, la maestra le solicita tareas que implican salir del salón para llevar documentos a otros profesores, recabar asistencias y retardos, y otras actividades en las cuales Adela le demuestra su confianza, y Lalo realiza con gusto como se indica en la Fotografía 40.

#### Fotografía 40: Dibujo 34, Escuela “B”

Hola, quiero decir que este día fue muy padre en la escuela, me gustó mucho este día porque la maestra me mandó a mí y a Gonzalo a todos los salones para que los maestros o maestras nos pusieran las faltas y eso fue muy divertido, como nos tardamos mucho nos atrasamos en una hoja de matemáticas, se trataba de divisiones.



*“Hola, quiero decir que este día fue muy padre en la escuela, me gustó mucho este día porque la maestra me mandó a mí y a Gonzalo todos los salones para que los maestros o maestras nos pusieran las faltas y eso es muy divertido, como nos tardamos mucho nos atrasamos en una hoja de matemáticas, se trataba de divisiones” [sic].*

En una entrevista en grupo focal, Lalo, preocupado por la enfermedad de la maestra, intenta influir en sus compañeros para mejorar en su comportamiento, y con ello, ayudar a la profesora para dejar de gritar, y seguir lastimado su voz:

- Lalo: Mi momento más alegre es cuando la maestra en vez de gritar puede hablar, y este, a mí me gustaría más, si ha pasado poquitos momentos en donde mis compañeros guardan silencio y trabajan sin que la maestra tenga necesidad de estar gritando, porque ahorita como está la maestra, es porque nosotros no guardamos silencio... también a mí me hace feliz -que- la maestra no esté gritando, porque ahorita como ya no se ha aliviado me preocupa mucho.
- Luis: Pues a mí me preo... sí, pues... sí me pone feliz al igual a colorear y dibujar, pero no me gusta cuando la maestra grita y todos hablan. Es que no dejan de hablar y les dice que va a salir y que guardemos silencio, y los demás no hacen caso, solamente hablan.
- Alex: A mí también me preocupa la salud de la maestra, pero algo me enoja... es que como no saben ellos, como la maestra tiene su micrófono dicen: “ah sólo está hablando, y se escucha fuerte con la bocina”, pero como no está hablando así normal, no se preocupan.
- Héctor: sí, es que, es que yo a veces veo que la maestra que a veces se enoja con nosotros porque siempre nos dice que guardemos silencio, y que, que va a ir a hacer algo, que no hablemos... y siempre, siempre empiezan a hablar cuando se va. Pero a veces veo a la maestra, no sé, pero a veces habla con una persona y pienso que estaría hablando con alguien que le ayude a..., bueno a que, que, que le ayude, bueno a serenarla.
- Mariana: ¿A serenarla? ¿Y cómo quién le podría ayudar a serenarla?
- Héctor: Bueno pues, sería como si estuviera hablando con alguien del doctor, no sé, alguien del hospital... bueno de su garganta porque se siente muy mal.
- Lalo: También me siento feliz porque la maestra se está sacrificando de su garganta y nos tenemos que sentir agradecidos porque nosotros sabemos, bueno no muchos. Porque muchos solo dicen como dijo Alex, se escucha fuerte porque tiene la bocina, pero si no habla con la bocina se va a sentir muy bajito. (Lalo, Alex, Luis y Héctor, comunicación personal, 29 de noviembre 2019).

Esta reflexión motivada por Lalo y construida en la conversación con un grupo de ocho niños, ilustra la consideración de lo que vive Adela como “otro legítimo en coexistencia con ellos” (Maturana, 2004). Así, se conmueven con preocupación ante su malestar y consideran alternativas para guardar silencio y ayudarlo a no gritar, es decir, para ceder a la resistencia e intentar colaborar en el trabajo escolar. La regla de los sentimientos de preocupación y agradecimiento con la maestra es percibida como ausente en el resto del grupo; y esto ha sido identificado como algo que los pares deberían sentir. Sin embargo, con el aburrimiento ya mencionado, esto es complicado, y queda como una “buena intención”.

### c) Sanciones verbales con rudeza

En la estructura de participación asimétrica de Adela con sus alumnos, hay momentos en los cuales pareciera no reconocerles como “otro legítimo en coexistencia” (Maturana, 2004). Esto se muestra en acciones de indiferencia al no saludarles y despedirles al inicio y final del día, y del recreo. Destacan también acciones con rudeza mediante sanciones verbales de descalificación y amenazas. Para ilustrar la indiferencia de no saludar, se muestra la siguiente descripción tomada del diario de campo con fecha del 2 de septiembre de 2019:

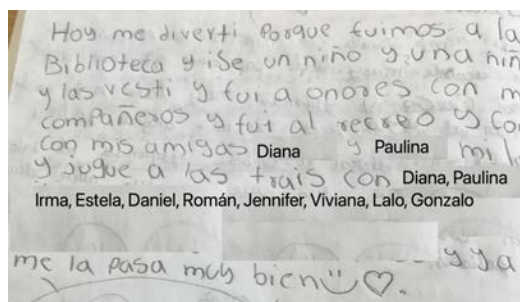
7:50am. Cuando llegan los niños al salón, bajan sus bancas, se sientan a platicar con sus compañeros. Algunos sacan su libro de lecturas de la SEP y se ponen a leer una historia acerca de las similitudes entre la vaca y un edificio. Ya traen sus libros forrados, se ven pesadas sus mochilas. Hasta mi lugar llega el olor a libro nuevo. Un niño les enseña a otros su dibujo en la portada del cuaderno de matemáticas. La maestra está sentada en su escritorio, toma un sorbo café de su botella.

Suena el timbre, aún quedan pocas sillas sobre las mesas; faltan ocho niños por llegar. La maestra cierra la puerta del salón y les pide guardar silencio. Les indica que nombrará lista, y después hará preguntas “preguntonas” (cuestiones sobre temas generales de la vida de los niños), para posteriormente hacer el examen de diagnóstico del cual ya les había platicado acerca de cómo vienen para hacer cuarto año. Nombra lista diciendo únicamente el nombre de cada niño o niña, a lo que responden “presente”.

En otra ocasión, las primeras palabras del día de parte de la maestra Adela a los niños fueron: “Voy a nombrar lista y si no me contestas, te voy a poner falta” (Registro de observación del 2 de octubre 2019) . El hecho de no saludar propicia una dinámica indiferente, la cual contrasta con la pertenencia y la búsqueda del placer en la convivencia entre pares, como lo indica Sofia en la Fotografía 41.

### **Fotografía 41: Dibujo 20, Escuela “B”**





*“Hoy me divertí porque fuimos a la Biblioteca y ise un niño y una niña y las vesti y fui a onores con mis compañeros y fui al recreo y comí con mis amigas Diana y Paulina mi lunch y jugué a las trais con Diana, Paulina, Irma, Estela, Daniel, Román, Jennifer, Viviana, Lalo, Gonzalo y ya. Me la pasa muy bien 😊 ❤️” [sic].*

Cuando les llama la atención por copiar en un examen o platicar, con frecuencia amenaza con acusarles con sus padres, lo cual es vivido con miedo: “Les voy a poner un recado en el examen, estaban copiando” (Registro de observación del 2 de septiembre 2019); “¿Terminaste el examen? ¡Ahorita le voy a hablar a tu mamá!” (Registro de observación del 25 de octubre de 2019); “¡Ahorita mando recadito!” (Registro de observación del 11 de septiembre de 2019). Son momentos de enojo, carentes de reflexión y toma de conciencia.

Otro momento de sancionar con rudeza se muestra cuando al preguntar de un tema, y ante el evidente desconocimiento, inquirir de manera amenazante: ¿sabes o no?. El estudiante reconoce con vergüenza no saber, y la profesora pasa la pregunta a otro alumno(a). Con esto, se pierde la oportunidad de sembrar la curiosidad y el deseo por encontrarle sentido a una duda. De manera similar, cuando los niños y niñas platican entre sí, la profesora se muestra desafiante, y les amenaza con más tarea: “Sigue hablando y te voy a dejar mucha tarea...tú hablas fuerte, yo hablo muy despacio y no lo voy a repetir” (Registro de observación del 27 de septiembre de 2019). En ocasiones, les descalifica con frases como “¿Ves que no entendiste?... en vez de leer, hace lo que hace el compañero y eso se llama copiar, y están copiando mal” (Registro de observación del 27 de septiembre de 2019); “El que venga a preguntarme qué página van a contestar, le voy a bajar un punto porque no pones atención. Sí te explico diez veces, diez veces me vienen a preguntar”. (Registro de observación del 2 de octubre de 2019). En esta dinámica irreflexiva, se diluye la oportunidad para asumir responsabilidad, y se reitera que suelen actuar con un alto margen de error y poco entendimiento, lo cual afecta la confianza del alumnado en la maestra, y peor aún, en sí mismos.

Las formas de participación analizadas, muestran una interacción con un patrón de comunicación con una estructura asimétrica donde aunque la maestra tiene el poder que le otorga su rol docente, ambas partes ejercen control. La profesora cuenta con recursos discursivos y punitivos para guiar a sus estudiantes a la expresión de un comportamiento establecido como correcto en el aula. Por otra parte, como indica Rockwell (2018, p. 219), “los niños y niñas cuentan con poderosas armas contra las intenciones de -su maestra-, como el silencio y el ruido, cuyo efecto es lograr la suspensión o el cambio de una actividad o secuencia de la clase”, o incluso la mera expresión de su resistencia a una actividad percibida como aburrida. Al final, la interacción a partir del comportamiento de los niños y niñas al platicar y jugar en clase, aunado a las estrategias de la profesora ya descritas, dan lugar a una dinámica tensa, donde se reclama ausente a la confianza.

De esta manera, como refiere Contreras (2020), ante la relación de autoridad con poder y desconfianza, se diluye la fuerza de los propios niños para reconocerse, dar sentido y dignidad a su vivir. Resulta útil el argumento de Arnaus, Arbiol y Nuri (2017) sobre relaciones de autoridad *versus* autoritarismo en el aula, donde el significado de la palabra “autoridad” como *augere*, “acrecentar”; significa ayudar a los niños y niñas a crecer; a permitir que aumente la confianza en la relación, y a aumentar el reconocimiento del cuidado del aula. Desde esta perspectiva, resulta evidente el déficit de la autoridad de la profesora, mediante la impartición de castigos y amonestaciones verbales, y lejos de acrecentar la confianza y el reconocimiento, se limita a un ejercicio de control, motivado desde el enojo y la desconfianza. Así, frecuentemente, los niños, niñas y Adela conviven en una tensión de control en la interacción, donde Adela siente que sus alumnos quieren aprovecharse de la vulnerabilidad implicada por su enfermedad y agotamiento. Por su parte, algunos niños y niñas le tienen miedo, y aunque Lalo y otros compañeros vislumbran con empatía, un sentido de despreocupación e ingratitud hacia la profesora, en todo este entramado prevalece el descuido y la desconfianza.

Si la confianza sostiene la esperanza como lo indica la filósofa española María Zambrano (en Arnaus, Arbiol y Nuri, 2017), entonces, la desconfianza es la piedra angular de la desesperanza y el vivirse con inseguridad, y esto es parte de lo que aprenden los niños y niñas en sus formas de participación cotidiana en la escuela.

#### **5.1.4.- El efecto extraescolar de la escolarización**

El impacto formativo de la escolarización comienza fuera de la escuela, y configura las dinámicas familiares mediante una serie de procesos socioemocionales vividos de manera cotidiana mediante diversos acontecimientos tales como, preparar el uniforme y el arreglo físico de los niños y niñas como preludio a su participación escolar; las rutinas familiares y con vecinos para llevar y recogerles a la escuela; involucrarse en la *kermesse*, rifas, actos cívicos, y eventos escolares; así como, actividades de mayor compromiso educativo al implicarse a mejorar el desempeño escolar de sus hijos e hijas. A continuación se acotará el análisis en lo referente a la colaboración familiar para que los niños y niñas asistan con puntualidad a la escuela; y para mejorar el desempeño escolar de un niño en específico, que ha sido diagnosticado con (TDAH).

##### **a.- Colaboración familiar para que los niños asistan con puntualidad a la escuela**

Para la maestra Adela, el tiempo es un recurso valioso, cuya pérdida puede derivar a una serie de problemas, tal como lo indica un letrero junto al pizarrón:

Si llego tarde al aeropuerto pierdo el (imagen de un avión); al médico... pierdo el turno (imagen de un doctor); al cine... no entro (imagen de palomitas de maíz); a la terminal... pierdo el autobús (imagen de autobús); ¿qué nos hace pensar que si llegamos tarde a la escuela no perdemos nada?; Hora de entrada \_\_\_\_\_; Hora de salida \_\_\_\_\_. Respetar el horario también forma parte de la Educación. LA EDUCACION EMPIEZA EN CASA AQUÍ LA COMPLEMENTAMOS.

Este texto es un reclamo a padres y madres por llevar tarde a sus hijos a la escuela. Es decir, para la profesora, la impuntualidad del alumnado corresponde a los hábitos parentales de no salir a tiempo, y cita a padres de estudiantes con demasiados retardos, aunado a la petición de un compromiso para llevarles a tiempo. Así ocurrió con la mamá de Luis, a quien le advirtió: “Aquí la Secretaría nos marca que tres retardos hacen una falta, y Luis está lleno de faltas con tantos retardos. Tenga cuidado porque con el veinte por ciento de inasistencias reprobaba y yo no voy a poder hacer nada” (Adela, comunicación personal, 8 de noviembre, 2019). De acuerdo a la maestra, la madre ha prometido cambiar y llevar a tiempo a su hijo. Esto fue registrado en su bitácora aunado al sentimiento de haber cumplido su parte: “ya bajo ella queda la responsabilidad de lo demás pues, porque yo lo hice en tiempo y forma” (Adela, comunicación personal, 8 de noviembre, 2019).

La puntualidad como norma escolar vinculada a la disciplina, ha sido más valiosa que las vivencias de Luis y su madre, quien recientemente se separó del papá del niño, y sobre la situación familiar implicada en la constante impuntualidad de Luis, quien parece haberse acostumbrado a llegar tarde, como se dibuja en el diario de las emociones, con la mochila a cuestas a la entrada de la escuela, en espera del permiso para ingresar con retardo. Luis también dibuja a su maestra en su escritorio, con el reloj marcando las 8:05am: “Y entramos siempre a las 8:00am. Si llego tarde a las 8:00am., puedo entrar a las 8:05am, y si llego tarde a las 8:05am puedo entrar a las 8:10. Y me gusta la escuela” (Luis, Comunicación personal, 7 de febrero de 2020).

Con tantos retardos, Luis ha aprendido que no pasa nada; quizá la profesora Adela vuelva a llamar a su mamá y cumplir el trámite de advertirle con reprobar por inasistencias. Destaca el tamaño de su mochila como una carga emocional pesada, la cual pudiera influir en la frecuencia de su incumplimiento en tareas y libros, y más importante, en la frecuencia de ocasiones donde permanece en su lugar en silencio, con la mirada perdida, sin seguir las indicaciones. Sin embargo, no se habló al respecto, y se perdió la oportunidad de elaborar una experiencia educativa. Como indica Dussel (2006), las emociones de los niños y niñas son silenciadas y relegadas al plano privado y familiar, como un tema irrelevante o ajeno a la escuela.

#### **b.- Colaboración familiar para mejorar el desempeño escolar de Gus.**

La relación de colaboración de la profesora con madres y padres de este grupo-clase comenzó el ciclo escolar pasado, y desde entonces, sostiene interacciones con distintos niveles de cercanía y mutualidad. A continuación, desde la sociología de las emociones se exploran posibilidades e imposibilidades educativas, derivadas de la colaboración familiar con la mamá de Gus; un niño de estatura baja, lentes gruesos, hoyuelos en las mejillas, quien ha sido diagnosticado con el TDAH.

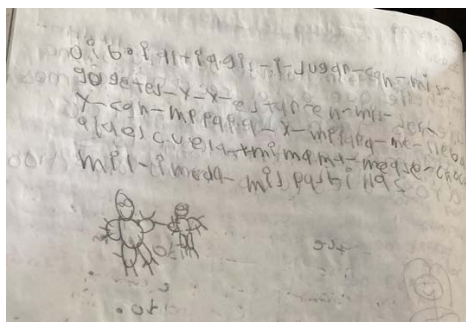
La profesora Adela y la mamá de Gus hablan del seguimiento del niño con el neurólogo, los efectos del medicamento para controlar su atención y conducta, del rechazo social que aún vive a razón de haberse mostrado agresivo y violento en primero de primaria; y principalmente, de los apoyos requeridos en casa con tareas y actividades para regularizarlo.

A pesar del trabajo emocional de la maestra para “no engancharse” con lo que viven sus alumnos, su preocupación por sacar adelante a Gus le rebasa, e incluso refiere haberlo soñado durante las vacaciones. Se trata de una preocupación que intenta suprimir al buscar libros de Matemáticas y Español de tercero, los cuales, ha solicitado a la madre del niño:

Lo soñé todo el verano... y estoy todavía yendo a las librerías a revisar qué material le sirve para hacer adecuaciones, y se lo pido a la mamá para que podamos trabajar porque el niño necesita estar vigilado totalmente, necesita actividades. Pero el niño obviamente siente que ya es rechazado, porque sí era una agresividad muy grande que tenía a los demás cuando estaba en primero. Y como no era atendido, entonces, pues la mamá está también con una situación de angustia total. Pero bueno, hemos trabajado muy bien, y a mí me da mucho gusto que el niño ya está más tranquilo. Lo tengo que tener adelante, tengo que darle una atención más personalizada; o sea, tengo que explicarle, darle una indicación o dos para que entienda: “vas bien” y “ándale”, y “ponte a trabajar” y esto, mientras que se desarrolla todo lo demás en la clase. (Adela, comunicación personal, 22 de agosto de 2019).

En la Fotografía 42, se presenta el dibujo y narración de Gus, de sí con un adulto, y alude al apoyo recibido de sus padres para mejorar en su desempeño escolar: “Hoy voy al tianguis y jugar con mis juguetes y estaré en mis \_\_\_ y con mi papá, y mi papá me lleva a la escuela y mi mamá me hace el *chocomilk* y me da mis pastillas”.

#### Fotografía 42: Dibujo No. 54, Escuela “B”



Oi boi al tiagis -i- jugar-con- mis-gugetes-y-y-estar-en-mis-\_\_\_-y-con-mipapa-y-mi papa-me-lleba a la escuela-mi mama-mease-chocomil-imeda-mis pastillas [sic].

La profesora Adela dedica tiempo y atención personal con Gus para hacer adecuaciones y supervisarle a un lado de su escritorio. Con la medicación, la profesora refiere una mejora en el comportamiento del niño; no obstante, aún padece rechazo por la mayoría de sus pares, al ser ignorado a pesar de hacer sonidos y movimientos para ser reconocido; al no ser invitado a fiestas de cumpleaños; al permanecer aislado más allá de la convivencia casi obligada con la compañera de junto; al estar solo en el recreo y no ser incluido en juegos, etc.

A la mamá de Gus le angustia esta situación, y en varias ocasiones se ha acercado a la profesora para pedirle su ayuda. Pareciera que la expectativa de ayuda va más allá de las

adecuaciones, en el sentido de una mediación con los pares, sin embargo esto no es conversado. La profesora Adela intenta suprimir la preocupación de la madre mediante consejos para tranquilizarle, asegurándole tratarse de una cuestión de tiempo, para que Gus madure y aprenda a convivir:

He recibido mucho apoyo de la señora... si me vino a decir que los niños lo rechazaban. Dije, “Mire señora es un proceso. Acuérdesse del Gus de primero de primaria, ¡a usted lo tocó vivirlo!... los niños se quedaron con esa imagen y ahorita ya Gus está trabajando, usted lo está atendiendo y eso es lo principal. Poco a poco él va a hacer sus amistades, va a aprender, tiene que aprender a convivir”. Y estaba preocupada la señora, y “usted tiene que estar tranquila... yo se lo tengo monitoreado todo el tiempo, créame, todo el tiempo. Y si le digo todo el tiempo, le digo señora ¡es todo el tiempo!” (Adela, comunicación personal, 8 de noviembre, 2019).

Por su parte, un grupo de niños en una entrevista en grupo focal, conversaron acerca de Gus como un niño con necesidad de tener amigos, quien al no saber cómo relacionarse, seguía el consejo de su papá de agredir con golpes a quienes lo molestaran:

- Gonzalo: Gus nos estaba molestando; es que quería jugar cachibol pero ya estábamos llenos ... nos estaba diciendo que sí podía jugar y le estábamos diciendo que si, pero él seguía molestando
- Mariana: ¿Y cómo les molesta?
- Gonzalo: es que se nos ponía al lado y nos estaba hablando
- Luis: Ajá, ¿puedo jugar? ¿puedo jugar?
- Mariana: Pero si ya le habían dicho que sí ¿por qué no jugaba?
- Gonzalo: Es que ya estaba iniciado el juego
- Lalo: Una cosa, ayer Gus es el que me estaba diciendo “¿puedo jugar? ¿puedo jugar?, y yo le dije “sí puedes jugar, pero a la siguiente”. Y me estuvo preguntando, y yo le dije que sí. Y me empecé a enojar porque él no entendía, dijo que nos iba a acusar con la maestra, pero ya sabemos que él no lo iba a hacer y nunca lo hizo.
- Mariana: A ver, yo he visto como que hay una relación diferente con Gus ¿me pudieran explicar eso?
- David: Yo no puedo explicar, yo soy nuevo; yo no sé tanto de Gus, pero, por los meses que he estado aquí, me han dicho que es molesto, enfadoso y muchas cosas porque él antes cuando me juntaba con Luis siempre nos seguía y nos molestaba, siempre hace eso.
- Héctor: A todos los niños nuevos que entraban aquí les decíamos que no se juntaran con Gus.
- José: ¡Yo no decía eso!
- Alex: Ni yo.
- José: A mí si me cae bien.
- David: Es que Gus es muy peleonero, entonces nadie lo quiere. Dicen que hace caras a unas niñas, les ha golpeado.
- Mariana: ¿Les a golpeado a niñas?
- José: Eso no es cierto, a mí si me cae bien
- Alex: A mí también
- Lalo: Yo creo que lo que Gus quiere es amigos, que es lo que un niño de la escuela debe tener siempre... yo creo que él no quiere pelear, nada más que un día me dijo Gus que su papá (le aconsejó que) cuando le estén diciendo cosas feas, que golpee a los niños. Por eso Gus no puede tener amigos.

Aunque el rechazo de Gus preocupa a la profesora, ella ha decidido no abrir este tema con el grupo-clase. En algunas ocasiones, sus intervenciones se limitan a solicitarles que también jueguen con él, y a defenderlo de falsas acusaciones. Sin embargo, se abstiene de hablar sobre

“eso que le pasa a Gus”, por miedo a que la mamá del niño se enoje ante una acción que pudiera significar “exhibir” a su hijo:

Porque luego hasta yo puedo salir perdiendo. Me pueden voltear todo los padres. Puede decir “¿es que usted está exhibiendo a mi hijo!”... yo tengo que pensar en todo, tengo que cuidar mi integridad, también mi trabajo, y entonces, tal como decir “así está Gus” no. Porque obviamente a mí me van a acusar a lo mejor de exhibirlo... yo tengo que cuidar mucho esas formas, esos nombres y todo eso (Adela, comunicación personal, 8 de noviembre de 2019).

Lejos de considerar la participación de los padres para explicar al estudiantado la situación, o conversar con Gus y el grupo de sus vivencias y sentires con el rechazo, así como de desmenuzar “eso que le pasa” a nivel físico, y su experiencia con la medicación, etc., la situación se maneja como un secreto; un defecto del niño trastocado con un historial de agresiones pasadas, cuando aún no estaba medicado, y esto le posiciona como un compañero indeseable tanto por niños y niñas, como por algunas madres temerosas.

Sólo en una ocasión se aludió al tema mediante la proyección de un video titulado “Pablito un niño con TDA”. Ante la pregunta de los niños y niñas del significado de esas tres iniciales, la profesora explicó tratarse de una situación de conducta de niños y niñas cuyo cerebro “no puede controlar, necesita ayuda médica para controlarlo... un trastorno de conducta que requiere una terapia especial y un medicamento. Hay que tener mucha paciencia y tolerancia con esos niños” (Registro de observación del 1 de noviembre de 2019). Con esta respuesta, Alex exclamó: “es como lo que tenía Jorge en tercero”, y Lalo añadió: “estuvo menos de un mes”. Después, en un equipo se conversó lo siguiente:

- Daniel: De una enfermedad que el cuerpo no puede controlar, eso mi mamá vio un video de personas que no se pueden controlar
- Jennifer: Yo tengo TDA
- Irma: ¡¿En serio?!
- Daniel: No es cierto, porque no podrías tu cuerpo controlar
- Jennifer: No sí es cierto, yo no le quiero pegar a Héctor y le pego (risas).

Al terminar el video, la maestra pidió seguir con un mándala del libro de activación mientras proyectaba otro video titulado “El árbol del vampiro”, a razón de que un día antes había sido Halloween. No hubo una recuperación de las reflexiones a partir del video del niño con TDA, el cual se presentó en tercer año. ¿Cuáles serán sus ideas acerca de la palabra “trastorno”? ¿Qué significa no poder controlarse? ¿Para qué han visto el video por segunda ocasión? Son preguntas que me vienen. No obstante, el tema se ha diluido en una leyenda de terror, y la dinámica social de rechazo hacia Gus prevalece.

Desde la sociología de las emociones es posible problematizar esta situación de manera contextualizada para comprender la experiencia de Gus al enfocarse en las emociones ligadas con el rechazo. Por un lado, el temor y el desconocimiento de su condición neurológica ha llevado a la construcción de mitos en torno a ser percibido como un niño molesto, enfadado y potencialmente agresivo. La ideología implícita en la regla del sentimiento es de miedo ante el riesgo de estar cerca del niño.

Por su parte, Gus vive tristeza y enojo al ser rechazado, y esto fue observado en distintas ocasiones, tales como cuando un compañero llevó invitaciones para su fiesta de cumpleaños, y por más súplicas e insistencias por parte de Gus, le fue negada la invitación; o mediante acusaciones falsas de mal comportamiento; la expresión facial de muecas de desagrado y el sacarle la lengua; y en sí, la constante y permanente segregación durante el recreo y en clase. Por otro lado, vive alegría y felicidad al ser aceptado e incluido, como se describe en el apartado sobre “el aprendizaje autónomo” en este mismo trabajo, específicamente en el tema “Interacción en relación con la regla implícita de rechazar a Gus”.

La vivencia del TDAH vulnera a Gus, y tal vulnerabilidad le es negada. A finales de enero pregunté a la maestra por Gus, cuya ausencia se notaba desde hacía algunos días. La profesora Adela me comentó haber hablado con su madre, y que pronto lo llevarían al neurólogo para un posible ajuste en el medicamento: “Ha estado muy inquieto en su comportamiento... tiene que ver con el rechazo, pero tiene que aprender a controlarlo” (Adela, comunicación personal, 27 de enero de 2020). Esto me llevó a entender que en lugar de considerar la posibilidad de una dinámica social de cuidado, respeto y reconocimiento entre pares, su postura expresa que el rechazo de Gus no es problema del grupo, sino del niño para madurar y aprender a desarrollar habilidades para bloquear su dolor ante un rechazo normalizado. De esta manera, se cierra la puerta a prácticas docentes que ayuden a sus pares a empatizar con él, a conocerlo y a querer cuidarlo.

Las tensiones con el rechazo padecido por Gus conllevan a la reproducción de dinámicas de discriminación, y lo que está en juego en el hacer pedagógico se centra en la ética del cuidado, con la esperanza de conversar para reflexionar y despertar la solidaridad y compasión. Es decir, para favorecer el desarrollo socioemocional en la vida cotidiana escolar mediante interacciones sensibles a las necesidades de cada estudiante.



## 5.2.- La definición escolar del trabajo docente

La profesora Adela ejerce su profesión desde hace veinte años; lleva diecinueve en la Secretaría de Educación Pública (SEP), y quince de servicio en la escuela “B”. La Fotografía 43 muestra un dibujo de ella, hecho por una de sus alumnas.

**Fotografía 43: Dibujo No. 35, Escuela “B”**



La profesora cuenta que su vocación docente proviene de su mamá, quien también es maestra, y le ha contado lo gratificante de cuando ejerció su profesión:

“Mi mamá... disfrutó mucho esa etapa. Me decía “va a ser muy gratificante”. Porque realmente, económicamente pues no... Entonces, yo me acuerdo que con mis vecinas de edad, ya desde muy pequeños empezábamos a jugar que hacer la maestra. Y yo siempre fui maestra, nunca fui alumna” (Adela, comunicación personal, 20 de septiembre 2019).

Con la idea de ser maestra, Adela cursó la primaria y secundaria. En preparatoria consideró otras carreras, más le implicaban irse de la ciudad y eso no estaba en sus planes. Por otro lado, su mamá le seguía contando de la gratificación que se vive en el magisterio, y finalmente decidió estudiar para ser maestra de primaria. En este sentido, la elección por la carrera magisterial de Adela se enraíza en un fuerte componente emocional definido como “gratificación”, un sentimiento sobre el cual, Abramowski (2010) alude como “sentir placer por la tarea”; un afecto correcto y esperado socialmente, el cual implica cuidar a niños y niñas, y sentir gusto al cuidarles.

Con la aspiración de vivir esta gratificación en el ejercicio de la profesión docente, Adela estudió su carrera como maestra normalista de manera paralela con la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria. Así, en el ciclo escolar regular asistía a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, y en las vacaciones de Semana Santa, Navidad y el verano cursaba un programa semi-escolarizado en la Escuela Normal Superior de Jalisco. El esfuerzo y la perseverancia de Adela no sólo se muestra en haberse titulado de

dos programas de licenciatura simultáneamente, también se aprecia desde que inició su servicio docente el 15 de octubre de 2001, mediante una serie de dificultades para trasladarse diariamente durante dos años y medio, a una escuela rural, a una hora de distancia en carretera de Guadalajara.

Entonces se encontraba embarazada y requirió hospitalización por amenaza de aborto; no obstante, solicitó su alta voluntaria para seguir laborando. Dijo, “si este bebé se va a quedar conmigo, ¡se tiene que quedar!, y dicho y hecho, porque yo caminaba, corría... muy pesado” (Adela, comunicación personal, 18 de octubre de 2019). A pesar de una serie de desafíos, los cuales pudo resolver con el apoyo de su esposo y de su madre, Adela ha combinado su rol de mamá con su trabajo docente en dos turnos. Además, en ocasiones, ha colaborado con el Ayuntamiento de Guadalajara mediante capacitaciones y círculos de estudio con docentes, y en sus metas a futuro, le interesa presentar el examen de oposición para ascender al puesto de directora o supervisora:

“Se va a abrir una convocatoria... se llama “examen de oposición” para los que quieren ascender como directores, como supervisores, o los que también quieren incrementar económicamente. Entonces, a mí me interesa esa parte... estoy buscando ese espacio... y prepararme para el examen, para un incremento, que pues es mínimo, pero todo es bienvenido, ¡todo es bienvenido!” (Adela, comunicación personal, 28 de febrero, 2020).

La motivación por el incremento económico es un componente emocional importante a considerar en el significado de la maestra Adela en cuanto a cuidar su trabajo como maestra en dos turnos. La profesora refiere pertenecer a un equipo docente caracterizado por seguir el liderazgo de la directora, con institucionalidad, cohesión, solidaridad y compromiso, en el cual, se han acostumbrado a trabajar con mucha presión: “yo ya eché raíces aquí y me siento muy a gusto, si no, pues obviamente ya me hubiera movido, me hubiera cambiado” (Adela, comunicación personal, 14 de mayo de 2022). En este grupo autodefinido como “la familia de la escuela “B”, la mayoría tiene doble plaza, conviven en el mismo lugar de trabajo ocho horas, cinco días a la semana:

“Nos vemos más que las familias..., tratamos de llevar una relación muy armónica, muy tranquila, de solidaridad, de apoyarnos... somos todos muy unidos. Tenemos un gran liderazgo que es la directora, la maestra Socorro... entonces traemos ya una vida juntos laboralmente de compañerismo, y pues también se van fortaleciendo esos lazos... ha sido un trabajo muy de solidaridad, muy de respeto, y eso pues ha fomentado el cariño y el respeto. El apoyo... “Oye que yo no tengo eso”, “pero yo lo tengo”, ten; “Oye que me prestas esto”, ten. (Adela, comunicación personal, 28 de octubre de 2021).

Los docentes viven cotidianamente un proceso de socialización que les permite resistir y negociar en la heterogeneidad de la cultura escolar. En este ordenamiento social con

pertenencia, cariño y solidaridad, además de compartir diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales, discernen prácticas, discursos y comportamientos en los cuales, Adela y sus colegas conviven en relativa confianza mediante una serie de acciones, como lo es tener llave de la escuela; conversar sobre situaciones difíciles que acontecen en el trabajo y con sus propias familias; darse y recibir apoyo y retroalimentación; reflexionar al “lenguajear y emocionar” (Maturana, 2004); e incluso al tomar decisiones a nivel institucional en resistencia a la política educativa nacional, como lo ha sido continuar con la materia de Educación socioemocional, a pesar de no ser vigente en el programa oficial<sup>17</sup>:

La reflexión que hemos hecho es que (para) muchos niños (la escuela) es su único espacio donde pueden venir a descargar los problemas... Y hablaban la otra vez que a veces no saben cómo expresarlo, y cuando llegan a hacerlo de forma agresiva es cuando se tiene que entrar pues, o sea uno como maestros: el apoyo, el personal pedagógico, la psicóloga, la trabajadora social... Y el trabajo de nosotros es mediar todo el tiempo esas situaciones; por eso es que nosotros decidimos llevar Educación socioemocional, porque estamos con niños, estamos con sentimientos; porque no puedes, o sea, no lo vas a poder desligar (emociones y sentimientos)... Entonces te vas dando cuenta que lo socioemocional está todo el tiempo... Cuando trabajas con personas, o sea, independientemente de niños, cuando trabajas con personas, no puedes dejar afuera lo socioemocional, eso es parte (Adela, comunicación personal, 18 de octubre de 2019).

Mediante los tiempos destinados para el Consejo Técnico Escolar (CTE), y reuniones con el equipo docente, Adela y sus colegas encuentran mecanismos para discernir posibilidades pedagógicas ante las complejas realidades que viven sus estudiantes, y señalan la intención de identificarlas y atenderlas. Así, una estudiante de nombre Viviana se acercó con ella a confiarle su preocupación por el reciente diagnóstico de su mamá con lupus, y el encontrarse hospitalizada:

Entonces (le) dije (a Viviana), pero ¿quién te atiende? ¿cómo están las cosas?. Dice: “pues mi papá”. Entonces ya platiqué con el señor, y el señor me dijo: “pues yo nunca me imaginé que iba a pasar esto, porque soy mamá y soy papá. Yo estaba en una zona de confort; tengo que cuidar a un sobrino”, -porque la hermana, la cuñada de él, está en el hospital cuidando a la señora todo el tiempo, pues tiene que cuidar al hijo también-.

Dice: “me estoy volviendo loco y ya no sé qué hacer”. Bueno, pues yo en la medida de las posibilidades le puedo apoyar, pero es importante, le dije, que en el cuaderno de la niña sea la vía de comunicación para ambos y no esté usted viniendo a cada ratito (Adela, comunicación personal, 20 de septiembre de 2019).

En esta situación se aprecia el interés y disponibilidad de Adela para escuchar a Viviana descargar su preocupación. Esto le llevó a convocar al papá de la niña para instaurar una vía de comunicación mediante el cuaderno de tareas. Sin embargo, no hay claridad en el significado de “la medida de las posibilidades de ayuda” respecto a las cuales Viviana y su

---

<sup>17</sup> Como se indica en el planteamiento del problema, con la reforma de la Ley General de Educación en el 2019, se canceló el ME 2017, lo cual implicó retirar la materia de Educación socioemocional del programa curricular.

papá pueden aspirar con la profesora, más allá de comunicarse por escrito. A continuación se narra una situación vivida por otra estudiante de nombre Jessica, quien también vivió un acontecimiento familiar difícil, y al igual que Viviana, recibió un apoyo limitado por parte de la profesora.

Jessica tiene nueve años, y le recuerdo por la velocidad en su manera de hablar y su expresiva gestualidad en la cual, destacaba una hermosa sonrisa chimuela. Hace 3 años su abuelo le pegó con un martillo en la cabeza a su abuela. En tres ocasiones distintas la niña me compartió su recuerdo de ese trágico momento que ella atestiguó. La profesora ha estado al tanto del seguimiento del caso por la misma abuela de Jessica. A pesar de que la maestra reconoce “que lo socioemocional está todo el tiempo”, y de la necesidad de los niños para “descargar sus problemas”, en sus actos no ofrece escucha y contención a la niña. En la solidaridad y apoyo que la profesora refiere brindar a la abuela de Jessica, no se encuentra la posibilidad de un acompañamiento emocional a su nieta:

He platicado con ella (la abuela) y le digo: “yo en la medida de mis posibilidades la puedo apoyar, este primero como mujer; como madre pues, como personas que somos, tenemos que ser solidarias”, y le dije “y nada más usted cuando tenga que salir pues si se hace responsable de pedir tarea también para que la niña esté al pendiente”... Y yo no puedo entregar la niña a nadie. Entonces la señora viene y me dice “Maestra pues es que hoy me citaron pues acá en el Congreso”, y yo le digo “¡adelante!, a dónde tenga que ir, es su vida”. Es su vida. Y así tenemos varias situaciones, muy fuertes, y entonces, pues le digo “usted haga lo que tenga que hacer, es su vida, es su familia y este, usted tiene el derecho de vivir dignamente... Entonces, pues es el apoyo que yo les puedo dar, pues adelante, vaya y esto”. (Entrevista a Adela, 20 de septiembre 2019).

Aunque el equipo docente de la escuela donde labora la profesora acordó mantener la materia de Educación socioemocional con una clase semanal de 20 minutos, para ella es complicado llevarlo a la práctica. Ha sido un ciclo escolar difícil no sólo por el cambio en el programa de estudios y con ello el aumento de materias, sino principalmente por el deterioro en su salud física y desgaste emocional, al cual en distintos momentos ha hecho referencia con afirmaciones sobre sentir desesperación y mucho cansancio. Aunado a esto, considera que no le alcanza el tiempo y señala desconocimiento en el tema de la educación socioemocional, así como falta de material didáctico. Al final reconoce su decisión de no hacerlo, de por sí ya carga con demasiado y no puede abrumarse además, con lo que viven sus alumnos y alumnas:

- Adela: En tercero llevábamos el libro de “Educación emocional”. Ahorita en cuarto como se incrementaron las asignaturas, ha sido muy complicado. Se incrementaron, y pues se incrementó la carga de trabajo, entonces, ¡si ha sido bien complicado apostarle más a lo emocional!, pues, porque ¡es tremendo!. Es tremendo la carga de trabajo que se vino para todos obviamente, pues sea para los niños y pues obviamente planear... Educación socioemocional todavía lo tengo, pero me dan ya nada más 20 minutos, y es bien complicado hacerlo en 20 minutos.

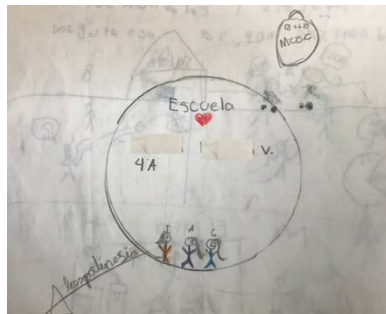
- Mariana: Sí, y me acuerdo que decías, como que estabas pensando en algunas ideas como de que los niños les dijeran, pudieran tener alguna retroalimentación de cualidades...
- Adela: Claro, claro te digo que hubo una dinámica que hizo una psicóloga hace tiempo, pero ella se fue, ya no pude contactarla; entonces, pues le voy a apostar al material que tengo... Otra situación es que, a partir de enero he observado que el ritmo de trabajo de los niños académicamente ha bajado; los padres han (contribuido a) esa situación. Hoy me dijo Jennifer que sus papás estaban ya separados. Entonces, ¡ay eso influye tanto!, porque tenemos ya muchos casos de separaciones, ya, demasiadas, demasiado en la emoción de los niños. De repente viven en dos casas, ¡ay no! Y por ejemplo, me dice “maestra, sí hice mi lectura pero como mi mamá y mi papá ya están separados, pues me fui con mi papá y se me olvidó”. Ya le dije “me la traes el lunes, no hay problema”. Hay casos que se han dado tan fuertes, que se dan ¡con todo!; por ejemplo Alex, sus papás ya tienen tanto tiempo ya separados. Hubo un tiempo en que la mamá como que le dejó la responsabilidad al papá... ¡pues no! Me acuerdo cuando entró el ciclo, él traía tareas a veces sí, a veces no, y la mamá otra vez se lo volvió a quitar, ya está con ella. Y bueno, así es todos los días. Jessica, su abuelito este, salió de la cárcel después de...
- Mariana: ¿ya salió?
- Adela: Salió de la cárcel, a mí me dijo la señora, y pues obviamente con mucho miedo, ya trae su botón de pánico... tienen la intención de vender la casa y retirarse lo más que puedan de esa colonia porque el señor ya los detecta bastante bien. Jessica ha estado más tranquila, ahorita ya no está yendo a terapias, entonces yo le digo: “mire yo obviamente tengo que seguir mi actividad como maestra de “vamos a trabajar esto, hay que llamarle la atención”. Pero yo soy empática con lo que están pasando; trato de pensar cómo se siente cada niño, pero también trato de yo no llevarme las cosas Mariana, porque es un mundo de situaciones de cada niño. Y no estoy hablando de uno ni de dos. O sea, Alex están separados sus papás, Jessica lo que vivió, o sea, ve cómo golpearon a la abuelita, ¡tener que declarar en juzgados!..., y luego, Rosalba, sus papás están separados. El papá andaba con una, con otra, hasta ahorita ya tiene tiempo con una persona. Y luego, este, Karen, bueno pues más o menos, ¡y así de cada uno!. (Entrevista con la maestra Adela, 28 de febrero 2020).

Las palabras de la profesora denotan preocupación y conocimiento de los acontecimientos en las vidas de sus alumnos, aunado de un sentido de imposibilidad para escucharles con más calma y ofrecerles contención, más allá de un espacio informativo y de establecimiento de mecanismos de comunicación familiar. De esta manera, la regla del sentir demuestra no dejarse abrumar por lo que viven los niños y niñas; de por sí ya Adela sobrevive la condición de su enfermedad, aunado a la intensificación de sus funciones docentes, como se ha explicado anteriormente.

Por su parte, el manejo emocional de Jessica se limita al espacio social con sus pares. Resulta sorprendente que niñas de tan corta edad encuentren el cuidado y la confianza para acompañarse entre sí y darse el apoyo emocional que el mundo adulto no siempre les puede ofrecer; así, frente a Alejandra y Perla, Jessica las reconoce como sus “mejores amigas”, quienes desde primero de primaria han sido muy unidas, han compartido muchas experiencias y le ayudan a levantar el ánimo. La Fotografía 44 muestra un dibujo hecho por

Alejandra con las tres amigas autonombradas como “Las Polinesias”<sup>18</sup> adentro de un círculo protector, que contiene un corazón, símbolo de su amistad.

**Fotografía 44:**  
**Dibujo No. 12, Escuela “B”**



El saber requerido por los niños y niñas para afrontar sus situaciones de vida, requiere más de una clase de 20 minutos, o el intercambio por escrito mediante el cuaderno de tareas. Por lo tanto, Viviana y Jessica, Así como Luis y Gus, cuyas situaciones de vida se han descrito anteriormente, se topan con la ausencia de una maestra que les acompañe con hospitalidad en su necesidad de “lenguajear y emocionar” para elaborar un saber incorporado, un saber situacional (Edwards, 1995), el cual, les abra la oportunidad a pensarse desde sus vivencias (Contreras, 2010b). Se trata de una ausencia en el oficio docente cuyos sentidos y significados son profundizados a continuación.

### 5.2.1.- La delimitación del trabajo del maestro

Las prácticas del docente en la vida cotidiana demarcan su trabajo con distintas funciones, las cuales trascienden lo enseñado en la formación normalista. Así, aunado a las actividades de administración, planeación y enseñanza, la profesora Adela realiza una serie de tareas para organizar al grupo, y contribuir con la operación escolar. Frecuentemente son labores realizadas de forma simultánea y bajo presión, y esto le ha llevado a vivirse con una intensificación de sus funciones docentes (Hargreaves, 2003). Para ilustrar lo anterior en clave de vida cotidiana, se narra lo acontecido en una sola sesión de observación, una mañana a principios de septiembre. Se inicia la observación poco antes del recreo. La mayoría ha

---

<sup>18</sup> Este apodo alude al grupo “Los Polinesios” quienes difunden en las redes sociales vídeos y mensajes dirigidos a niños, niñas y adolescentes, y comercializan una serie de productos mediante los cuales promueven su imagen en ropa de moda, mochilas, estuches de lápices, accesorios, entre otros.

terminando de contestar la prueba PLANEA, y dibujan un mándala del libro de activación. Suena el timbre, quienes terminaron con la prueba, salen al recreo.

Así también lo hace la profesora, quien consume su almuerzo, mientras camina atenta a vigilar lo que acontece en el recreo. Niños y niñas juegan, algunos a encestar en las canastas de basquetbol; con el *spyro*; y otros almuerzan. Alex corre con expresión de preocupación, intenta escapar de niños más grandes que le piden a gritos su chocolate. A las 11 am. el timbre anuncia el final del recreo; el alumnado corre a formarse en dos filas de acuerdo con su género. La maestra Adela les indica tomar distancia: “¡1..., 2..., 3...”!, y permite ingresar a las niñas, seguidas por los varones. Ya en sus lugares, les solicita guardar el mándala, y da instrucciones para hacer ejercicios de estiramiento, los cuales, también hago; estiramos los brazos, movemos la cabeza y hacemos respiraciones. Al terminar, Alex se acerca con la profesora, y con tristeza en la mirada le dice algo, a lo cual la maestra responde enérgica: “¡Ahorita mando recadito!”. Me pregunto si se habrá quejado de la persecución por el chocolate que intentaba defender minutos antes.

La profesora indica sacar la tarea de Español para revisar en equipo, les llama en grupos de cinco en cinco para revisarles. Al terminar, indica nombrarles por número de lista para salir al patio a recibir los uniformes otorgados por el Ayuntamiento. El alumnado nombrado le acompaña fuera del salón, y me quedó con dos niñas y un niño, debido a ser su primer año en la escuela, aún no se encuentran enlistados para tal donación. Poco a poco regresan los demás con un paquete de ropa y otro con zapatos. Gonzálo exclama: “¡Oh, que chidos están los zapatos!”, y con alegría desempacan sus obsequios de envolturas plásticas rotuladas con la leyenda: “Zapopan ¡presente!. Ciudad de los niños”. En los paquetes también hay una máscara de luchador de cartón.

- Alex: Ve, ¡esto no me queda!
- Jennifer: ¡Nos dieron máscaras!
- Kiko: ¡Yo soy extra grande!

Se escuchan risas, carcajadas, algunos niños brincan. Poco a poco el salón se llena de un bullicio con niños y niñas enmascarados. Llega la profesora y exclama no sacar los obsequios para evitar perderlos, y pide guardarlos a la cuenta de tres. Son ya las 11 am., la profesora ha controlado la agitación, y solicita sacar el libro de Historia y el marcatextos. Sus alumnos levantan la mano en señal de pedir turno para leer; la maestra Adela autoriza a Lalo: “Los investigadores han investigado Androamérica, Oasisamérica y Mesoamérica...”.

Después sigue el turno de más niños, y entre las participaciones, Adela ahonda: “Tenemos todavía ríos, lagos muy contaminados pero todavía tenemos... en el sur del país. Somos muy bendecidos por muchas áreas verdes y zonas en dónde hay mucha lluvia” (Adela, registro de observación del 11 de septiembre de 2019). Al finalizar la lectura, Adela les indica subrayar determinadas partes, y posteriormente, solicita copiar en el cuaderno lo subrayado, y hacer un resumen. También, anuncia con temor la posibilidad de no alcanzar a revisar la tarea “porque nos están pidiendo varias cosas”.

Únicamente observo a ocho niños trabajar en la indicación impartida; los demás platican, se oyen voces y risas. Adela sale del salón un par de minutos, y al regresar exclama: “Muy bien, voy a suspender ahorita la revisión de tareas para que me pasen a firmar la hoja de los uniformes”. Poco después, sale nuevamente y regresa con varias hojas. La primer salida fue para solicitar copias y en la segunda ocasión regresó con el pedido impreso; acto seguido pone tache a un equipo por platicar, y les llama por orden alfabético para firmar de recibido en el formato gubernamental. Son ya las 12:05pm. La profesora con apuro les pide sacar el cuaderno de tareas y exclama: “¡Número uno!, tú alzas la voz, y yo la bajo. Terminar el resumen de Historia para el próximo miércoles 18 de septiembre. ¡Número dos!”. Al mismo tiempo, revisa el trabajo de Gus y lo califica. Conforme dicta la tarea, pasa a los lugares de los niños y les entrega las copias que acaba de recoger, y continúa: “Número dos, contestar, colorear y pegar las dos hojas de Historia que me dio la maestra para el próximo miércoles 18 de septiembre”. En eso, Margarita después de haber leído las indicaciones de una de esas hojas recién entregadas, ha notado que una misma hoja corresponde a tres alumnos, y se acerca con Adela para decirle al respecto. La maestra responde: “No me había dado cuenta, ha sido una mañana muy, muy ajetreada. Ya nos sacan para una cosa, ya nos sacan para otra” (Adela, registro de observación del 11 de septiembre de 2019).

De pronto, llega una persona al salón y pide algo a la profesora, quien le entrega un libro. Posteriormente, recoge las hojas sobrantes que acababa de entregar, pide recortarlas en las tres subdivisiones, reparte un recorte por cada estudiante, y añade:

“Tarea que sigue: recortar y armar el decaedro de matemáticas para el próximo martes 17 de septiembre. Realizar mi pregunta con la información que saqué y traerla elaborada para mañana y contestada en el cuaderno de Español y yo te la reviso mañana. Mañana es la junta a las 11am; favor de ser puntual. Te voy hablando para revisar la tarea y quién traiga el dinero (traérmelo), para dárselo a la consejal” (Adela, registro de observación del 11 de septiembre de 2019).



Los estudiantes guardan sus cosas, se cuelgan sus mochilas y loncheras al hombro. La maestra exclama: “¡4, 6, 8 y 9!”, y los integrantes de esos equipos reconocen esa señal para llevar a firmar la tarea recién anotada. Se escucha la voz masculina de un profesor en el altavoz desde la puerta de salida, quien organiza la entrega de los niños y niñas a sus familiares. En un ambiente de prisa y apuro, la maestra les recuerda no olvidar sus pertenencias, subir sus sillas a las mesas, y formarse para salir.

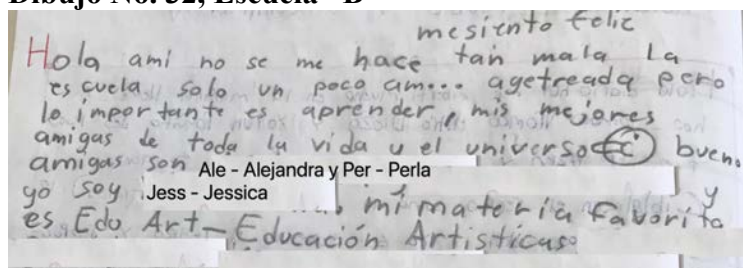
Ese día, teníamos agendada una entrevista. De último momento, la profesora me avisó no poder; se le complica en miércoles, prefiere los viernes. Dado que nos vimos desde antes del recreo, el reciente aviso me lleva a pensar en la posibilidad de una reacción ante la intensificación de sus funciones ese día, como una manera de suprimir el desgaste, estrés y agotamiento, y de la necesidad de relajarse previo al siguiente turno. En ese momento, recuerdo el libro “La lógica de la investigación etnográfica”, en el cual Velasco y Díaz (1997) consideran a los datos otorgados por los informantes como una donación de sí mismos. Con esta idea, reconozco con gratitud la donación de lo que la maestra Adela me otorga, aunque me pesa no poder conversar con ella esa tarde.

Como puede apreciarse, la profesora se vive bajo presión en una actividad tras otra, atravesada por deberes, controles, interrupciones e imprevistos. A manera de resumen, describiré sus funciones únicamente de ese momento: organiza el grupo para aplicar un examen; vigila y cuida a los niños y niñas dentro del salón y en el patio de recreo; atiende quejas y acusaciones sobre el comportamiento de los pares; implementa ejercicios de estiramiento como transición a otras actividades; revisa tarea; marca taches como una medida disciplinaria; llena formatos; organiza a los niños para recibir donaciones del municipio; revisa y da seguimiento a las adecuaciones con Gus; organiza al grupo para leer el libro de texto; indica fragmentos a subrayar, en base a los cuales solicita copiar un apunte; dicta la tarea, saca fotocopias; atiende interrupciones por parte de colegas; recolecta dinero; y firma la tarea recién dictada.

Además de estas prácticas y rutinas, destacan dos que solo fueron anunciadas sin implementarse: mandar el recado derivado de la queja de Alex, y la socialización de la investigación de tarea en los equipos. También resalta el hecho de entregar una hoja por alumno, la cual debía ser para tres, bajo el reconocimiento de no haberse dado cuenta ante tanto “ajetreo”. En este sentido, el significado del concepto de la intensificación de las

funciones docentes estudiada por Hargreaves (2003) es nombrado por la maestra Adela como “ajetreo”, una palabra que también aparece en la narración de Jessica en el diario de las emociones (Ver Fotografía 45).

**Fotografía 45:**  
**Dibujo No. 32, Escuela “B”**



“Me siento feliz. Hola amí no se me hace tan mala la escuela solo un poco am... agetreada pero lo importante es aprender, mis mejores amigas de toda la vida y del universo bueno amigas son Ale – Alejandra y Per-Perla yo soy Jess – Jessica. Mi materia favorita es Edu Art – Educación Artísticas” [sic].

Así, el ajetreo se da por hecho como parte de la delimitación del trabajo escolar. Se trata de una forma tan normalizada de trabajar con demasiadas exigencias institucionales y en relación con el contexto inmediato, lo cual le lleva a vivirse con prisa y estrés (ansiedad) ante demasiado quehacer, por lo cual, constituye una regla del sentimiento en el ejercicio docente. Con el ajetreo, la profesora Adela sobrevive con ansiedad para resolver e implementar un exceso de actividades en poco tiempo, y en esta prisa es imposible relacionarse con la alteridad de la experiencia (Larrosa, 2013). Dentro de la delimitación de su trabajo docente, no hay pasividad, y esto es fundamental para tener la receptividad y paciencia necesarias para significar una experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

### 5.2.2.- Concepciones del trabajo docente

Hay ocasiones de menos ajetreo en la escuela cotidiana, donde la profesora y sus colegas comparten espacios de reflexión y comunicación. Como indica Rockwell (1995), dichos espacios abarcan desde la conversación sobre sus condiciones laborales, opiniones y conocimientos en torno a las funciones realizadas, hasta la interpretación de las disposiciones técnicas recibidas. Se trata de espacios formales como en las reuniones de CTE; e informales y espontáneas, donde conversan sobre distintas temáticas, entre las cuales, destaca la decisión para relacionarse con distancia emocional, sin transmitirles cariño a los niños y niñas.

La profesora considera una “triste realidad” ya conversada con sus colegas sobre la imposibilidad de escuchar a su alumnado debido a limitaciones de tiempo; sin embargo, en un discurso menos público, elaborado a partir del trabajo emocional de la maestra con sus colegas, reconoce haber puesto una barrera por miedo, para evitar meterse en problemas con los padres de familia, y conscientemente evita transmitir cariño a sus alumnos:

- Adela: Trato de escucharlos y de adaptar lo mejor que pueda mi trabajo a las necesidades de ellos, pero son complicadas las situaciones... por los tiempos que nos exigen terminar un programa... vamos tan aprisa que queda muy poco tiempo para una convivencia donde puedas conocerlos mejor... queda muy poco tiempo, es una triste realidad.
- Mariana: Esto que me estás diciendo es algo que tú ya lo sabías, o es algo que pensaste a raíz de que los escuchaste (el audio con la grabación de los niños en el primer grupo focal).
- Adela: No, ha sido de hecho una reflexión colectiva con los compañeros desde hace mucho tiempo. Nos queda poco tiempo realmente para conocerlos más y convivir un poquito más. Pero también, nosotros mismos como maestros hemos puesto esa barrera por las situaciones que se han dado con la Secretaría de que ahorita tratamos de que no se nos acerquen mucho para abrazarnos... hay situaciones de que se prestan a malentendidos con los padres y de que la misma Secretaría y (la Comisión Estatal de) Derechos Humanos nos dicen “no los abracen”, “no le transmitas cariño a un niño”. Se me hace muy tonto y muy irracional. Somos, estamos trabajando con seres humanos, no con máquinas; y más con niños. Entonces sí, ¡estamos poniendo muchas, muchas barreras nosotros mismos porque ya tenemos experiencia de compañeros que han sido demandados!.
- Mariana: ¿Aquí en la escuela?
- Adela: Aquí en la escuela no, pero sí en la Zona. (Adela, comunicación personal, 8 de noviembre de 2019).

Esta postura de mantener distancia emocional incluso ya había sido mencionada por la directora en el primer día de acercamiento con esta escuela; y también fue expresada por la maestra Adela en la primera entrevista: “como maestros... nos prohíben estar abrazando a los niños... y que tú tienes que ir viendo hasta dónde puedes a lo mejor llegar a apapachar a un niño... tienes que ir agarrando la experiencia” (Adela, comunicación personal, 22 de agosto de 2019). Las emociones asociadas a la postura de mantener distancia emocional con el alumnado requiere ser problematizada en el contexto sociocultural de violencia sexual en las escuelas en México. Acorde a cifras oficiales según investigaciones periodísticas, en las dos últimas décadas se han acumulado 5,110 casos con denuncias de abuso sexual en escuelas mexicanas, públicas y privadas a nivel preescolar, primaria y secundaria. Dentro de estos casos, se refieren acusaciones de pederastia y pornografía por parte de maestros, personal auxiliar y conserjes (Animal político, 2021). Ante tal problemática, la SEP elaboró protocolos de prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso sexual y maltrato en las escuelas de educación básica (SEP, 2018c).

El maltrato y el abuso sexual infantil y adolescente constituyen una violación a los Derechos Humanos, y es una expresión de violencia social que genera emociones de dolor, furia, angustia y repudio ante un suceso traumático que pone en peligro la integridad física y psicológica de una niño, niña o adolescente. Se trata de un delito que frecuentemente comienza con caricias y muestras de aparente cariño por parte del abusador, quien suele ser un adulto que convive de manera cercana al menor (Echeburúa y Corral, 2006).

El equipo docente de la escuela “B” además de desarrollar protocolos preventivos y de actuación en el tema, viven miedo y consternación ante situaciones de docentes en la misma zona escolar, quienes han sido demandados por cometer abuso sexual en sus escuelas, cuando solo mostraron afecto a sus estudiantes. La ideología de la regla de este miedo, en el contexto sociocultural de casos de abuso sexual en el país, indica que muestras de cariño como abrazos, caricias o frases afectuosas del docente a sus estudiantes pueden ser desaprobadas y sancionadas mediante demandas legales de parte de padres y madres. Por lo tanto, la postura de mantener distancia emocional asume sentido desde el miedo como una emoción asociada a prever malentendidos, tal como lo refiere la profesora:

Entonces nosotros tratamos de evitar todo eso, y yo también, y más sobre todo con los niños, con los varones, pues, este, con las niñas, a lo mejor se acerca Lola, es como que la más cariñosa y me da un abrazo, y yo pues también, así como muy respetuoso, pero sí trato de poner esa situación porque ¡todo, todo lo malentienden y generalmente hacen como un problema en un vaso de agua, en una tormenta!... están como que esperando que el maestro o la maestra haga o diga algo para casi lincharlo, ¡demandarlo, correrlo!... Por eso me gusta ser... a mí no me gusta hablarles como con “mi niño, mi chiquito”, o sea, para mí no, porque ha ocasionado problemas con otros maestros... Entonces, a ver, “tú eres Gus, tú eres Perla”, punto. O sea, como debe de ser muy respetuosamente. Porque sí ha ocasionado muchos problemas (Adela, comunicación personal, 8 de noviembre de 2019).

La ideología de la regla del sentimiento en torno a dicho miedo se fundamenta además en una relación de desconfianza entre madres y padres con la profesora Adela, la cual de fondo contiene un conflicto latente. En este contexto, el miedo a tensionar aún más la relación con padres y madres le acompaña incluso en acciones aparentemente inocuas como lo es escoger estudiantes para ayudarle repartir exámenes, tal como ocurrió en una ocasión cuando la profesora me indicó distribuir exámenes, aunado a la explicación de cuidarse de hacer distinciones entre el alumnado, para evitarse problemas (Registro de observación, 12 de febrero del 2020).

Parte de este conflicto se debe a la percepción de algunas madres hacia la profesora, en cuanto a sancionar al alumnado y llevarles a vivir miedo. Al respecto, se explica con más

profundidad en el apartado: “6.2.4.1.- La rutina de la revisión de tareas: un intento para educar en la responsabilidad con miedo”. Por su parte, la maestra Adela reconoce la convicción de interactuar de manera “gritona” y exigente como parte de un hacer pedagógico necesario:

Cuando inicié (como maestra) pues obviamente había mucha inexperiencia. Había más ilusiones que realidad... cuando salí de la normal quería cambiar el mundo; quería cambiar a los niños; quería cambiar a los padres, y te vas dando cuenta que es muy complicado... que te tienes que portar bien maestra, bien gritona, si . Si es cierto te tienes que portar bien gritona porque hay niños que así lo requieren y que hay muchos niños que como no hay límites en sus casas, tú tienes que ponerlos aquí (Adela, comunicación personal, 18 de octubre de 2021).

No obstante, también reconoce la fuerza de la cotidianidad en la interacción diaria con los niños y niñas, lo cual le conduce a sentir aprecio:

“A pesar de que a veces dicen “ay la maestra que regañona, ay la maestra me dejo tanta tarea” ... pues solamente con el trato y con la convivencia pues surge un aprecio. Claro que surge un aprecio hacia mis niños y la mayoría también hacia mí... porque yo me dirijo con ellos a pesar de a veces sí me sale lo muy maestra que soy muy dura, siempre trato de mantener ese respeto hacia ellos, trato de ser exigente pero no intransigente, buscar la manera de ayudarlos y de apoyarlos de la mejor manera... es el convivir, es el trato y se forma un vínculo” (Adela, comunicación personal, 8 de noviembre de 2021).

Por lo anterior, Adela se vive en una paradoja entre poner distancia, y sentir aprecio por sus alumnos; entre ser exigente, pero no intransigente. Se trata de luces y sombras que parecieran diluirse en el ajetreo de la vida cotidiana, cuyos ejemplos se han descrito en los apartados anteriores.

### **5.2.3.- Formas de enseñanza**

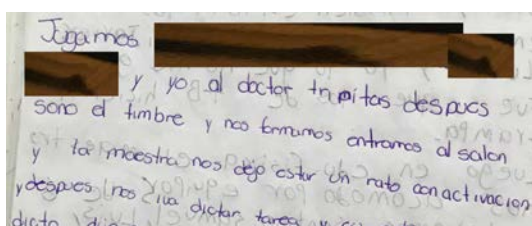
Las formas de enseñanza se reproducen en la vida escolar cotidiana, y la profesora Adela es reconocida en esta escuela por lograr mantener el control de su grupo, y tenerlo trabajando. Así, ha encontrado en el “libro de activación” un recurso pedagógico, el cual le ha permitido sobrevivir al ajetreo de la vida cotidiana escolar. Se trata de un compendio de fotocopias con mándalas, sopas de letras, crucigramas y dibujos con operaciones matemáticas, seleccionados por ella misma, el cual utiliza desde hace once años:

Hay niños que terminan muy rápido, entonces algo que yo aprendí y que yo decía “¡ya acabó!”, y luego estaba “¿qué hago?”. Ya le picó a uno, ya le picó a otro. Tengo que buscar algo que le guste, que aprenda y que le interese... tengo un montón de compendios... y digo “este compendio me sirve para este ciclo, o no. Voy a cambiarlo, voy a subirle la complejidad. No, a este grupo tengo que bajarle la complejidad”, y entonces ya tengo material adicional, y si no, ¡lo busco!” (Profesora, comunicación personal, 18 de octubre 2019).

Con este recurso pedagógico, suprime en parte su preocupación por controlar el “relajo” mediante la dedicación en actividades de “activación mental”, las cuales considera como una forma de darle calidad a su enseñanza. Es frecuente que mientras revisa la tarea, o los pares terminan una actividad, imparta instrucciones como las siguientes: “Mientras tanto, ponte a trabajar en tu libro de activación”; “Muy bien, sí ya terminaste con las preguntitas te quedan seis minutos, sigue con el libro de activación”; “A ver, necesito silencio, saca al menos tu libro de activación porque estás bien atrasada, ¡pero cómo hablas!”; “Si ya terminaron, se sientan y siguen con el libro de activación”.

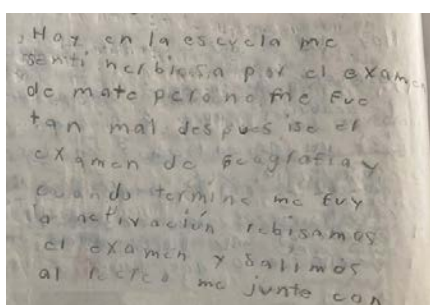
Para el alumnado, trabajar en dicho libro forma parte de la rutina diaria en la escuela como indica Miriam en la Fotografía 46: “Jugamos Claudia, Estela, Paulina, Alex, Daniel, Héctor y yo al doctor tripitas después sonó el timbre y nos formamos entramos al salón y la maestra nos dejó estar un rato con activación y después nos iba a dictar tarea...” (Miriam, comunicación personal, 15 de enero, 2020) [sic].

#### **Fotografía 46: Dibujo 38, Escuela “B”**



Trabajar en este libro ocurre tanto porque la maestra lo solicita, como por iniciativa del alumnado al finalizar algún deber escolar. Así, en un ambiente de confianza, colorean y conversan de sus vidas. En ocasiones, utilizar este libro es un privilegio al cual se accede después de cumplir con otros deberes, como indica Karen en la Fotografía 47 al relatar su día, y referirse al libro como preludeo al recreo: “Hoy en la escuela me sentí nerviosa por el examen de mate pero no me fue tan mal después ise el examen de Geografía y cuando termine me fuy a activación revisamos el examen y salimos al recreo...” (Karen, comunicación personal, 12 de febrero, 2020) [sic].

#### **Fotografía 47: Dibujo 44, Escuela “B”**



En entrevista con un grupo focal, Alex señaló desahogarse y relajarse al colorear mándalas; Lalo afirmó sentir calma; y Héctor, sentirse feliz. Es decir, realizar los mándalas sirve a los niños como estrategia cognitiva, corporal y expresiva para inducir estados emocionales de relajación, calma y alegría. Por su parte, la profesora reconoce formarles en un hábito de responsabilidad; al ausentarse del salón, se asegura con dicho libro de proveerles con una actividad a realizar por cuenta propia: “Cuando veo a los niños de la escuela por acá corriendo, y los míos aquí adentro, trabajando, solitos sin que yo a lo mejor tenga que estar aquí al pendiente, me agrada mucho eso” (Profesora, comunicación personal, 8 de noviembre 2019). Incluso son los mismos estudiantes quienes solicitan a la profesora utilizar este recurso pedagógico: “Ellos me dicen: “maestra, ¿va a haber actividad mental? ¿cómo va a ser?”; entonces me traen así, y me gusta porque ellos mismos me van jalando” (Profesora, 18 de octubre 2019). Así, vive motivación y entusiasmo en una actividad placentera para sus alumnos, la cual, les entretiene, ayuda y mantiene trabajando cuando requiere salir del salón.

No obstante, al no reflexionar la experiencia de trabajar en el libro de activación, se limita la posibilidad de construir un conocimiento situacional en torno a las vivencias personales, y en clave de convivencia para encontrar posibilidades de relación más pacíficas; es decir, sin miedo, prisa, taches o exigencias amenazantes. Por lo tanto, se trata de un recurso pedagógico con potencial para acompañar la reflexividad y con ello, de favorecer el desarrollo socioemocional del alumnado.

### **5.3.- La presentación del conocimiento escolar**

Las concepciones del trabajo docente estudiadas en los apartados previos, muestran la determinación del equipo docente de la Escuela “B” para continuar con la materia de “Educación socioemocional” en el ciclo 2019-2020, para ayudar a los niños a descargar sus problemas. Así, la profesora reconoce como acierto de la SEP haber incluido a la Educación socioemocional como materia en el Modelo Educativo 2017, y refiere utilizar un libro de texto sobre dicha materia, en el ciclo escolar 2018-2019:

En este libro donde ya se plasman ahora sí, situaciones, emociones que le ponen nombre, que le ponen rostro a lo que ellos piensan, a lo que sienten... Entonces aquí uno de los objetivos de Educación socioemocional (es) darle cara al sentimiento del niño.

En este sentido, la profesora le apuesta a las actividades del libro de texto para presentar el conocimiento de Educación socioemocional, y otorga legitimidad y autoridad a los contenidos académicos de dicho libro, los cuales, delimitan y condicionan lo permitido para ser aprendido en esta materia. Para el ciclo escolar 2019-2020 utilizó el libro “Me divierto y aprendo a convivir 4” (MDA-4) de la editorial Montenegro, como guía y método para ser impartido en un espacio temporal de veinte minutos semanales. También utiliza el libro de texto de Formación Cívica y Ética de la SEP, conocido en el salón de clases como “el libro de FORCE”, el cual aunque corresponde a otra materia, incluye contenidos académicos relacionados con la Educación socioemocional.

En cuanto a las demás materias, se utilizaron los libros de texto de la SEP, la Guía “Me divierto y aprendo 4” de la editorial Montenegro, el cual es un cuaderno de trabajo que integra las seis asignaturas curriculares: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía Historia y Formación Cívica y Ética. Se trata de un texto fundamentado en los libros de texto y el programa vigente de la SEP, y respecto al cual se hace referencia como “la Guía”. También se utilizan los libros “Mateprácticas 4” y “Palabras a la vista 4” de la misma editorial. A partir de estos libros de texto, la profesora de manera cotidiana selecciona, ordena y presenta el conocimiento al alumnado.

### **5.3.1.- Organización temática**

Rockwell (1995) distingue dos tradiciones en la transmisión del conocimiento, por un lado, considera a los programas y contenidos definidos de manera secuenciada grado con grado; y también refiere posibilidades más pragmáticas, centradas en la transmisión de conocimientos útiles. En la práctica docente de la profesora Adela, la organización temática sigue a la primera tradición; así, realiza planeaciones semanales en base a los programas vigentes de la SEP por cada asignatura, las cuales, son realizadas en computadora. Incluye los aprendizajes esperados, mismos que dicta a sus estudiantes como informe de los contenidos académicos programados semanalmente. Dado que en el turno vespertino también tiene otro grupo de cuarto, utiliza la misma planeación, aunque refiere hacer algunas adecuaciones de acuerdo al proceso específico que se vive en cada grupo.



Sus planeaciones incluyen actividades con inicio, desarrollo, cierre, referencias, recursos didácticos, formas de evaluación, y adecuaciones para Gus. Tal programación es realizada cuando el alumnado se encuentra en la clase de Educación Física, o entre un turno y otro. Posteriormente son entregadas a la directora para su revisión. En este proceso recupera planeaciones de ciclos escolares anteriores, y las archiva como evidencia para las visitas periódicas de la supervisora y directora: “Me piden portafolio de evidencias, la lista de asistencia, los documentos de los niños. A los niños les piden sus cuadernos, que en todo haya una coherencia” (Profesora, comunicación personal, 8 de noviembre 2019).

Así, comprueba con sus autoridades que la organización temática y la presentación de los conocimientos se alinee a los programas oficiales. Debido que las oficinas de la supervisión se encuentran dentro de las instalaciones escolares, la interacción es cercana y esto promueve cierta confianza en dichas visitas: “Es como tú, como ahorita tú, para mí es normal... “¡cállate y sientáte, trabaja!, es normal” (Profesora, comunicación personal, 8 de noviembre 2019). Sin embargo, a pesar de tal confianza, se implica en el esfuerzo para suprimir el miedo a ser evaluada mediante la acumulación de evidencias y controles.

Cuando solicita sacar el libro de texto, los niños levantan la mano en señal de pedir turno para leer. Por lo regular, después de esta lectura lo siguiente es responder a las preguntas del mismo libro. Se tiende más en cumplir con responder, que en socializar las respuestas. De esta manera, las actividades suelen organizarse como un “trámite” por cumplir con el programa, más que en reflexionar. Así, mientras están ocupados en el trámite de contestar a las actividades en el libro de texto, platican y juegan mientras avanzan en la indicación de manera lenta y gradual, como ya se ha descrito en apartados previos.

### **5.3.2.- La presentación formal de los conocimientos**

Los contenidos académicos son presentados en formas concretas, las cuales les significan. La secuencia y su orden, el rito del dato, el control de la transmisión, la demanda de respuesta textual, la posición física para responder, entre otras, son formas de presentar y constituir los conocimientos (Edwards, 1995). A continuación, se estudia la transmisión, presentación y construcción de los conocimientos en registros de distintas materias con énfasis en el manejo emocional del alumnado; y del trabajo emocional de la maestra.

## Clase de Educación socioemocional. “La música como ayuda para concentrarse en las actividades escolares”.

### Resumen de Registro

- Maestra: Vamos a entrar a una clase de Educación socioemocional y ustedes ya lo saben, y vamos a trabajar con este libro (MDA-4). Vamos a guardar silencio, vamos a cerrar nuestros ojos... como cuando hacemos una lectura imaginativa. Vas a escuchar mi voz. A la cuenta de tres: ¿Qué es lo que escucho a mi alrededor de nosotros? ¿Qué tipo de recuerdos son?...

Los niños y niñas están recostados con los ojos cerrados.

- Maestra: Antes de levantarte, te voy a leer un pequeño texto: *“Antes de los exámenes trimestrales, Alfredo estaba muy nervioso, muy preocupado. Su mamá que siempre le daba buenos consejos le puso música para tranquilizarse que le ayudó a relajarse para su clase y hacer el examen de matemáticas. Alfredo se relajó y enfocó su mente para entender la suma de fracciones”*. Guarda silencio. Vamos a escuchar música de (la) que también escuchamos.

Se escucha la pieza musical “Para Elisa” de Beethoven.

- Maestra: Muy bien. Sigue así. Ahora vamos a tratar de escuchar este otro tipo de música muy parecida (música clásica con olas de mar). No me digas nada, estás en tiempo de escuchar. Trata de imaginarte con ese sonido en donde podrías estar tú.

Se oyen voces, y la maestra insiste que es tiempo de escuchar. Minutos después, solicita abrir sus ojos e incorporarse lentamente a su lugar, y compartir sobre aquello que imaginaron. Las respuestas registradas fueron: “Playa”, “Cascada”, “Teatro, todos aplaudiendo”, “Mar, gaviotas, piano”, “Estaba en un río”, “Playa con amigas”, “Teatro”.

- Maestra: Esa música nos ayudó a concentrarnos para ayudarnos con lo que hago en la escuela y en la casa. Ahora, van a trabajar con el libro en la página cuatro.

Le llama para entregarles sus libros, y Lalo lee la lectura previa, sobre la historia de Alfredo.

- Maestra: A partir de lo que leímos, escuchamos y lo que sentiste, contesta a las preguntas: 1.- Crees que la música que escuchó Alfredo le ayudó a relajarse? Sí, no y ¿por qué?; 2.- Dibuja una actividad que te gusta hacer y te relaje; 3.- Colorea el dibujo como te guste.

Veo a Gina y a Román jugando a pisarse por debajo de la mesa. Se les ve divertidos, en ocasiones acaban dándose patadas. Román se sienta con sus pies afuera de la mesa para evitar que Gina le pateé.

- Maestra: Quien ya lo termine, me lo trae por favor (el libro MDA-4).
- Lola: Maestra, ¿Quién lo termine puede seguir dibujando?
- Maestra: No. Dije nomás esta página. Quien ya terminó, traigánmelo, acomódenlo en su lugar (el locker de la maestra). Mañana vamos a revisar sus respuestas.

Gus saluda a Alejandra con la mano, la niña lo ignora. Llega una mujer a la puerta. Trae dinero a la profesora, quien lo mete a una bolsita que cierra con una engrapadora.

- Maestra: Dos minutos y empiezo a dejar tarea. Saco mi libreta de tareas.

Dicta la tarea con prisa, falta poco para salir. (Registro de observación del 26 de septiembre de 2019).

En este registro, el tema de la música como ayuda para concentrarse en las actividades escolares es formalizado en la frase “esa música nos ayudó a concentrarnos para ayudarnos con lo que hago en la escuela y en la casa”. Con esta afirmación, la profesora da por hecho el beneficio musical en la concentración del alumnado sin reflexionar en las experiencias de los niños y niñas, quienes primero se implicaron en una actividad novedosa e interesante, y después, con desconcierto vivieron un cambio abrupto para responder preguntas desconectadas a su vivencia.

La primer pregunta representa la forma de conocimiento como operación, la cual, se presenta como la aplicación de un conocimiento general a casos deductivos (Edwards, 1995).

El eje estructurante del razonamiento consistía en partir de ciertas características generales de la experiencia de escuchar música, aplicada a situaciones específicas para obtener un producto de conocimiento, y que en este caso corresponde al beneficio de Alfredo para relajarse, enfocar su mente y entender la suma de fracciones. Edwards (1995, 1985) argumenta que esta forma de conocimiento lleva a los alumnos a una relación de subordinación y exterioridad frente al carácter presuntamente verdadero de lo transmitido, como el reconocimiento de los beneficios de la música en la concentración. Las opciones de respuesta como “sí, no y por qué” resultan trilladas; se responden como trámite y llevan al aburrimiento, lo cual dio lugar al juego en algunos estudiantes.

Las siguiente indicación del libro era dibujar algo disfrutable y colorearlo. Una vez más, se da un cambio abrupto, desvinculado a lo anterior. Una actividad entretenida y creativa, no obstante fue cancelada, pues la profesora indicó devolver el libro con la pretensión de revisar las respuestas un día después. Se percibe un ambiente de prisa en el preludio a la salida, y la profesora se implicó en la intensificación de sus funciones al intentar introducir un conocimiento; supervisar que guarden los libros; atender la interrupción de recibir dinero; y alcanzar a dictar la tarea antes de organizar al grupo para subir las sillas a las mesas, hacer fila y dirigirse a la puerta de salida de la escuela.

En este registro, su hacer pedagógico corresponde más a cumplir con el mandato de avanzar en la presentación de los conocimientos, aunque sea con prisa y sin reflexividad. Es decir, demuestra la importancia de avanzar en el programa, sin recoger la experiencia y el sentido de los conocimientos; con la urgencia de cumplir con el currículum, sin atender al sentido de aprendizaje, lo cual es invisible para la maestra. Cabe mencionar que a partir de ese día, se cuenta con el registro de seis días de observación en los cuales, la profesora puso la pieza musical “Para Elisa” mientras los niños y niñas trabajaban en una actividad; con la intención de facilitar la concentración de sus alumnos, sin embargo, eso no se reflexionó.

A continuación, se estudia el registro de una clase de Formación Cívica y Ética en una dinámica focalizada en la demanda de respuestas textuales, las cuales aunque son particulares a cada niño, llegan a ser respondidas sin mayor reflexión en un contexto de prisa e intensificación de las funciones docentes de la profesora Adela.

## Clase de Formación Cívica y Ética. “Me conozco y me cuido”.

### Resumen de Registro

11:00 am. Al regresar del recreo, la profesora indica sacar la Guía en las página 292, 293 y 294.

- Rita: Maestra, ¿sí vamos a hacer gigantes y enanos?
- Maestra: Nos vamos a ir poniendo al corriente en la Guía y vamos a dar un repaso.

La maestra llama la atención a quienes platican: “¡Ya caramba!”. Indica contestar la instrucción:

“Completa el cuadro escribiendo la información indicada en cada columna para que reconozcas las características que te hacen único. Consulta las páginas 10 y 11 de tu libro de texto SEP”.

- Maestra: Ya hemos visto de cómo evitar que los demás abusen de ti. Viviana, completa con la información de cada columna para que te reconozcas ¿Qué te hace único?. Ahorita vamos a trabajar en estas preguntas. ¡Shhh, baja la voz!.

11:27 am. Es tiempo de responder en la Guía. Los niños y niñas hablan entre sí. Algunos consultan sus dudas con la maestra sobre lo que tienen que hacer, o referente a palabras que no entienden.

- Adela: Bueno, empiezo a revisar tarea. Esto es lo que tienen que traer (escribe en el pizarrón la tarea a revisar). ¡David, Karen, Héctor y Alejandra, traéte todo abierto!”.

11:45am. Se escucha el “Son de la negra” en el patio, y esta música les anima y hace que se sienta un ambiente festivo. En el trámite de la actividad, platican mientras avanzan de manera lenta y gradual en lo solicitado. Cuando la maestra ve a un equipo hablando, le pide a algún niño ponerle tache.

11:50 am. Llega la cocinera a cobrarle. Adela avisa que saldrá del salón, y que revisará el trabajo. Se retira, camino por entre los equipos y anota las frases que deben completar en el libro de texto: “*Me siento muy mal cuando*”, “*Siento tristeza si*”, “*Me molesta que*”, “*Me siento más alegre cuando*”, “*Escribe un caso en el que hayas recibido la ayuda de una persona de confianza para resolver un problema*”, “*¿Por qué es tan importante valorar las cualidades de los demás?*”. Un niño me pide ayuda con la pregunta: “*Aunque las personas tenemos similitudes y diferencias, ante la ley todos debemos gozar de \_\_\_\_\_*”. Le pregunto ¿qué es eso de lo que todas las personas debemos gozar?, y me responde “comida”.

12:03 pm. Regresa la maestra: Muy bien. Levante la mano quien me trajo la hoja de la lectura de comprensión. Así me lo deben de traer. Si no está engrapado, no importa. Tienen que ser las dos hojas para poder recibírtelas... Muy bien, y tu tiempo

- Niños: ¡se acabó!
- Maestra: Sigue hablando y te voy a dejar mucha tarea. Tú hablas fuerte, yo hablo despacio y no lo voy a repetir. Número 1.

Interrupción: Llega la cocinera con una ensalada que le entrega a la profesora.

- Maestra: Número uno. ¿quién falta de portafolios?. Tengo dos semanas pidiéndolo, yo no soy responsable de que se extravíe. Número uno, terminar de contestar las páginas 292 y 294 de la Guía para el próximo viernes 11 de octubre. Número dos, traer un objeto bidimensional y otro tridimensional para el próximo viernes 11 de octubre.
- Niño: Maestra usted habla y habla Héctor.
- Maestra: Ya lo ví y ¡ya me hartó!

Héctor calla, baja la mirada y anota la tarea.

- Maestra: Número 3, contestar de la página 168 a 170 de la Guía para el próximo viernes 11 de octubre. Como hay CTE el 4 de octubre, la tarea se va a recorrer 2 semanas. Tú hablas, yo sigo dictando. No te callas, sigo dictando. ¡Ahí va otra!.
- Niños: “Shhh. Ahí va otra. ¡Shh!”.
- Maestra: Vas a pasar las preguntas de la página 31 de Ciencias Naturales al cuaderno y contestarlas para el próximo martes. Traer mi portafolio de evidencias y los que ya lo trajeron, no lo traigan. ¡¿Que dije?!, sin falta para el próximo lunes, y mis dos hojas de comprensión lectora. Vienen a que les revise la tarea. Callados. Equipo 1, 2, 3.

Los niños y niñas van en fila a llevarle la tarea a firmar.

- Maestra: Ahora voy a ver qué equipos salen. Todos sentados con sus mochilas.
- Maestra a Gus: ¡Hay a usted no le he dejado tarea!, venga por favor.

Gus se acerca y la maestra le da las instrucciones para la tarea.

- Rita: Maestra, ¿Podemos jugar gigantes y enanos?
- Maestra: ¿Ahorita?... serían sólo 3 minutos
- Niños: ¡Sí!
- Maestra: ¡Está bien!. Se da una dinámica divertida en la cual yo también participo. Gana Viviana y todos le dan un aplauso (Registro de observación del 27 de septiembre 2019).

Previo al regreso del recreo, hablé con la maestra de su agotamiento y estrés por encontrarse en el último día para poder subir estadísticas de los exámenes a la plataforma de la SEP. Con esta presión y sin saludar o aludir a la transición de haberse reencontrado después del recreo, indica sacar la Guía e ignora la petición lúdica de su alumna. Les recuerda que ya han estudiado acerca de cómo evitar que otros abusen de ellos, e indica completar las columnas, lo cual les llevará a reconocerse como únicos.

El contexto de la interacción es el habitual con llamadas de atención con rudeza y amenazas para dejar más tarea. Dado que el conocimiento buscado en la primera parte de la actividad consiste en reconocer características personales, los contenidos académicos son respuestas individuales, demandan reflexión de sí mismos(as), y su realidad; con valor intrínseco a cada estudiante. Aunque la maestra avisó que revisaría sus respuestas, esto no ocurrió, y por lo tanto, no se avanzó en tal elaboración.

Mientras revisaba la tarea, la dinámica se limitó al trámite de contestar, y esto se aprecia en la respuesta de un alumno sobre la “comida”, cuando correspondía “derechos”. Se trata de un conocimiento tópico (Edwards, 1985), un dato presentado mediante términos que no admiten ambigüedades y nombrado con precisión. Obtenerlo implicaba consultar el libro de texto de la SEP, no obstante, el alumno ha seguido la lógica de la primera parte de las preguntas, en las cuales respondía desde su consideración personal.

Por su parte, la maestra evoca un sentimiento de angustia en aumento conforme se acerca la salida, revisa la tarea para entregar ese día, y aún no dicta la siguiente tarea. Reacciona con prisa, enojo e impaciencia con Héctor, en un momento de fuerte estrés debido a la intensificación de sus funciones en ese momento. Todo esto constituye parte de la presentación formal de los conocimientos, y lo que se pone en juego es la desmotivación al trabajo como “trámite” por cumplir, sin sentido y reflexión, en un contexto de interacción con amenazas y sanciones.

La insistencia de Rita lleva a la maestra a acceder a jugar, y el ambiente de tensión y enojo se diluye en una convivencia grupal entre risas y carcajadas. El juego y las miradas sonrientes entre sí y con la maestra, les ayuda a sus cuerpos a estirarse, agacharse, estar atentos a las indicaciones y reaccionar con rapidez. De esta manera se suprime el estrés y tedio; es el momento final de la semana y lo cierran en una convivencia alegre y divertida.

### 5.3.3.- Los límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano

El conocimiento manejado por la escuela y el conocimiento cotidiano es delimitado en la interacción entre la maestra y sus estudiantes, como puede apreciarse en el siguiente registro de una clase de Geografía, sobre la diversidad económica de México.

#### Clase de Geografía: “La diversidad económica de México”

##### Resumen de Registro

8:07 am. La maestra indica abrir el libro de Geografía, donde lee una carta de “Toñita” a “Donají” de un viaje a Coatzacoalcos con sus paisajes, comida típica, y artesanías. La maestra ilustra la geografía de Veracruz en el mapa. Solicita a varios estudiantes leer en una interacción con preguntas del libro.

- Maestra: Ahora sí. Con esto te voy a dar tres minutos y vas a poner aquí abajo, a qué tipo de producción pertenecen estos productos (ilustrados en el libro). Te doy tres minutos, con lápiz.
- Jaqueline a sus compañeros de equipo: A Lalo le gusta el aguacate, pero no el guacamole.
- José: ¿Quién me dice qué es el aguacate: fruta o verdura?

Sus compañeros responden que es una verdura. José consulta en el Libro, y lee que es una fruta. Hay sorpresa y risas. La profesora solicita a varios niños para leer, y e indica frases para subrayar.

...

Jessica lee: Emplea además maquinaria y tecnología que aumenta la producción. A este tipo de agricultura se le conoce como agricultura de riego o intensiva...

- Maestra: ¿Les ha tocado ver en la Carretera?
- Alex: Son los aspersores
- Maestra: Precisamente, con tecnología ya no tienen que esperar los agricultores porque aunque no sea época de lluvia, hay esa tecnología y podemos encontrar todo tipo de frutas y verduras, Antes por ejemplo, se te antojaba una sandía y no era época, y ya no. ¡Voy a ver que están haciendo ustedes Margarita y Angelina!
- Jessica: Por ejemplo, los mangos en época de lluvia no se dan
- Maestra: Por ejemplo, en la playa hay palmeras y cocos, esos casi no se dan en la ciudad, ver palmeras y cocos. O el café en Veracruz sí se da porque es un clima muy húmedo, eso aquí no se da. Continuamos, sigue leyendo Miriam.

Llega la cocinera, entra al salón y le deja su café.

- Maestra: Por favor subrayen los productos más importantes que se cultivan en México. Son los cereales, las leguminosas y las frutas. Vamos a ver ejemplos de semillas que aquí se cultivan: maíz, trigo, cebada, avena y soya.

Lola lee: “Maíz se puede sembrar en casi todos los climas, altitudes y suelos. Además, su cultivo dura tres meses, se almacena con facilidad y se conserva por largo tiempo...”

- Maestra: ¿Se acuerdan de la frase “sin maíz...”?
- Niños: “¡Sin maíz, no hay país!” (a coro)
- Maestra: Acuérdense muy bien de esa frase. Sigue Irma.
- Irma lee: “El frijol y el maíz representan para México los dos cultivos de mayor importancia económica, ya que abarcan más de la mitad de la superficie sembrada en su territorio...”
- Maestra: Por favor me van a subrayar lo que leyó Irma, ¿Se acuerdan del plato del buen comer? pues aquí está (Imagen del maíz, trigo, cebada, avena, soya, frijol, garbanzo, chícharo, haba y lenteja)
- Niño: ¿Vamos a dibujar todo eso?
- Maestra: Sí, a mano. A ver guarda silencio, sigue por favor leyendo. Por favor va a leer Rosalba y luego va a continuar Arantza.

Regresa la cocinera y le dice las opciones para desayunar. Rosalba y Arantza leen, y la maestra indica lo que tienen que subrayar. Continúa la dinámica de leer y contestar a las preguntas del libro de texto. (Registro de observación, 5 de marzo de 2020)

La diversidad económica de México es el primer tema del Bloque IV de Geografía, e inicia con la narración de una carta, la cual les llevó a interesarse, como preámbulo diseñado por el mismo libro de texto para presentar los conocimientos. El libro de texto es un elemento estructurante, vivido como un guión dirigido por la profesora con lecturas, actividades e imágenes. Los niños y niñas están acostumbrados a ayudarse entre sí; mientras realizan la actividad, aluden a conocimientos cotidianos, tales como el gusto de Lalo por el aguacate, más no el guacamole; y la pregunta del aguacate como fruta o verdura, lo cual les llevó a investigar en el libro por su propia iniciativa.

La dinámica de leer y subrayar en el libro de texto es parte de un procedimiento que continuará en la elaboración de un apunte. Durante la lectura para subrayar, la profesora aportó razonamiento en relación con conocimientos cotidianos, tales como los aspersores en la carretera referidos; la escasez de mangos en época de lluvia; las palmeras y cocos que no se dan en la ciudad; y el café producido en el clima húmedo jarocho. Estas referencias contribuyeron a hacer más familiar el conocimiento, y el alumnado aprende a confirmar sus propios conocimientos, con la versión de la escuela.

Sin embargo, se encuentran elementos del medio conocidos como una realidad transparente, los cuales fueron ignorados, tales como la diversidad económica experimentada en sus propios viajes familiares o incluso en su comunidad; el tipo de productividad de sus alimentos para el almuerzo; o el menú ofrecido por la cocinera, quien ha entrado al salón en dos momentos de esta interacción como parte de un rito diario, el cual implica una interrupción, misma que a veces resulta imperceptible. Al no observar y analizar la experiencia, no sólo se pierde la confianza en su capacidad de análisis y construcción de conocimientos; además, se diluye la oportunidad para significar el aprendizaje. Aunque se hizo referencia a conocimientos ya vistos, como la idea de “Sin maíz no hay país” y “el plato del buen comer”, no se reflexionaron, y resulta difícil elaborar ideas a partir de la mera mención conceptual. La falta de significación lleva a un sentido ajeno y distante del conocimiento escolar.

Por otro lado, los límites entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano con la temática de la formación socioemocional son claros. A pesar del reconocimiento de la profesora Adela sobre la permanente presencia de lo socioemocional en la vida cotidiana de

sus estudiantes, como ya se ha descrito, la profesora indica remitirse a la versión autorizada de los conocimientos sobre Educación socioemocional, así lo refiere:

Ya mandé hacer unas lonas con caritas de educación, con caritas de sentimientos. Ya estoy buscando más opciones para empezar a aplicarlas ya como más formalmente, pero necesito como ir concretando la actividad. O sea, ahorita tengo, quiero recopilar el material, y en cuanto lo tenga te digo “mira esto” (Profesora, comunicación personal, 7 de febrero 2020).

Se trata de una postura sostenida en el tiempo; tres semanas después, continuaba argumentando a esperarse a tener al material didáctico para poder retomar la formación socioemocional con sus alumnos:

Mandé a hacer una lona con la consejal, pero se le ha complicado por la cuestión de la impresión, por la calidad para tenerla. Y si quiero implementar una especie de buzón de emociones. Tengo aquí algunas caritas que hemos trabajado... quiero mandarlas hacer en grande... que ellos las estén viendo, y que se vayan identificando; que le vayan poniendo como ese nombre a sus emociones, para empezar a trabajar, no sé, una cuestión a lo mejor no todos los días, porque sí es complicado, pero si hacerlo. Empezar a hacerlo a lo mejor una vez a la semana o dos, de ¿cómo te sientes hoy?, y así (Profesora, comunicación personal, 28 de febrero 2020).

En este sentido, más que la significación del conocimiento cotidiano de los niños y niñas como ya se ha estudiado en este trabajo, se encuentra la determinación para trabajar con material didáctico, el cual posibilite a la maestra a implementar acciones desde una versión autorizada: “ya como más formalmente”. De esta manera, visualiza ayudar a ponerle nombre a las emociones como un conocimiento escolar que permita a los alumnos utilizar un vocabulario especializado para razonar su sentimiento “del día”. Es decir, en lugar de comprender la experiencia subjetiva en un fluir con experiencias, se concibe la vivencia de sólo una emoción en el día.

#### **5.4.- La definición escolar del aprendizaje**

En el proceso social de aprender, además de presentar el conocimiento social, dan lugar una serie de acciones verbales y no verbales, las cuales indican el comportamiento a seguir. Se trata de rituales y procedimientos cotidianos los cuales no siempre corresponden a los aprendizajes esperados, sin embargo influyen en la formación. Un ritual cotidiano en la escuela “B” consiste en la revisión de tareas, como una interacción diaria entre la profesora y sus alumnos, la cual es vivida por los niños y niñas con miedo, e involucra la participación de algunas madres desde el enojo y el conflicto. Después se analiza el uso del lenguaje; el razonamiento implícito y el aprendizaje autónomo.



#### **5.4.1.- La rutina de la revisión de tareas: un intento para educar en la responsabilidad con miedo**

Las rutinas y rituales organizan la convivencia cotidiana escolar, son fundamentales para vivir con la confianza y seguridad de saber y prever las actividades diarias en el contexto escolar (Puig, 2003). Son un proceso de enseñanza, donde se organizan actividades con límites que permiten liberar tiempos, en los cuales además, la profesora pueda revisar el cumplimiento en la tarea del alumnado.

Este procedimiento consiste en una rutina diaria, la cual inicia con la escritura en el pizarrón por parte de la profesora sobre los encargos correspondientes para ese día en cuestión. Antes de esta revisión, la profesora indica realizar otra actividad para mantener a los niños ocupados mientras se encuentra en este trámite, tal como hacer un apunte, contestar varias páginas del libro de texto, o realizar algún mándala o actividad del libro de activación. Previa a esta revisión, recuerda los criterios de entrega, e indica que de no ser cumplidos, la tarea no será revisada:

“La indicación que te di ayer. Te pedí que pegaras una lista de cotejo. Si no lo traes, así no te lo voy a revisar”; “¿leíste la indicación del recuadro “observa la ortografía de las palabras anteriores y clasificalas?”. Entonces no lo leyó, y yo te dije que tarea mal, no te la voy a recibir” (Registro de observación del 2 de octubre 2019).

En los minutos previos a ser llamados, niños y niñas aprovechan con apuro para terminar la tarea con los estándares solicitados, y en ocasiones incluso copian la tarea de sus pares. Desde su escritorio, la maestra les llama en grupos que suelen ser de tres a cinco alumnos, quienes se forman con sus libros y cuadernos abrazados en las páginas correspondientes. En caso de que los niños estén distraídos a su llamado, pierden su turno y deben esperar volver a ser llamados al final. En su turno, cada estudiante deposita sus evidencias sobre el escritorio de la maestra, quien califica con una “palomita” y/o la abreviación “Rev” con crayón de color rojo o verde cuando la página o actividad es realizada. Esto lo registra en su control de tareas, el cual consiste en un cuaderno cuadriculado con los nombres de los niños en orden alfabético en vertical, y en horizontal, las fechas y título de cada tarea u actividad. Si la encomienda no fue realizada, la maestra deja el cuadro correspondiente en blanco, y pone un sello de tarea no realizada en la libreta del estudiante, a quien le solicita escribir ahí mismo aquello que le faltó por entregar.

Por su parte, los niños escriben sus omisiones con un enunciado que suele comenzar así: “Mamá lo que me faltó” o “Lo que me faltó”, y muestran el escrito a la maestra para su aprobación. Los sellos son un mensaje formal en cuanto a llevar impreso el nombre de la “Secretaría de Educación Jalisco”, y son parte de un acuerdo entre la maestra y los padres y madres desde que sus hijos estaban en tercero de primaria, de revisar diariamente la libreta de tareas y firmar cuando haya un sello en señal de estar enterado(a) del incumplimiento de su hijo o hija. Así lo dice Adela:

“El sello es un aviso para los papás... “a ver, no hay tarea ¿por qué?”. La tarea es en casa... y si veo que el cuaderno de mi hija está lleno de sellos, voy con la maestra a ver qué está pasando, a platicar ¡y con mi hijo! (Adela, comunicación personal, 18 de octubre, 2019).

Cuando la profesora pone un sello, se escucha el choque con fuerza de la goma del mismo sobre el escritorio en un sonido similar al de un trámite administrativo en una oficina gubernamental. Para los niños, recibir un sello es vivido con miedo y ansiedad como lo muestra Irma en la Fotografía 48.

#### Fotografía 48: Dibujo 58, Escuela “B”



El miedo y la ansiedad vividos en la revisión de tareas son suprimidos en la conversación entre pares. Al regresar de la revisión, recuperan la sonrisa al hablar acerca de cómo les fue; qué les dijo la maestra; cuántos sellos llevan acumulados, y cuántos de estos han sido -o no- vistos y firmados por sus papás; así como de las estrategias para evitar la acumulación de más sellos en su libreta, como lo comenta Jennifer a Gonzalo:

Gonzalo a Jennifer: “Ayer te llevaste un sello, ahora otro”

Jennifer a Gonzalo: “Yo lo que hago es llevar otro cuaderno, sacar la hoja y así ya no pasa el sello” (Registro de observación del 5 de marzo 2020).

Por su parte, Angelina anota el recado a su mamá de lo que le faltó con lápiz para borrarlo después. Sin embargo, la profesora, con firmeza le insiste en anotarlo con pluma: “¡quiero que me lo anotes con pluma!”. Angelina solo exclama con frustración, y lleva la mano a su cabeza (Registro de observación del 14 de febrero 2020).

Cuando un niño no hace la tarea, por lo regular la profesora pregunta la razón de su omisión. En una ocasión, le revisaba a Arantza y le llamó la atención con las siguientes palabras: “El experimento no lo traes completo, la página de la tarea la traes incompleta. ¡Estás bajando mucho de calificación y falta de trabajo y falta de tarea!” (Registro de observación del 13 de noviembre 2019). Arantza en silencio le escuchaba sonrojada con los ojos abiertos, pestañeando con rapidez en un esfuerzo evidente por contener el llanto. En otra ocasión, Adela amonestó al grupo-clase por falta de tareas y conflictos con las madres de familia de la siguiente manera:

“Miren, he estado mandando recados a algunas mamás. Yo les dije el lunes que ya no iba a recibir tarea. Niño que está enfermo, yo le voy a dar tiempo para recuperarse. Hay niños que no vinieron y dos semanas después quieren que les califique la tarea. Necesito que le expliques a tu mamá. Y luego vienen a preguntarme a mí. Vienes con un justificante y yo te doy dos o tres días para que te pongas al corriente. Es tu responsabilidad ponerte al corriente. Sigue dándose todos los días, ya es un problema. Esa es responsabilidad de ustedes, ¡quiero que lo entiendan! Y luego sus papás me dicen “es que sí la trae, pero la trae en su mochila”. Te digo que te voy a revisar, te doy un tiempo para que te prepares. Estoy citando a los papás y me los estoy cachando; Mi mamá no me la revisó”, “Mi mamá no me ayudó”. Me echas la culpa a mí, se la echas a tus papás ¿¿por qué estás con mentiras o flojeras?, tienes que asumir tu responsabilidad. No me metan en problemas porque yo los voy a descubrir (Registro de observación del 13 de noviembre 2019).

Ya sea que corresponda a un olvido, falta de tiempo, inasistencia por enfermedad, por lo regular la maestra les llama la atención y les recuerda su responsabilidad de haberla realizado; acto seguido les pide su cuaderno para sellarlo. Es común escucharle decir: “y tú explícale a tu mamá, porque esa es tu responsabilidad, no la mía”. Así, se limita desde el otro lado del escritorio a pedirles anotar en la libreta lo que les faltó. No hay cercanía emocional, ni tampoco un proceso reflexivo en el cual promueva la conciencia de sus emociones y dificultades por haber incumplido con la tarea, y elaborar una experiencia. Tampoco hay un trabajo emocional para motivarles y hacer un compromiso o acuerdo hacia el futuro. Por lo tanto, el trámite de revisar tarea y poner sellos, lejos de una rutina educativa se limita a una gestión administrativa de acumulación de evidencias y acusaciones con madres y padres.

En este sentido, la profesora utiliza a los sellos como una protección y argumento ante madres y padres sobre el bajo aprovechamiento escolar de su hijo o hija debido a la falta de

tareas. Tal situación ha molestado a algunos padres y madres, quienes han dejado de firmarlos: “los sellos ni siquiera están firmados, y los niños me dicen: pues si lo vio, pero no lo firmó; pues me dijo que luego; me dijo que no, que ya no iba a firmar” (Adela, comunicación personal, 7 de febrero 2020).

En una reunión convocada por la maestra con alrededor de una decena de mamás cuyos hijos estaban atrasados en aprovechamiento escolar, y sobre todo, que habían faltado con la entrega de varias tareas, las mamás confrontaron con enojo a la maestra argumentando tener algo personal contra sus hijos. Así lo relata la maestra Adela:

Todas las que vinieron creen que yo tengo algo personal. Les dije “a ver, yo reviso tareas todos los días a casi cuarenta niños, y si tengo que poner sellos, los voy a poner. Y no tengo nada personal con los 40 niños, por eso le estoy hablando a usted en tiempo y en forma. Si alguien no quiere de que yo le hable, hágame una hoja de desistimiento de que mejor hasta junio le entrego sus calificaciones, pero no me hago responsable de si el niño reprueba”. (Adela, comunicación personal, 7 de febrero, 2020).

Fue una reunión sorpresiva y difícil para la profesora, quien tenía la intención de hacer una alianza de colaboración con este grupo de mamás para ayudarle a cultivar hábitos de estudio desde casa. En cambio, se topó con la frustración de encontrarse con un grupo de mamás molestas, quienes hicieron una serie de reclamos, los cuales llevaron a la maestra a vivir el enojo, y a poner en la mesa la posibilidad de reprobación:

Martha... la mamá es prepotente, es déspota, entonces, ella dice, lo que ella cree que es, es verdad absoluta, y pues las cosas no son así. Este, la mamá de Kiko, lo que no le agrada es que yo le diga es que no está trabajando en casa. Y yo dije, “saben qué, no es agradable que nos hablen a decir no mi hijo no trae tarea porque es de casa. Decirnos la verdad, yo también tengo hijos, y también me tocó”, - les dije-. “Pero si alguien no quiere que yo le vuelva a hablar, hágame una carta de desistimiento para que le hablé yo en julio, para que hasta en julio venga a recoger calificaciones. Pero no me diga “¿por qué no me habló en enero para evitar una reprobación?”. Eso fue el remedio (Adela, comunicación personal, 28 de febrero).

La maestra suprimió su enojo y frustración con el pensamiento de que las señoras estaban a la defensiva para no asumir su quehacer para ayudar a sus hijos a cumplir con sus obligaciones escolares en casa, y reafirmó su decisión de continuar con la práctica de poner los sellos. Intentó disimular el enojo frente a las mamás, no obstante sus palabras denotan la expresión viva de este sentimiento:

Ayer fue un día complicado porque tú como maestro no puedes enojarte porque sales perdiendo definitivamente en todos los sentidos.... Me molestan esas actitudes de... es como, es una frase que dicen cuando te descubren lo que no debes hacer: te enojas, no. O sea, el mentiroso, la actitud del mentiroso es ponerse a la defensiva. Ayer así lo visualicé totalmente, no. Pero yo tranquila, ecuánime, pero sí, yo no puedo cambiar mi forma de trabajar... Yo no le estoy llamando para decirle “voy a reprobar a su hijo” señora ¡entienda!, le estoy hablando para darle estrategias de cómo mejorar el próximo mes y que no vuelva a pasar lo mismo. Diciendo que es tarea en casa, ni siquiera es aquí... porque la tarea es en casa, de con ustedes, no conmigo (Adela, comunicación personal, 7 de febrero, 2020).

Le tomó tiempo y esfuerzo a la profesora digerir el enojo y frustración de esa reunión. Durante ese día y el siguiente se repetía a sí misma: “¡Está es mi vocación y ninguna mujer me va a decir que es lo contrario!”. Asimismo, reconoció como aprendizaje personal nunca más volver a citar a las mamás en grupo “porque luego se alteran las doñas, y... se envalentonan unas a otras... ¡que no me *montonien* estas mujeres! (Adela, comunicación personal, 7 de febrero, 2020).

Con la frase: “A mí me queda claro que el trabajo del maestro nunca va a ser valorado, ni tampoco lo estoy esperando” (Adela, comunicación personal, 7 de febrero, 2020), la maestra Adela da cuenta de un sentimiento de falta de valoración y reconocimiento a su trabajo por algunas madres de niños de su salón. Identifica que ciertas señoras le critican en su labor; incluso señala que la mamá de Kiko y de Martha “Han estado moviendo al grupo”. Esta intuición derivada de algunas conversaciones con otras mamás, le lleva a sospechar con ansiedad que algunas se están organizando para confrontarle en la siguiente junta: “ya lo estoy visualizando, y ¡Ay no..., que la junta que viene me van a alborotar el gallinero estas mujeres!” (Adela, comunicación personal, 28 de febrero, 2020). Se trata de una junta programada a finales de marzo del 2020, la cual debido al inicio de la pandemia por COVID-19 no se realizó. No obstante, previo a la contingencia de salud, y ante mi petición para observar esa junta, Adela accedió y tuvimos la siguiente conversación, en la cual la maestra sigue reflexionando en la reunión ya mencionada:

ADELA: ¡Adelante!, tú ven y vienes a observar el comportamiento pues de las madres... de que “ay no, es que le tienen miedo” ... ya lo veo como venir. He estado viendo gente.

MARIANA: ¿Él va a venir a esa junta? (el psicopedagogo)

ADELA: Él no sé; voy a ver si puede entrar él, porque yo ya estoy especulando, a lo mejor ni pasa nada, pero... ¿O yo prefiero que esté él? Le voy a decir que si se puede meter pues. Mmm, porque se me hizo bien raro que las mismas mamás dijeran “es que los niños dicen que”, se referían a que yo les faltaba al respeto. “A mí dígame de qué manera, o sea. Faltar al respeto son ser de muchas situaciones, puede ser física, emocionalmente, golpeando, a mí dígame de qué manera. ¿De qué manera yo les faltó al respeto? A ver, porque si usted se refiere a que yo soy exigente, ese es mi trabajo. No soy intransigente. Usted dígame de qué”. Nadie me supo decir nada... Entonces digo “ya tampoco tengo un año de servicio, mi callo y también pues no, no me ven la cara tan fácilmente, no. Y como tengo todo lo que me piden a mí, a ver, miren aquí está el cuaderno. Yo cuando les enseñé el cuaderno, les dije: “miren, ¡aquí está!”. Ya no me dijeron nada. Por eso es que siempre tiene uno que tener todo muy bien en regla para, cuando viene una situación así de un padre, porque ¡hay padres bien problemáticos!, muy problemáticos, muy. (Adela, comunicación personal, 28 de febrero, 2020).

Un día después de haberse confrontado con las mamás, es decir, cuando Adela vivía el enojo con más intensidad, intentó suprimirlo con una reflexión crítica de sí misma: “Reflexionando acerca también de mi trabajo... cuando me dijeron las tres (mamás) lo mismo, yo dije “¿a ver?”. Y me puse a analizar... porque también a mí me sirve para analizar

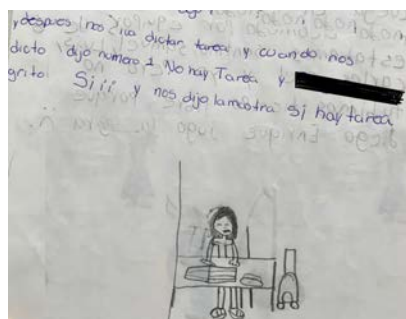
mi práctica, y yo como persona” (Adela, comunicación personal, 7 de febrero, 2020). Así, mediante un ejercicio de reflexividad, tomó conciencia de que su rendimiento como maestra disminuyó por su enfermedad; pudo encontrarse consigo misma con una mirada receptiva a su propia vulnerabilidad física, e hizo el esfuerzo de ponerse en el lugar de las señoras, y reconocer lo complicado de supervisar a sus hijos con la tarea.

Incluso mencionó algunas de sus dificultades en este empeño, tales como condicionarlos, castigarlos, aguantar sus berrinches, negarles el permiso de salir a jugar, etc., y enfatizó en lo difícil que resulta para las mamás que trabajan, sentarse con sus hijos y dedicarles tiempo y atención. Además, accedió a aceptarles las tareas del mes anterior aunado a la petición de no comentarlo con otros papás: “les voy a dar las tareas de enero por esta vez, le dije, pero el que un papá se entere, yo voy a tener un problema: “por qué a él sí y a los demás no”. Y en la mañana siguiente les dictó la tarea a los hijos de este grupo de señoras.

No se indagó el significado de las mamás acerca de su consideración como falta de respeto de la maestra a sus hijos. Sin embargo, está claro que los niños padecen las sanciones impuestas por su maestra, como quedarse sin recreo o llevarse tarea extra. Así lo indica Miriam en la Fotografía 49, donde refiere que la maestra al dictarles el primer punto de la tarea, les dijo “no hay tarea”; más un niño gritó con entusiasmo “siii”, y la maestra reaccionó con la sanción de dejarles tarea. El Dibujo 38 muestra la expresión emocional de Miriam con pesar y frustración.

## Fotografía 49

### Dibujo 38, Escuela “B”

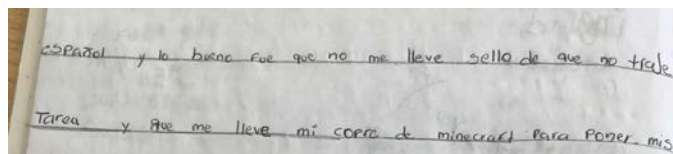


Dado que aprender en la escuela significa aprender procedimientos, el alumnado sabe que al hacer la tarea se cumple con su participación en la interacción de la enseñanza, y con ello, salen librados de llevar sello, y se evitan regaños y reprimendas, tal como lo expresa

Ramiro en la Fotografía 50, al destacar lo bueno de la escuela ese día, como no llevarse sello por incumplimiento de tarea.

## Fotografía 50

### Dibujo 30, Escuela “B”



Al hacer la tarea se vive la responsabilidad y esto es registrado por la profesora, y reconocido como parte del desempeño escolar de cada estudiante. Sin embargo, no siempre conlleva a un proceso real de aprendizaje del contenido académico. En este sentido, era común que la profesora dejara de tarea contestar páginas de los libros de texto, completar apuntes y otras actividades de índole de conocimiento tópico y como operación, lo cual coincide con el argumento de Edwards (1995), acerca del predominio de estas formas de conocimiento en la cultura escolar.

#### 5.4.1.- El uso del lenguaje

El lenguaje verbal y no verbal fundamenta el proceso social de aprender, y en este proceso se destaca a la lengua escrita como una habilidad clave mediante actividades de lectura y escritura, las cuales son practicadas con regularidad en el uso diario de los libros de texto de la SEP. Ante la instrucción de sacar uno de estos libros, los estudiantes levantan la mano en señal de pedir turno para leer. Procede la autorización para hacerlo de pie y en voz alta, mientras el resto de la clase sigue la lectura en silencio desde sus lugares. En ocasiones, la profesora indica subrayar determinados renglones y palabras como conceptos importantes, para luego hacer un apunte. En este sentido, el conocimiento es transmitido por mediación de la profesora, con el uso de los libros de texto.

A continuación, se analizan dos registros para ilustrar el uso del lenguaje escrito en combinación con el lenguaje verbal y no verbal en la convivencia cotidiana escolar desde una perspectiva analítica de acuerdo al trabajo emocional de la profesora, y al manejo emocional de los niños y niñas. El primer registro corresponde a una clase de Español, donde acontecen

intercambios de reflexividad a partir de la lectura del libro de texto. En el segundo registro, se analiza una clase de Formación Cívica y Ética llevada a la práctica en dos momentos; uno de lectura y explicación, y otro focalizado en la realización de un apunte. Se estudia el uso del lenguaje imbricado con un sentimiento de enojo en relación con los niños y algunas madres; la interacción se complejiza y la profesora se implica en dificultades para manejar ese sentimiento.

## **Clase de Español: “Los mensajes implícitos y explícitos de los refranes”**

### **Resumen de Registro**

8:10 am.- La clase comienza con la socialización de respuestas sobre la diferencia entre lo implícito y explícito. Después trabajan con el libro de texto el tema de los refranes, y la dinámica se centra en encontrar su mensaje implícito y explícito. La explicación de la maestra consiste en la lectura textual del libro de texto. Se continúa con la presentación de algunos refranes, leídos en el libro de texto, y estudiados para encontrar el mensaje implícito y explícito.

- Maestra: Tenemos que entender bien esto porque eso va a venir en el examen. La mayoría de los refranes sí viene el significado, viene escondido y tenemos que explicarlo.

...

- Karen lee: Mas vale prevenir que lamentar

Lalo y Alex explican lo que entienden de ese refrán

- Maestra: Esto aplica a muchas cosas. Si por ejemplo, sales con un celular que vale cinco mil, cinco, siete u ocho, y te vas a la calle, te lo pueden robar. En cambio, guardándolo y usarlo sólo en emergencias. Pero traerlo y presumirlo, te lo pueden robar. En el patio es muy común, les decimos “¡no corras en el patio!”; más vale prevenir que lamentar. ¡Hasta que no te pase un accidente por correr!.

...

Después de leer varios refranes y encontrar sus sentidos explícito e implícito, se instruye en completar una tabla del libro con características de los refranes: Función y propósito; Origen y autoría; Formas de transmisión; Tipos de mensajes; Temas que tratan; Extensión; Relación causa-consecuencia en su estructura; Recursos o figuras literarias; Formas verbales. La maestra explica la autoría: “Se lo aprendió mi abuelita, se lo dijo a mi mamá, y mi mamá me lo dijo a mí”.

- Arantza: Maestra, ¿Cuánto tiempo nos va a dar?
- Maestra: Lo vamos a hacer todos juntos porque tenemos cuatro materias que ver hoy
- Jennifer: ¡Qué bueno!
- Maestra: ¿Para qué son los refranes?

Distintas respuestas de los niños...

- Maestra dicta: Para una enseñanza de vida... ¿Cuándo se transmite de la abuelita a la mamá?... pónganle ahí de generación en generación.

Se continúa completando la tabla, algunos estudiantes aportan sus ideas, y la maestra dicta lo que tienen que anotar (Registro de observación, 13 de noviembre de 2019).

Al socializar los sentidos en torno a lo “implícito” y “explícito”, la profesora comprueba la comprensión de estos conceptos, y procede a su aplicación con distintos refranes. La clase se enriquece con ejemplos, y la profesora se apoya en el libro como un guion para preguntar y ofrecer respuestas textuales. Instruye para subrayar conceptos clave, y la clase fluye en una interacción que da la sensación de comprender el tema con ejemplos cercanos a la vida cotidiana.



El tiempo ha transitado con celeridad en una interacción calmada, la profesora lo nota y avisa de la necesidad de avanzar con más velocidad, y la interacción se vuelca en la urgencia de completar la tabla, la cual contiene un lenguaje especializado e incomprensible para el alumnado, quienes viven angustia debido a la complejidad de la actividad. En lugar de reflexionar al respecto, la profesora decide priorizar en avanzar en la actividad, y les ayuda dictándoles las respuestas. Por lo tanto, el grupo-clase se relaja e incluso Jennifer expresa verbalmente su alivio. De esta manera, la maestra asume el rol de “mediadora” en la interpretación de las indicaciones del libro del texto, y aunque les pregunta su comprensión ante cada pregunta, al final es ella quien descifra el conocimiento, traducido en un formato y modelo escolar.

## **Clase de Formación Cívica y Ética: “Nuestras obligaciones”**

### **Resumen de Registro**

11:20 am.- Un día anterior la maestra dejó de usar el micrófono. Llama al alumnado por equipos para firmar lo dictado en la libreta de tareas, mientras tanto, el resto del grupo clase continúa trabajando en el libro de activación. Al terminar la actividad de firmar, sale del salón avisando ir al baño.

11:33 am.- Regresa y sentada en su escritorio solicita sacar el libro de texto “Conoce nuestra Constitución”. Lola levanta la mano para hablar, la maestra le autoriza.

- Lola: Además al cumplir dieciocho años, los mexicanos son considerados ciudadanos porque pueden y deben votar para elegir a sus gobernantes...
- Maestra: Eso lo van a subrayar, no me digan de dónde a dónde...

Indica los contenidos a copiar en un apunte. Conforme los niños leen, la maestra explica:

- Maestra: Fíjate bien, esto es tan importante y tan fundamental. No importa tu religión, tú tienes derecho a la educación. Aquí todos los niños son recibidos, por eso no hablamos de religión. Hay otras escuelas religiosas en las que sí se habla de religión... vamos a comenzar a revisar tarea mientras trabajamos en la Constitución.

De pie anota en el pizarrón: “Nuestras obligaciones” e indica cuál es el título para el párrafo primero, y deberá ir con color rojo. Se pone de pie y expresa lo siguiente:

- Maestra: Muy bien, empiezo a contar: 1, 2, 3. Te dije en silencio, y ¡no voy a recaer por estar hablándoles fuerte! ¿Entendieron?
- Niños: Sí maestra
- Jennifer habla algo (no se alcanza a escuchar)
- Maestra: A ver, ¿qué parte de guarden silencio no entendiste Jennifer?
- Jennifer baja la cabeza en silencio total.

La maestra regresa a su escritorio, mientras los escolares copian en el cuaderno lo que acaban de subrayar (Registro de observación, 21 de enero de 2020).

Por su complejidad y riqueza en el uso del lenguaje, el análisis de este registro aborda las dimensiones de contenido y de relación en tres aspectos. En primer lugar, se estudia el sentido simbólico de la firma de la profesora al haber verificado el dictado en la libreta de tareas. Como segundo punto, se analiza el uso del lenguaje de la profesora en el contexto de la interacción con los niños y niñas, y sus madres. Posteriormente, se profundiza en el manejo emocional del alumnado en una actividad frecuente en la vida cotidiana escolar, en la cual se

emplea la lengua escrita y refiere a realizar apuntes a partir de la copia de lo subrayado en los libros de texto. Por último, se aborda la reflexividad de la maestra en torno al uso del diario de emociones, un instrumento fundamentado en el uso de la lengua escrita, el cual además de utilizarse para fines de esta investigación, ayudó a la profesora para conocer las vivencias de sus estudiantes. Se profundiza en su trabajo emocional en específico con el relato escrito un niño en el diario.

#### **a. Sentido simbólico de la firma de la tarea escrita en la libreta de tareas**

La clase de esta materia comienza media hora antes de concluir la jornada escolar con una actividad muy común en este grupo-clase: leer y subrayar algún libro de texto, para posteriormente hacer un apunte. Mientras hacen el apunte, son llamados por equipos para revisarles lo anotado como tarea, y reciben una firma de la profesora, en la cual se involucra a sus padres y madres para reportarles haberse cerciorado de la correcta anotación de la tarea. Es decir, su firma representa un mecanismo a manera de control previsor ante las faltas en la realización de tareas.

La forma es contenido (Edwards, 1995), y este ritual diario al final del día representa un acto carente de confianza hacia el alumnado, pues demanda la implicación de la profesora para supervisar el mero dictado de encargos para realizar en casa. En sí, lo que en esta práctica se pone en juego es el vínculo de apego escolar con desconfianza y el aprendizaje en una interacción ultraformal. Se trata de un aspecto clave en el contexto del frecuente incumplimiento en tareas de los escolares, tema analizado en apartados previos. Así, ante la desconfianza expresa y sujeta a controles demasiado formales, los niños y niñas responden a las tareas sin compromiso y desinterés.

#### **b. Uso del lenguaje de la profesora en la convivencia escolar.**

En la convivencia escolar es frecuente intercalar el uso del libro de texto con la lectura realizada por algún estudiante, y la posterior explicación de lo leído. La profesora indica de donde a donde subrayar con un marcatexto de determinado color. Su rol de mediadora entre el libro y la presentación de los conocimientos implica hablar con voz fuerte, lo cual es complicado y riesgoso para su salud, lleva ya cuatro meses enferma, y apenas ha logrado

dejar de usar el micrófono. Le angustia perder la voz, y esto le lleva a cambiar la interacción, con menos uso de la voz y desesperación, reclama silencio en una interacción con rudeza.

El mensaje de su reclamo en parte concede la causa de no aliviarse al comportamiento de sus alumnos. Es decir, la profesora expresa que su recuperación depende en cierta medida de no llamarles la atención. Este mensaje llegó un tanto distorsionado con algunas madres, como la de Martha, quien en una reunión con otras señoras, habló de una señalización al alumnado como responsable de la enfermedad de la maestra. Así lo narra la profesora en una entrevista:

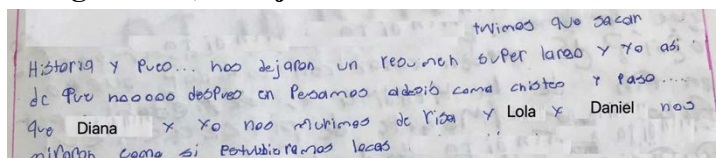
- Profesora: La mamá de Martha también le echó la culpa a la directora de que... por culpa del niño, yo estaba enferma... Y le dije: “usted me está diciendo algo muy grave, una aseveración muy grave señora”... entonces, yo sí me sentía muy molesta.
- Mariana: ¿Y cómo has seguido Adela? Después de esa molestia, después de ese enojo ¿cómo has seguido?
- Profesora: Ahorita traigo muy mala la garganta, súper mal otra vez. Honestamente creo que tiene que ver con cuestiones emocionales, pero lo raro es que sí me da temperatura... la verdad es que estoy acostumbrada a trabajar a lo mejor en situaciones muy rudas, y a mí me molestó mucho que las señoras quisieran culparme de situaciones que les corresponde a ellas totalmente (Profesora, comunicación personal, 28 de febrero 2020).

El mensaje de este reclamo también fue reconocido por Lalo en una afirmación, reportada anteriormente: “cuando la maestra en vez de gritar puede hablar... porque ahorita como está la maestra, es porque nosotros no guardamos silencio” (Lalo, comunicación personal, 29 de noviembre 2019). En síntesis, el enojo de la profesora se implica en interacciones con rudeza, las cuales ya han sido descritas. El reclamo: “¡No voy a recaer por estar hablándoles fuerte!”, es una clara expresión de frustración ante no poder aliviarse por desgastar la voz con tantas y tan frecuentes llamadas de atención.

### **c. Manejo emocional de los niños y niñas al realizar apuntes a partir de lo subrayado en los libros de texto.**

La actividad de hacer resúmenes es frecuente en la convivencia de este grupo-clase. Se trata de un tiempo para copiar mecánicamente lo previamente subrayado, lo cual permite a la maestra del espacio para revisar la tarea a cada alumno, y a organizarse mientras el grupo-clase trabaja. Desde la experiencia de los estudiantes, hacer un apunte es un procedimiento mecánico que no implica procesos analíticos, y por lo tanto, resulta molesto y aburrido, como lo indica Jennifer en la Fotografía 51:

### Fotografía 51, Dibujo 31:



*“Tuvimos que sacar Historia y pues... nos dejaron un resumen super largo y yo así de que nooooo después en pesamos a desir como chistes y paso que Diana y yo nos murimos de risa y Lola y Daniel nos miraron como si estuviéramos locas” [sic].*

Por su parte, Ricardo relata su molestia al trabajar en clase con un apunte (resumen): “hoy en clase me sentí nervioso en Geografía porque teníamos que pasar un resumen” (Fotografía 52), e ilustra su sentir con un dibujo similar al de Daniel (Fotografía 53), con una silueta humana sentada en el mesa-banco, sin ojos ni boca (Fotografías 52 y 53).

### Fotografía 52 Dibujo 24, Escuela “B”



### Fotografía 53 Dibujo 43, Escuela “B”



En otra ocasión, Lola expresó con pesar tener que copiar lo subrayado de cuatro páginas del libro de texto de Ciencias Naturales, y hacer un apunte titulado “Los efectos del calor en los materiales”. En ese momento, Lola y el resto del grupo-clase estaban muy apurados debido a que si no terminaban, no alcanzarían a salir al recreo:

- Mariana: ¿Les gusta hacer el apunte?
- Diana: no
- Lola: es muy largo
- Diana: No me gusta y me canso de escribir (Registro de observación, 28 de febrero del 2020).

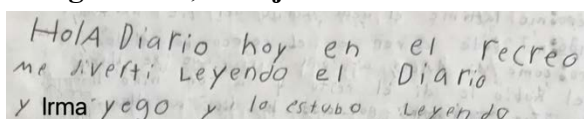
Cuando los niños y niñas no terminan el apunte en clase, este es enviado como parte de la tarea en casa. Por lo tanto, una posible explicación al frecuente incumplimiento de tareas, corresponde al desagrado y aburrimiento de hacer apuntes largos de tarea, que no reclaman procesos analíticos más allá que el mero copiado textual.

#### d. Reflexividad en torno al uso del diario de emociones

La lectura de las participaciones en el “Diario de las emociones” resultó entretenida y divertida, tal como lo refiere Romina: “Hola Diario hoy en el recreo me divertí leyendo el Diario y Irma yego y lo estubo leyendo...” [sic] (Fotografía 54). Para la profesora, esta lectura le llevó a considerar otras maneras de utilizar la lengua escrita en su práctica docente:

Lo que he estado leyendo, hay niños que sí me dicen y que expresan pues lo que a lo mejor en clases les gustó y no les gustó. Lo que les hizo sentir como bien y no. Y luego, hay algunos que ponen “¡ay es que hoy no terminé y la maestra me dejó sin recreo!”... Se están quejando de que los dejó sin recreo... ¡se están fijando en todo!.

#### Fotografía 54, Dibujo 26



La sorpresa de reconocer el malestar expresado por los niños ante quedarse sin recreo, corresponde a la regla del sentir de no quejarse ante castigos impuestos por la autoridad docente, puesto se reconoce que la profesora actúa desde un sentido formativo. Por otro lado, la escritura en el diario de las emociones acercó a la profesora a conocer la experiencia emocional ante lo que viven sus alumnos en casa. Destaca la narración de Román: “dicen que soy muy alegre, pero por dentro me quiero suicidar” (Román, Comunicación personal, 21 de febrero de 2020).

El mensaje de Román está inundado de tristeza y el deseo de quitarse la vida. Lejos de platicar con él, la profesora mostró el dibujo a la psicóloga escolar, quien se entrevistó con la profesora y la mamá del niño. De acuerdo a la profesora, la señora expresó padecer “bipolaridad y depresión”; hay días que no puede pararse de la cama para llevar a su hijo a la escuela, y sostiene fuertes discusiones con su hija mayor, quien le confronta diciéndole ser floja. Román observa con angustia y preocupación esto que vive en su familia. Sin haber escuchado directamente a Román, la psicóloga escolar y la maestra canalizaron a Román con un psicólogo externo, y diseñaron la siguiente estrategia de intervención:

Aquí también se va a canalizar con la psicóloga... va a aplicarle el test para poder trabajar en conjunto con el especialista, o sea, el psicólogo... porque aquí la psicóloga es escolar, no puede dar ningún medicamento... ella trata de dar estrategias también para poder ayudarlo y a mí también. (Profesora, comunicación personal, 28 de febrero, 2020).

Asimismo, determinaron usar otro diario con Román para ayudarlo a continuar expresándose: “se va a implementar un diario de emociones con Román personal, para él solo... para que obviamente pueda él externar lo que tenga que externar... es una técnica

muy buena escribir así que lo que está sintiendo (Profesora, comunicación personal 28 de febrero de 2020). La psicóloga escolar dará seguimiento a la escritura en el diario, y su acompañamiento emocional ha sido delimitado como labor para una especialista, y la profesora no contempla la posibilidad de construir un vínculo afectivo con Román para significar sus vivencias familiares.

#### **5.4.2.- El razonamiento y la emocionalidad implícitos**

El razonamiento y la emoción son procesos imbricados que coexisten en sí mismos (Damasio, 1995), por tanto, la dimensión “el razonamiento implícito” (Rockwell, 1995) se ha renombrado como “el razonamiento y la emocionalidad implícitos”. Son procesos difíciles de estudiar mediante la mera observación de la interacción verbal espontánea, más pueden inferirse para enfocar en los procesos reflexivos del alumnado. A continuación, se estudian algunas situaciones que ilustran lo anterior. Primero se enfoca en un par de momentos de transición en clase, mediante la lectura de un cuento y la interacción con cuestionamientos denominados como “preguntonas”. Posteriormente se estudia una interacción durante una clase de Matemáticas.

##### **a. Interacciones en momentos de transición**

Los niños y niñas construyen relaciones y hacen inferencias mediante la consideración de consecuencias a partir de la lectura del cuento “El Rey Midas”, por la maestra a sus estudiantes, a quienes les pidió recostar la cabeza y brazos sobre sus mesas, y después cuestionó lo siguiente:

- Profesora: ¿De qué trató el cuento Alejandra?
- Alejandra: Le dijo a un dios que todo lo que tocaba se convertía en problemas
- Profesora: ¿Qué enseñanza nos puede dejar esta lectura Héctor?
- Héctor: Si pides un deseo como el que pidió el rey, ¿con quién jugarías?
- Estela: Siempre lo que pidas va a haber consecuencias buenas o malas.
- Alejandra: Siempre hay que pensar en las consecuencias; hay que pensar en las cosas antes de hacerlo (Registro de observación en clase, 29 de Agosto 2019).

Acto seguido la maestra pidió a los estudiantes dibujar la historia del “Rey Midas”, y después salieron al recreo.

La instrucción de recostarse favorece un encuentro personal con la historia y esto permite reflexionar. Así, Héctor llegó a plantearse la posibilidad de contar con alguien para jugar ante la imposibilidad de tener un contacto regular con otras personas; y Estela y Alejandra consideraron la importancia de pensar antes de actuar. La clase al final plasmó su entender con un dibujo, el cual no fue revisado.

En otro ejemplo para estudiar el razonamiento y la emocionalidad implícitos, se analiza la implementación de una actividad denominada “Preguntas preguntonas”, la cual era frecuente al inicio del año escolar y hasta mediados de octubre. Después de nombrar asistencia y en orden de lista, la profesora lanzaba dos interrogantes pre-formuladas a grupos de cinco niños(as) sobre sus emociones, pensamientos y relaciones. Se trata de preguntas que había obtenido como parte del material didáctico del libro de Educación Socioemocional del ciclo escolar anterior, y que a continuación se presenta mediante resúmenes de registro de cuatro sesiones de observación:

### **Resumen de Registros con “Preguntas preguntonas”**

#### **2 de septiembre de 2019**

- Profesora: Greta, lista, ¿Cuál es la materia que menos te gusta y por qué?
- Greta: FORCE (Formación Cívica y Ética), porque es aburrida y difícil
- Arturo: FORCE, porque a veces no le entiendo mucho

#### **4 de septiembre de 2019**

- Profesora: Empezamos con las tarjetitas preguntonas. Acuérdate que son sólo algunos niños... para que vayan pensando sus respuestas. Número uno, dí algo bonito sobre algún compañero de la clase
- Luis: David es divertido
- Román: Miriam es muy inteligente y muy agradable
- Perla: Alejandra es la mejor amiga que he tenido desde primero de primaria.

#### **2 de octubre de 2019**

- Profesora: A ver, las tarjetitas preguntonas si ustedes están hablando las voy a cancelar y nos vamos a la siguiente actividad... Jessica, ¿hay alguien con quién no hayas sido amable alguna vez?

Jessica se pone roja, se tapa la cara

- Jessica: Con un niño que se llamaba Emiliano

En voz baja, los niños y niñas recuerdan a Emiliano, un excompañero.

- Lalo: Sí, mi hermano y mi tía. Mi tía me dice Pinocho y me hermano se burla de mí
- Profesora : Siguiendo pregunta... ¿Hay alguien que no haya sido amable contigo?

- Arantza: No

- Gonzalo: A veces mi hermano

- Profesora: Entonces cuando ustedes no han sido amables, que sirva de referencia que no es agradable cuando no eres amable y también cuando alguien no es amable contigo. Es lo mismo que siente la otra persona cuando tú no eres amable. Aquí terminamos con las tarjetitas preguntonas. Saquen su guía en la página 22.

#### **14 de octubre de 2019**

- Profesora: Muy bien, vamos con tarjetitas preguntonas

Los niños exclaman con alegría, les gusta responder a estas preguntas

- Estela: ¡Hace mucho que no las hacemos!

- Irma: ¡A que van a hacer todos los lunes!...

- Profesora: ¿Qué ventajas o desventajas tiene que un niño tenga un celular?
  - Karen: Desventaja: que se lo pueden robar
  - Héctor: Que se pase todo el tiempo ahí, que no le haga caso a nadie, lo pueden atropellar. Ventajas: hacer su tarea, tomarse fotos
  - Alejandra: Ventajas: puede hablar cuando tenga una emergencia. Desventajas: No hace caso, está ahí mucho tiempo...
  - Lalo: Yo tengo celular, no lo utilizo muy seguido, sólo cuando mi mamá me marca.
  - Alex: Yo lo uso para jugar memoria. Si se te pierde, ahí están tus números y nadie los grabó...
  - Gus: Yo utilizo el celular para jugar
  - Profesora: Sí, me imagino, ya sé. Saquen el libro de Español en la página 32. Necesito tu silencio
- Varios niños levantan la mano y exclaman el deseo de continuar hablando del uso que dan a los celulares.

El proceso de la actividad es complejo, por un lado se requiere atender a la lógica de la dinámica y seguir instrucciones, y por otro, responderse a sí mismo(a) y dejarse emocionar con las posibilidades de respuestas propias, y de los pares. Sólo algunos niños y niñas tienen permiso de hablar, y esto es otorgado de acuerdo al orden de lista, mientras el resto de la clase escucha con atención y curiosidad. En la primer “preguntona” se expresa el desagrado por la materia de Formación Cívica y Ética debido a que les resulta aburrida y difícil. Estas opiniones parecen obvias entre los niños y niñas, más no se explora al respecto. La regla de la dinámica implica libertad de expresión, sin mayor explicación.

Decir “algo bonito” de un compañero facilita la introspección y el reconocimiento de la mutualidad. La instrucción es abierta y libre de evaluación, se disfruta hablar de esto como una forma de vivir el amor en la convivencia. El tercer registro también lleva introspección para reconocerse con hostilidad hacia alguien más. El propósito no es profundizar al respecto, y la profesora concluye en la molestia implicada en faltas de amabilidad.

El cuarto registro fue el último momento de observación de esta actividad durante el trabajo de campo. Al retomarla después de un tiempo se vive sorpresa, alegría y entusiasmo. La frase “¡A que va a ser todos los lunes!” conlleva el deseo de practicar las “preguntonas” con más frecuencia. Sin embargo, esta actividad dejó de implementarse justo cuando la profesora enfermó. Se considera su disponibilidad anímica como un ingrediente fundamental en la interacción social de las “preguntonas”, mediante una escucha curiosa y atenta, en una relación un tanto lúdica y con proximidad al alumnado.

En esa última ocasión, la profesora cuestionó los *pros* y *contras* del uso de celulares en niños(as). Sus respuestas llevaron a una interacción acalorada, con manos levantadas en señal de querer participar. Al conversar infirieron argumentos, se compartieron experiencias y



preferencias. La frase “sí, me imagino, ya sé” expresada en relación al juego de Gus con el celular, da por sentado el disfrute del niño con el aparato, y cierra el tema a pesar de la insistencia de los pares para opinar. Al hacerlo, se pierde la oportunidad para repensar el tema, y dejarles asumir una postura más reflexiva.

## **b. Interacción en clase de Matemáticas**

La complejidad de los procesos de razonamiento y emocionalidad implícitos conllevan el entendimiento de la lógica del conocimiento, y la comprensión de reglas y formas de aplicarlo, lo cual se aprecia en el siguiente registro en la clase de Matemáticas:

### **Clase de Matemáticas: Localizar números en la recta numérica**

#### **Resumen de Registro**

José toma la regla de plástico de Diana sin pedirla, y empieza a buscar patrones de números en varias rectas numéricas del libro de texto. Al observarle, Diana comprende la instrucción a seguir. Conforme el alumnado resuelve la actividad, expresan “¡ya!”, “¡está súper fácil!”, y esto permite avanzar con rapidez. La profesora dibuja cuatro rectas numéricas en el pizarrón, e invita pasar al frente y explicar cómo hicieron para identificar los números faltantes. Primero pasa Míriam.

- Profesora: ¿Está bien o está mal?
- Niños: Está bien
- Míriam: Tenía que acomodar el 2 y el 13

...

- Profesora: Muy bien, la última recta. Pasa Jennifer... ¿Estará bien?
- Niños: No, ¡está mal!
- Profesora: Muy bien, quien pasa a corregir... ¡Ingrid!

Ingrid pasa al pizarrón

- Niños: Está mal (Levantán la mano: ¡yo, yo, yo!)

Es evidente el gusto y el interés en la actividad. Aunque cada estudiante trabaja de manera individual con sus respectivos libros de texto, el proceso de realización es comprendido mediante la observación desde sus lugares, y el modelaje entre pares. Así, el resto del grupo-clase valida el trabajo mostrado, y reconocen el conocimiento. Los procesos emocionales están íntimamente implicados con los racionales, y Diana en lugar de enojarse con José por tomar de sus pertenencias sin permiso, le observa con interés y alivio por explicarle con su modelaje. No hay palabras, sólo observación, y con este conocimiento, Diana se implica con confianza y seguridad en resolver la actividad.

Pasar al pizarrón y ejemplificar el ejercicio es un desafío que implica ansiedad y temor. En la interacción con Míriam hay gratificación y reconocimiento. Con Jennifer e

Ingrid hay descalificación. Con la ausencia de un proceso reflexivo para identificar sus errores, la profesora solicita la participación de alguien más para corregir. Las niñas regresan en silencio a sus lugares con cierto dejo de pena. Sus pares con entusiasmo, piden turno para pasar al pizarrón en busca de reconocimiento y un sentido de logro.

### **5.4.3.- El aprendizaje autónomo**

Esta dimensión se refiere a procesos autodidactas en los niños y niñas. Se trata de una dimensión poco observada en esta escuela debido a la centralidad de la profesora en el proceso de aprendizaje mediante la enseñanza; lo cual coincide con Rockwell (1995) en cuanto a la poca frecuencia en la escuela cotidiana donde sean los mismos niños y niñas quienes construyan problemas, hipótesis o textos con sus propias palabras. Sin embargo, se observaron algunos momentos donde el alumnado participó activamente en el aprendizaje autónomo. Para ilustrar lo anterior, a continuación se describen dos situaciones de la vida cotidiana escolar. La primera acontece al trabajar al compartir adivinanzas; y en otro registro se estudia cómo Alex con paciencia y solidaridad, ayuda a Gus con ejercicios de Español, en una vivencia centrada en aprender a convivir con apertura y aceptación.

#### **a. Interacción con adivinanzas**

##### **Resumen de Registro del 6 de diciembre 2019**

Mientras, los niños y niñas platican en sus equipos y Kiko hace una adivinanza:

- Kiko: Todos fuimos de viaje, yo llevé un Koala, ¿tú qué llevaste? ¿Qué puedes llevar tú?

Gonzalo, Héctor e Irma responden con intentos fallidos

- Kiko: ¡Digan ahora o ríndanse! ... sólo te quedan tres oportunidades para rendirte

Irma indica una iguana y Kiko lo aprueba.

- Kiko: Perdiste (a Héctor y Gonzalo)... Yo llevé un koala porque ¡mi nombre es Kiko!... por eso le decía a Irma que sí podía ser una iguana

Gonzalo, Héctor e Irma se sorprenden con la respuesta de Kiko, y exclaman con asombro.

##### **Resumen de Registro del 4 de febrero 2020**

Al trabajar con el Libro de activación, Irma comparte la misma adivinanza que dos meses antes aprendió de Kiko con su equipo.

- Irma: Vamos todos a la escuela y yo les invito a mi casa. Yo traigo una iguana, ¿ustedes qué traerían?
- Arturo, Claudia y Jennifer responden diferentes alternativas
- Irma: ¿Se rinden?
- Arturo, Claudia y Jennifer: si
- Irma: yo una Iguana porque me llamo Irma. Tú Jennifer, algo con J.

Arturo, Claudia y Jennifer expresan una serie de respuestas acertadas al acertijo, y posteriormente Arturo continúa con otra adivinanza matemática.

- Cristian: piensen en un número del 1 al 10. Ahora multiplíquelo por 10, le restan 3... Ahora su número, según yo su número es el 7. ¿Ya lo tienen?
- Claudia, Jennifer e Irma con risas y asombro exclaman: ¡sí otra vez, otra vez!

La interacción en ambos momentos coincide en haber terminado una actividad y continuar con el libro de activación. Los niños y niñas platican y hacen adivinanzas en un ejercicio de pensamiento lógico y deductivo. Irma comparte la adivinanza aprendida hacía dos meses antes por parte de Kiko. Esto anima a Arturo a compartir una adivinanza matemática, la cual conlleva la aplicación de conocimientos para sumar, restar y multiplicar. Se vive alegría, entusiasmo y esfuerzo para “no rendirse” ante un desafío lanzado por un interlocutor concededor, en este caso, un compañero(a).

## **b. Interacción en relación con la regla implícita de rechazar a Gus**

### **Resumen de Registro**

8:55am.- Llego al salón, no está la profesora. Por primera vez encuentro a Gus sentado en otro equipo, con Alex, Karen y Rosalba. Greta y Alejandra preguntan a Gus si está autorizado a cambiarse de lugar.

- Alex: No, le estoy explicando

Regresa la profesora. Greta y Alejandra acusan a Gus con ella por cambiarse de lugar sin permiso.

- Alex: Es que le estaba explicando
- Profesora: Gus, regresa a tu lugar

...

9:58am.- Gus vuelve con Alex, quien le explica y le dice: “eso lo vas a hacer tú”

- Gus: No, yo no sé

Alex toma el lápiz y el libro, y lo lleva a la mesa de Gus: “yo no te lo voy a hacer. Léele”.

- Gus: ¿Quién me puede explicar?
- Rosalba: Tu amigo Alex, si, él te explica
- Gus: Es que él no explica muy bien
- Alex: Es que ya te expliqué mucho... pregúntale a la maestra.

Alex y Karen coinciden con la mirada. Gus va con la maestra, quien le explica. Gus regresa, pasa detrás de Rosalba y toca su cabello con un lápiz. Rosalba sujeta su cabello mirando a Gus.

- Gus: Te estoy peinando.
- Karen: No, más bien ¡la estás despeinando!

Gus se sienta con una sonrisa. Karen y Rosalba le observan.

- Rosalba a Alex: Sigue ayudando a tu amigo

10:15.- Alex escribe en el libro de Gus, y le dicta: “en mayo”, y Gus escribe “en marzo”.

- Gus: Calladito te vas más bonito (a Alex) y le pone un papel sobre la boca

Alex rompe el papel y lo tira a la basura. Gus quiere aventar un lápiz al bote, Alex le pide no hacerlo.

- Gus: Edúquenlo, edúquenlo (les dice a Karen y a Rosalba)

...

10:22.- Alex y Gus piden ayuda a la profesora para Gus. Alex camina de espaldas a su lugar. (Registro de observación del 6 de diciembre de 2019).

Lo más importante de esta interacción lleva a considerar la capacidad de los niños y niñas en su agencia y autonomía, para analizar y reflexionar en sus vivencias y las de otros, así como de poder influir en tales situaciones (Milstein, 2011), lo cual puede apreciarse en la

interacción de Alex, con un cambio para convivir con más disposición de apertura y aceptación hacia Gus.

Se observa un proceso autodidacta, donde Alex ofrece ayuda y colaboración a su compañero, sin embargo se le dificulta establecer límites y termina escribiendo en el cuaderno de Gus. El cambio en la participación de Alex se presenta casi dos semanas después del primer grupo focal, y esto muestra las posibilidades de reflexividad a partir de la conversación en relación con la convivencia con Gus. Lo acontecido en esta interacción representa una oportunidad para nutrir, cuidar y hacer florecer la disposición de los niños y niñas para transformar el rechazo, y elaborar una experiencia educativa. En este sentido, superar la regla del sentimiento de enojo y rechazo en una interacción paciente y un tanto lúdica, donde más allá de la ayuda para comprender sobre la actividad de Español, lo más importante ha sido la vivencia de Gus con aceptación y el cuidado.

Lo que se ha puesto en juego es la conciencia de la vulnerabilidad transformada en la fuerza para un cambio. Se requiere de ayuda pedagógica para que el cambio sea duradero, y entusiasme a más compañeros a atender y cuidar a los demás. Así, lo educativo se presenta en la tensión entre lo que pasa, y a lo que se puede aspirar. Y en esta tensión las preguntas que emanan nos llevan a considerar ¿qué pasaría si la maestra permitiera a Gus sentarse con un equipo diferente? ¿qué le pasó a Alex ese día después de intentar ayudarlo? ¿cómo invitar a Greta, Alejandra y Rosalba a conversar sobre el rechazo que vive su compañero?. Son cuestiones educativas centradas en el manejo emocional de los niños y niñas a partir de esta vivencia, como posibilidades para encarnar un saber de la experiencia.

### **5.5.- La transmisión de concepciones del mundo**

Más allá de los contenidos curriculares, mediante la vida cotidiana escolar se transmiten y experimentan una serie de interpretaciones de la realidad y orientaciones de valor, tales como la ideología cultural, elementos del sentido común y tradiciones, las cuales confluyen en la formación sociocultural que se vive en la escuela. Se trata de contenidos implícitos que enmarcan las actividades escolares, las cuales fundamentan y regulan la convivencia escolar. Entre estos, se destacan las reglas de los sentimientos, pautas culturales de interacción, valores, tradiciones y costumbres. Así, las concepciones y prácticas

transmitidas por la escuela corresponden a conocimientos particulares y específicos a los actores escolares, sus historias y contextos de vida. Algunos de estos aspectos se estudian con más profundidad en las siguientes dimensiones de la experiencia escolar definidas por Rockwell (1995) como la transmisión de valores, renombrada en este trabajo como la formación valoral; la iniciación en las reglas del juego; y concepciones del mundo social.

### **5.5.1.- La formación valoral: el respeto**

La escuela se caracteriza por ser una institución transmisora de valores, propósito que suele acometerse con la enseñanza explícita mediante la instrucción curricular en el aula, y mensajes *ex profeso* en celebraciones escolares y ceremonias cívicas. En estos casos, aunque la transmisión en valores es palpable, falta evidencia sobre su eficacia formativa. Por otro lado, la literatura muestra indicios de eficacia en la formación valoral implícita, fundamentada en procesos de socialización en la cotidianidad escolar (Rockwell, 1995; Puig, 2003 y Bazdresch, 2009). Con este encuadre, a continuación se enfoca en interacciones en la escuela cotidiana en las cuales, se encuentra la vivencia del valor del respeto entre la profesora y sus alumnos, y en la convivencia entre pares.

#### **a. Vivencia socioemocional del respeto entre la maestra y los niños y niñas**

##### **Resumen de Registro**

Después del recreo, volvemos al salón, un niño pide permiso a la profesora para ir al baño, y la profesora responde dirigiéndose al grupo-clase:

- Hay tres cosas para hacer en el recreo: descansar, ir al baño y desayunar. Tres cosas, ¡entiende!, no vas a ir al baño, no vas a comer -aquí-... No me pidas permiso para ir al baño, para comer. Otra, se están faltando al respeto y eso no lo voy a tolerar... Se la pasan echando chismes “¡que me hizo, que me vio feo!”; me dicen lo que les hicieron, pero no lo que ustedes hacen. No quiero porque luego van con sus mamás y dicen otra cosa. No vamos a tolerar berrinches, faltas de respeto. ¿Me ven sacándoles la lengua?, o ¿sus papás a ustedes?
- Niños y niñas: No
- Adela: No quiero que se estén faltando al respeto porque va a haber consecuencias muy graves. ¡Ya basta!. Tenemos el tiempo muy limitado y tengo que estar diciéndoles “¡ya cállate!” (Registro de observación del 8 de noviembre de 2019).

En esta interacción, la profesora reacciona con enojo ante la regla del sentimiento implicada en el ejercicio disciplinario; urge avanzar, y se desgasta llamándoles la atención para guardar silencio. En esta presión, considera incorrecto “ir al baño” justo al regresar del recreo. Desde esta vivencia emocional, y en el marco de una relación de poder impositiva, intenta dar una lección de respeto mediante expresiones verbales y no verbales de rudeza,

amenazas, sarcasmo y desesperación. Así, su enseñanza sobre este valor se diluye en un reclamo con agresión, asociado a niveles incipientes de respeto.

Por su parte, los niños y niñas escuchan a la profesora en silencio y con miedo. No hay aportaciones de su parte en torno a esta situación, ni tampoco les son requeridas; lo que toca es escuchar sin enojarse. En este sentido, la regla del sentimiento implica miedo a que aumente el enojo de la profesora, quien además, por su rol docente, está autorizada socialmente a llamarles la atención. Por último, ante la ausencia de una conversación grupal al respecto, no se da lugar a una reflexividad que permita construir una relación basada en convicciones, sino más bien, limitada al control disciplinario.

## **Clase de Formación Cívica y Ética: “Conoce tu Constitución” y dictado de tarea**

### **Resumen de Registro**

11:55.- Varios niños leen, la profesora les indica dónde subrayar e intercala explicaciones sobre el derecho a la información y la libertad de reunión. Se suman algunas intervenciones de los niños, como el comentario de Alex, sobre hombres en Arabia que matan mujeres y “no -les- pasa nada”. Después, la profesora dicta la tarea, y por accidente Román tira con su pie un envase de vidrio con jugo. Aunque el vidrio no se rompe, se derrama el líquido debajo de su lugar.

- Profesora: A ver Román, ¡yo ya te había pedido que no trajeras envase de vidrio!, ¡ve por un trapeador! ¡Y díganle a su mamá que no les mandé envases de vidrio!

De inmediato sale Román junto con la profesora

- Profesora: ¡yo ya te lo había dicho!...

Los niños y niñas hablan

- Irma: ¡Shhhhh... ya llegó la maestra!
- Viviana: ¡Shhh!

Román trae el trapeador y limpia su lugar.

12:23.- Bella se muerde las uñas

12:25.- La profesora regresa al salón.

- Profesora: Vengan a que les revise la tarea. ¡¿Qué parte de guardar silencio no entienden?!.

Manda llamar a los niños por equipos para firmarles la tarea. Nuevamente se escucha el sonido de la misma botella, que Román vuelve a tirar con el pie.

- Profesora: ¡Ay otra vez!, ¡Román caramba!

José: Ahí no la pongas Román

Román la levanta, la profesora sigue llamando por equipos para firmarles la tarea.

12:30.- Guarden silencio por favor. Es algo muy importante. Regla: no quiero envases de vidrio. A partir de mañana si traes te lo voy a retirar y te lo voy a regresar a la salida cuándo venga tu mamá. Son muy peligrosos y pueden ocasionar un accidente grave.

Procede la rutina de formarse y salir en dos filas, una de niños y otra de niñas, detrás de la profesora, hacia la puerta de salida (Registro de observación del 26 de febrero de 2020).

Al leer, subrayar y comentar el libro de texto se aumenta el interés con las aportaciones de los niños. De pronto el clima emocional se trastoca ante el choque del vidrio sobre el piso, y la vivencia de Román es de miedo e incertidumbre. Duda sobre cómo actuar y obedece con rapidez a la indicación de traer un trapeador. La maestra evoca enojo y angustia

ante la posibilidad de un accidente mayor, y desde este sentir, reclama a Román por su desobediencia: “¡Yo ya te lo había dicho!”. El resto del grupo clase observa con preocupación en esos minutos que parecen largos; Bella se muerde las uñas, y los demás murmuran en voz baja a la espera del regreso de Román y la profesora, quien les reclama por hacer ruido: ¡¿Qué parte de guardar silencio no entienden?!. Se mezcla el enojo y el sarcasmo en una pregunta agresiva dirigida a un grupo de niños y niñas preocupados, y sometidos en un ambiente hostil. Por si fuera poco, Román vuelve a tirar la botella, y José en un gesto de solidaridad, le recomienda colocarla en otro lugar, lejos de sus zapatos.

Durante el tiempo de revisión de la tarea, la profesora muestra haber suprimido el enojo, y se comunica con mayor respeto y ecuanimidad. Establece la regla de no traer envases de vidrio, y las consecuencias y riesgos posibles. En cuanto a Román, se le ve asustado y apenado, mantiene la mirada al piso y evita el contacto visual, pareciera incluso con ganas de llorar. Posiblemente se ha regañado a sí mismo.

## **b. Vivencia socioemocional del respeto entre pares**

### **Aplicación del examen del SISAT, mientras los niños trabajan en el aula**

#### **Resumen de Registro**

11:05am.- Acaba de terminar el recreo. El alumnado regresa al salón a continuar con el calcado y coloreado de una imagen del libro de texto. La profesora se encuentra afuera del salón, sentada en una mesa aplicando el examen del SISAT de manera individual a sus alumnos. Mientras trabajan, los niños y niñas conversan en sus equipos. El contexto de la interacción está influenciado por la celebración del cumpleaños de Daniel, al día siguiente.

- Gonzalo: Maestra, ¡Jennifer está comiendo!. ¡No comas Jennifer!
- Santino: Mañana en la fiesta van a llegar y va a haber sushi
- Gonzalo: Sushi-to

11:10am.

- Profesora: Quien ya termino, haga la siguiente mandala por favor.
- Gonzalo: ¿Qué es una albercada?
- Daniel: Una fiesta con alberca, ¡qué tonto eres!
- Gonzalo: Antes aquí era un panteón, ¿no?
- Jennifer: Sí, aquí era, a mí me lo contó Diana
- Daniel: Yo no sabía!
- Gonzalo: ¡Todo mundo lo sabe!
- Daniel a Gina: Gina, ¿Tú sabías que aquí era un panteón?
- Gina: Sí, a mí me lo contó Diana
- Daniel: Las cosas más perturbadoras las sabe Diana
- Daniel: Maestra, Jennifer está comiendo... Diana estás comiendo, ¡le voy a decir a la maestra!
- Jennifer a Daniel: Le vas a decir cuando ya hayamos terminado
- Daniel: Era una broma, sabías que no le íbamos a decir
- Jennifer: Ya sabía...más te vale.

...

Jennifer se pone bolígrafos en una liga que tiene en su muñeca, como pulsera.

- Daniel: Pareces *Buzz light year*
- Jennifer: ¡Ta-ta-ta-ta!
- Daniel: ¡Mata a Gus, Mata a Gus!

...

- Daniel a Gonzalo: ¿En mi cumpleaños vas a hablarle a Kiko?
- Gonzalo: Yo no, yo voy a estar con ustedes. No yo no, yo voy a estar con ustedes.
- Daniel: Mi mamá me dijo: “Hay que invitar a Kiko” y ¡lo invitó!, le dije que yo no lo invitaba.

...

11:30 am.

Perla y Gus platican.

- Perla: ¡No me importa!
- Maestra: Gus ponte a trabajar... A ver, ¿qué tarea dejé para hoy?
- Niños: La lectura de FORCE
- Maestra: Yo creo que no vamos a hacer la composta porque vamos muy atrasados. (Registro de observación del 28 de febrero de 2020).

El análisis de este episodio muestra una interacción asociada a una manera de vivirse sin respeto; con descalificación y agresiones, las cuales incluyen a niños presentes y ausentes. Se vive alegría y entusiasmo por divertirse en una fiesta; rechazo y desprecio por compañeros indeseables; y cierta provocación desde una comunicación violenta. La maestra cumple con su obligación de aplicar exámenes, y al mismo tiempo intenta mantener a sus estudiantes trabajando en un día común, con un cúmulo de actividades pendientes para ese día, el cual se acerca al final, y aún falta revisar la tarea; dejar nueva tarea; y posiblemente hacer la composta. Lo fundamental en este relato lleva a dilucidar posibles sentidos educativos en un interacción donde prevalece la necesidad de abrir nuevas posibilidades de relación en la convivencia cotidiana. ¿Cómo detectar esa necesidad y darle importancia? ¿Cómo reconocer formas violentas de comunicación en interacciones comunes? ¿Cómo la vivencia de prisa y apuro por avanzar en tantas obligaciones impide atender las preguntas anteriores?

### **5.5.2.- Iniciación en las reglas del juego**

En la tarea social de la transmisión cultural, la socialización cotidiana en la escuela permite construir un conocimiento tácito de cómo participar como alumno y alumna. Además de las reglas y normas disciplinarias, la interacción social cotidiana fundamenta el aprendizaje de una serie de “reglas del juego” (Rockwell, 1995), las cuales, preparan a los niños y niñas a su participación social presente y futura. En los siguientes apartados se revisan aspectos clave ya estudiados en este trabajo a la luz de los procesos de aprendizaje de tres reglas del juego: a) Disciplina con dureza sujeta a la emocionalidad de la profesora: una



relación basada en el control y la desconfianza; b) Cariño: un sentimiento ausente en el trabajo emocional del docente; y c) Cumplir con la responsabilidad: un entrenamiento para evitar sanciones.

**a. Disciplina con dureza sujeta a la emocionalidad de la profesora: una relación basada en el control y la desconfianza.**

La interacción de la profesora y sus alumnos, ya descrita en una estructura de participación asimétrica, caracteriza una relación de poder impositiva, lo cual implica que los niños y niñas ensayen una postura de indefensión y de “no saber” ante su maestra; quien además, posee el conocimiento de enseñarles, y las facultades para evaluarles y aprobarles. Por su parte, los niños y niñas viven un entrenamiento cotidiano, el cual les lleva a comprender que en función del estado de ánimo de su profesora, podrán negociar con ella los límites y tolerancia a su comportamiento.

Las señales implícitas del estado de ánimo de la maestra les permite entender los procesos de definición de cada situación, y esto les facilita determinar cómo actuar en consecuencia. Por ejemplo, ante el enojo, agotamiento y desesperación, hay desconfianza y estrategias coercitivas, lo cual, conlleva al aumento del riesgo para sancionar a los estudiantes y también, amenazarles y tratarles con rudeza.

En este sentido, los niveles de tolerancia de la profesora fluctúan de acuerdo a sus vivencias y trabajo emocional, y esto coincide con el argumento de Rockwell (1995) sobre la “naturaleza impredecible” de las estrategias docentes para negociar la autoridad con sus alumnos. En este encuadre, la regla implícita es acatar y cumplir con las actividades, aunque resulten tediosas, y no se entienda el sentido y significado en la tarea. La consecuencia emocional en los educandos suele ser el aburrimiento, y lo que se pone en juego con este sentimiento es la resistencia estudiantil, como una energía potencial que dinamiza el “relajo” al platicar y jugar, situación que lleva a la profesora al límite de su paciencia y tolerancia. En esta interacción, la dinámica se engarza en un interjuego en donde a mayor coerción, menor relajo, y en esta reciprocidad ambas partes ejercen control. De fondo, lo que destaca es la ausencia de un apego escolar que favorezca la comprensión mutua, lo cual es fundamental para la vivencia del respeto y la confianza en la convivencia social presente y futura.

## **b. Cariño: un sentimiento ausente en el trabajo emocional del docente**

Como ya se mencionó, evitar transmitir cariño de manera consciente a los niños y niñas es parte del trabajo emocional de la profesora para suprimir el miedo al conflicto con los padres y madres de familia. En este proceso, la maestra padece un temor latente ante los diversos reclamos y conflictos de algunas madres de sus alumnos(as). Para evitarse problemas por malos entendidos derivados de expresiones de cariño, la profesora ha determinado mejor, relacionarse con distancia emocional hacia sus estudiantes.

La regla del sentimiento consiste en no escuchar lo que viven sus alumnos. Lo anterior, aunado a la condición de enfermedad de la profesora y la intensificación de sus funciones docentes, le ha llevado a una regla implícita en la interacción con sus alumnos para negarles como legítimo otro en la convivencia (Maturana, 2004). Con ello, se facilita implementar una relación pedagógica prescriptiva, vertical, centrada en el control conductual y sorda a las voces de los educandos (Bazdresch, 2009).

Se vive una interacción con indiferencia; no les saluda ni despide al inicio y final del día, o durante las transiciones del recreo. Las vivencias socioemocionales de sus alumnos(as) no son vistas ni atendidas, más allá del cumplimiento en tareas y en el desempeño académico. Esto incluye normalizar el rechazo que vive Gus, y no hacer una mediación con el grupo-clase. En esta pedagogía desafectivizada, se vive la desconfianza, y tanto la profesora como Gus viven interacciones cotidianas sin empatía y solidaridad.

Por su parte, algunos niños y niñas cuyas historias han sido analizadas, tales como la de Jessica, encuentra en sus pares el espacio y el vínculo para hablar de sus vivencias emocionales: “Si tu papá te regaña te pones en crisis, le hablas a tu amiga y te levanta el ánimo” (Jessica, comunicación personal, 4 de febrero, 2020). Román, intenta suprimir su angustia y dolor en soledad, con la idea de quitarse la vida. Por último, el desinterés de Luis, aunado a su desmotivación e incumplimiento en tareas, así como en no llevar los libros requeridos, denota dificultades para asimilar la angustia, tristeza y enojo que vive en su familia. Más allá de las particularidades de las vivencias emocionales de los niños y niñas mencionados, lo central es acostumbrarse a relacionarse sin conversar sobre su reflexividad en la vida cotidiana escolar.

### **c. Cumplir con la responsabilidad: un entrenamiento para evitar sanciones.**

En ocasiones, la formación en la responsabilidad en los niños y niñas de este grupo-clase suele ser en función de evitar sanciones, y esto se aprecia en dos situaciones de la experiencia escolar cotidiana: para poder salir al recreo con el trabajo avanzado y/o terminado; y para hacer la tarea. Poder salir al recreo suele ser un privilegio para los educandos que hayan cumplido con el trabajo encomendado en clase, aunque haya sido a costa de un avance por medio de “taches”, amenazas y llamadas de atención. Se aprende a cumplir con la responsabilidad en clase como un requisito para poder disfrutar de la convivencia lúdica y recreativa del momento preferido de la jornada, y no desde la gratificación del esfuerzo y la motivación en el trabajo escolar.

Ante la frecuencia de actividades vividas por los educandos como aburridas, ya descritas anteriormente en la experiencia de copiar apuntes y contestar mecánicamente al libro de texto, entre los pares se recuerdan que “habrá requisitos” como una estrategia de autoregulación para implicarse en la tarea, y avanzar. Se trata de una “regla del juego” aprendida, en la cual demuestran cierta capacidad para responder incentivada por la motivación de salir al recreo. De manera similar, para algunos niños y niñas el cumplimiento en tareas suele ser motivado para evitar recibir un sello en la libreta de tareas, y con ello, dar lugar a un aviso dirigido a los padres y madres sobre tal incumplimiento. En el manejo emocional de esta dinámica, algunos estudiantes han aprendido estrategias para evitar que sus padres se enteren de tales omisiones y reciban un castigo en casa. Así, por ejemplo, han aprendido a insertar una hoja de manera temporal y después quitarla ya sellada; o a anotar con lápiz, para luego borrar los mensajes de tareas no realizadas. En este sentido, la regla del juego aprendida implica “hacer trampa” para evitarse sanciones.

### **5.5.3.- Concepciones del mundo social**

En este apartado se ha seleccionado el incumplimiento en el pago a docentes por parte de la SEP, y algunas nociones sobre pleitos, separaciones y divorcios de los padres y madres como concepciones del mundo social implicadas en el trabajo emocional de la profesora y el manejo emocional del alumnado, las cuales son revisadas a continuación.

## a. Incumplimiento en el pago a docentes

Desde el inicio del ciclo escolar 2019-2020, la SEP dejó de pagar el salario a varios docentes de la Sección 16 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Aunque en este ciclo escolar la profesora Adela no fue de las afectadas, en el pasado ya lo ha sido; sabe en carne propia lo difícil y angustiante de trabajar sin remuneración. Con empatía y solidaridad con los docentes afectados(as), y enojo hacia la SEP, decide unirse al paro laboral organizado por el Sindicato, e ir a marchar con otros docentes a las instalaciones de la SEJ (Secretaría de Educación Jalisco):

Nos vamos a ir a paro laboral. Ya es oficial, aquí también hay compañeros (afectados). ¡Así se las gasta la SEP!. Aquí desde agosto hay varios compañeros a quienes no les han pagado, ya ha pasado varias veces. A mí el año pasado en una plaza no me pagaron desde junio, julio, agosto, septiembre (Adela, comunicación personal, 22 de noviembre, 2019).

El incumplimiento en el pago y el sentido del paro laboral es explicado a los niños y niñas al momento de dictar la tarea al final del día. Los educandos comparten de manera espontánea sus impresiones al respecto:

- Profesora: ¡Número tres!. Te voy a dictar y ahorita te voy a explicar. Número tres, para el próximo lunes no hay clases. Ahorita te voy a explicar por qué; por paro laboral, y ahorita te voy a explicar qué es. Ya que a muchos maestros y maestras no se les ha pagado desde hace varios meses. Estar al pendiente de las noticias para indicar el día que se retomarán las clases.
- Los niños y niñas se miran con sonrisas. José se toca la mano en el pecho y actúa como si le diera un paro cardíaco. Jennifer levanta la mano, y pregunta “¿por qué?”
- Profesora: Te explico. Paro no es de pararse. No vamos a trabajar porque hay algunos maestros a quienes no se les ha pagado. Es como tu papá y tu mamá que trabajan para darte lo mejor. Es lo mismo; nosotros, los maestros y maestras tenemos familia y la Secretaría de Educación...
- Kiko: Es como mi papá que vendió algo muy caro y cuando fuimos a Cancún no pudimos hacer...
- Jennifer: Eso ya nos pasó antes.
- Arantza: Sí, ya nos había pasado el paro laboral... ¡Nos vemos hasta el día en que vengamos!.
- Jennifer: ¡Esta es noticia de última hora!. Mi mamá se va a enojar, porque como mi mamá trabaja en mi casa, mi escuela es como una guardería. A mi hermano lo deja en la casa con un celular. A mi (otro) hermano se lo lleva.
- Gonzalo: ¿Y yo qué voy a hacer de mi vida?

En un equipo platican acerca de cuántos días calculan que no habrá clases. En sus respuestas, calculan que será entre uno y cinco días (Registro de observación del 22 de noviembre de 2019).

La noticia de la suspensión de clases debido al paro laboral es recibida en un primer momento con sorpresa y alegría. No obstante, al tener más información, los niños y niñas reflexionan y comparten experiencias relacionadas con el incumplimiento en el pago que han vivido en sus familias, tal como lo hizo Kiko. Entre pares recuerdan experiencias de otros “paros laborales” con la SEP vividos en el pasado.

Expresan tristeza por dejar de verse, e incertidumbre de cuándo volverán a encontrarse. Algunos reconocen las dificultades familiares que esto les puede implicar en específico, y vislumbran los inevitables ajustes que tendrán que hacer sus padres y madres para organizar su cuidado y el de sus hermanos, así como para dar continuidad a sus responsabilidades laborales. Prevén enojo y molestia en sus padres. Estos sentimientos, aunados a la angustia, son los implicados por la regla del sentimiento correspondiente a la situación de movilizar de imprevisto una serie de acciones ocasionadas ante la imposibilidad de que los niños asistan a la escuela, y al mismo tiempo, tener que trabajar.

Al interior del equipo docente de la Escuela “B” se viven interacciones de apoyo y solidaridad; la profesora Adela, me preguntó si en el ITESO se ofrecía algún apoyo legal a bajo costo para una de las maestras afectadas: “Con la ayuda del Sindicato (SNTE) la maestra Lolita va a contratar un abogado... Este trabajo es de vocación. Estamos trabajando para dignificar la escuela pública. No es para volverse rico” (Profesora Adela, comunicación personal, 18 de diciembre, 2021). De esta manera, la profesora Adela argumenta con indignación el incumplimiento al pago, lo cual es una falta de respeto y de no reconocimiento a la responsabilidad y al esfuerzo laboral docente. La regla del sentimiento implica vivir enojo e injusticia. Se trata de una expresión de lo que se vive dentro de la misma Sección 16 del SNTE, en una dimensión colectiva de estos sentimientos (Poma y Gravante, 2017), lo cual les ha llevado a organizarse para acompañar y dar seguimiento legal a los docentes afectados.

Durante noviembre y diciembre del 2019 hubo dos protestas en días laborales a las instalaciones de la SEJ, y en un tercer día, con previo aviso a las familias, los y las maestros(as) se presentaron en la escuela, más no recibieron al alumnado. Así, el magisterio como un movimiento social, presionó a la SEP para gestionar el pago retroactivo de lo pendiente. Al final del 2019, la SEP saldó las deudas con su personal, lo cual llevó al movimiento magisterial a serenarse y a dejar esta situación en la memoria del gremio, y de los educandos, quienes aprendieron que el “paro laboral” es una estrategia social movilizada por dimensiones colectivas de enojo e injusticia, las cuales presionaron a las autoridades de la SEP con éxito en relación al objetivo perseguido.

**b. Nociones sobre pleitos y divorcios: distancia emocional de la profesora; y cercanía y apoyo emocional entre niñas.**

Con los años de experiencia, la profesora Adela ha atestiguado cómo las madres y padres de sus alumnos pelean y viven una serie de conflictos, los cuales muy frecuentemente les han llevado a separarse y divorciarse “no tan buenos términos... se pelean la custodia, aquí vienen, que mi mamá ya peleó con mi papá, este, que yo estoy con mi abuelita” (Profesora, comunicación personal, 22 de agosto de 2019). Así, la profesora Adela identifica un aumento en la prevalencia de separaciones y divorcios, en comparación a cuando ella empezó a ejercer:

Lo que ha cambiado un poquito más desde que yo inicié es las situaciones familiares porque ha habido muchas separaciones, muchos divorcios... Eran menos, y ahorita se ha dado mucho, mucho que se da. Entonces, pues nadie te prepara para esto (Profesora, comunicación personal, 18 de octubre de 2019).

Se destaca su desconcierto e impotencia ante una situación que afecta a sus alumnos(as), más sin embargo, desatiende como ya se ha explicado en apartados previos. Así, la profesora se implica en un esfuerzo emocional para no pensar en ello: “ Y tú como maestro tratas de que saliendo del turno, de tu trabajo, de no llevarte todo, pero a veces es bien complicado” (Profesora, comunicación personal, 22 de agosto de 2019). En este sentido, intenta suprimir la preocupación por sus alumnos con la determinación de dejar de pensar en ellos(as): “Trato de pensar cómo se siente cada niño, pero también trato -de- no llevarme las cosas Mariana, porque es un mundo de situaciones de cada niño. Y no estoy hablando de uno ni de dos” (Adela, comunicación personal, 28 de febrero). Se aprecia un reconocimiento de las dificultades emocionales que viven los educandos, más sin embargo la profesora lo deja como algo perteneciente al plano privado de cada familia, y no lo conversa con sus alumnos y alumnas, quienes encuentran en sus pares el espacio para hablar y reflexionar sobre “eso que les pasa” con los pleitos, separaciones y divorcios de sus padres, tal como se muestra a continuación:

- Lola: ¿Tú papá tiene novia? ¿están divorciados tu papá y tu mamá?
- Jennifer: No
- Lola: Los míos si
- Jennifer: Yo lloro muy seguido por sus peleas
- Lola: Yo ya no lloro. La novia de mi papá me cae muy bien y me da regalos. Yo tengo más de 5 años con mis papás divorciados
- Diana: Mis papás están separados
- Jennifer a Lola: Sabes qué es lo bueno de que tus papás estén divorciados, tienes una doble fiesta de cumpleaños (Registro de observación, 8 de enero de 2020)

Jennifer expresa su dolor y es escuchada por Diana y Lola en un espacio de empatía, de tal manera que Diana también comparte sus vivencias. Desde un pensamiento un tanto lúdico, Lola busca animarles con su experiencia, y expresa su significado ante lo positivo que ella ha encontrado de la situación de separación de sus padres. En otra interacción, Rosalba reconoce en sus amigas a “una segunda familia”:

- Rosalba: Para nosotros el universo nos juntó (a ella y a sus amigas). Tenemos color de ojos diferente, el pelo es igual, pero es como una segunda familia... Mi papá se divorció, Amelia (la novia de su papá) le aventó una roca a mi papá. Es que mi papá tenía 26 años...
- ...
- Perla a Estela: ¿Tú, tienes madrastra o padrastro?
- Estela: No
- Perla: Yo los dos... (Registro de observación, 4 de febrero de 2020).

Entre pares se acompañan a afrontar el dolor ante acontecimientos difíciles de procesar, como la violencia en agresiones entre sus padres y sus parejas. La pregunta “¿Tú tienes madrastra o padrastro?” implica la identificación entre pares con situaciones comunes. No se observó a varones conversar sobre situaciones familiares violentas. La ausencia de este tipo de interacciones permite inferir la posibilidad de un permiso social de género. Las Fotografías 55 y 56 ilustran dicha convivencia con cercanía emocional entre niñas. En la Fotografía 55, Romina ilustra un intercambio emocional en dos momentos; el primero muestra una conversación “divertida” con sonrisas; y el segundo, en un espacio de acompañamiento socioemocional con la pregunta: “¿no te regañaron?”. Por su parte, Gina en la Fotografía 56 se dibuja con sus amigas, expresando disfrute al conversar, encontrarse y compartir en confianza y cercanía.

**Fotografía 55, Dibujo 59.**



**Fotografía 56, Dibujo 60.**



## CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

El análisis de los capítulos previos permite comprender el trabajo emocional de las profesoras, y el manejo emocional del alumnado, como procesos socioemocionales que conforman la formación implícita que se teje en la convivencia escolar cotidiana; el currículum oculto mediado por las interacciones y la reflexividad que facilita -o cancela- la vivencia de los núcleos socioafectivos de la convivencia escolar, es decir, del cuidado, el respeto, la confianza, el reconocimiento, la comunicación, y la responsabilidad. En la socialización real, estas dimensiones se relacionan y complementan, no obstante para esta discusión final, se caracterizan de forma separada.

Cada uno de los núcleos socioafectivos de la convivencia es reflexionado a la luz de un contraste en el hacer pedagógico de ambas maestras. De esta manera, se facilita comprender dos posibilidades pedagógicas congruentes con su historia de vida, formas de participación institucional, contexto sociocultural, y principalmente, de acuerdo a su trabajo emocional. Como ya se ha dicho, la profesora Adela es muy cercana al equipo docente con el cual colabora en la escuela “B”, incluyendo a la supervisora y la directora, con quien acordó sacar el grupo adelante mediante una disciplina con dureza. La maestra Adela es muy respetuosa y obediente de la línea institucional, no obstante, tal sumisión responsable le representa un gran esfuerzo emocional para cumplir con demasiadas demandas administrativas y docentes, las cuales contribuyen a la intensificación de sus funciones, y con ello, la vivencia de agotamiento físico y emocional.

Por otro lado, en la escuela “A” la profesora Hilde tiene más libertad y autonomía; no es tan cercana a su director y supervisor, se sabe a punto de jubilarse, es decir, cuenta con el respaldo de casi treinta años de experiencia docente. Además, como el mismo director reconoce, en esa escuela “no son tan formales”, lo cual se traduce en acciones como no hacer honores a la bandera todos los lunes; ausentarse físicamente de la escuela con frecuencia; decidir no implementar la prueba de SisAT; en ocasiones, tardar varias semanas en dar el visto bueno a las planeaciones realizadas por la profesora Hilde, y todo esto contribuye a que la maestra cuente con más margen de maniobra en su práctica docente. Estas diferencias, aunado al contexto sociocultural de cada escuela, contribuyen a distinguir el hacer pedagógico de las profesoras estudiadas, lo cual es discutido a continuación.



## A) Cuidado

Para hacer explícitas las lecciones acerca del cuidado -o del descuido- de los niños y niñas en la escuela cotidiana, hay que profundizar en las reglas del sentir en la complejidad de los actores escolares a nivel subjetivo e intersubjetivo. En primer lugar, la autoridad de ambas profesoras en la estructura de participación asimétrica les permite decidir las actividades pedagógicas y medidas disciplinarias. Los niños y niñas con temor, saben que no pueden cuestionar a sus maestras, situación que es más evidente en la escuela “B” mediante una dinámica coercitiva, basada en el control y la desconfianza, donde la maestra Adela con desesperación y enojo, refuerza su posición de autoridad al intentar que su alumnado siga sus indicaciones mediante una disciplina con dureza, caracterizada con amonestaciones verbales con rudeza, controles ultra formales y castigos, como lo es quedarse sin tiempo de recreo, o llevarse tarea extra. La enfermedad padecida por varios meses, le mantuvo en una condición de vulnerabilidad con agotamiento físico y emocional, aunado a la frustración y ansiedad de no avanzar en el programa curricular, lo cual aumentaba su desesperación e impaciencia.

Esta vivencia subjetiva coincide con lo reportado por el INEE en la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje en la convivencia escolar (ECEA) en el año 2014 (INEE, 2018b), en cuanto a la percepción del 25% de los niños y niñas en relación con su maestra(o) al interactuar con impaciencia; el 10% con falta de amabilidad; el 7.7% con faltas de respeto; y con 4 de cada 10 niños y niñas que reportaron dificultades para ejercer su derecho al juego, al ser castigados con quedarse sin recreo.

En toda esta arbitrariedad intervinieron algunas mujeres con enojo y una serie de reclamos en defensa de sus hijos, mismos que fueron silenciados con la enunciación de la posibilidad de reprobación. Acostumbrarse a relacionarse con una autoridad coercitiva y arbitraria es parte de las habilidades que los niños y niñas de este grupo-clase ejercitan diariamente sin cuestionarla, desde el entendido de trabajar con una maestra que es exigente, y cuenta con el poder que su rol institucional le otorga, y por lo tanto, puede sancionarles. Como parte de este proceso, han aprendido a reconocer con temor las señales implícitas del estado de ánimo de su profesora en el momento, ya que de acuerdo a estas, dependerá la tolerancia a su comportamiento. Así, aunque verbalmente la maestra establezca un límite de tiempo para realizar una actividad, saben que el plazo puede duplicarse -o triplicarse-, y esto les permite convivir de manera lúdica mientras avanzan lentamente en la indicación. En estos

momentos, frecuentemente la profesora vive un enojo con ansiedad que va de la molestia a la desesperación, expresa amenazas de acusarles con sus padres y madres, y esto es vivido por sus estudiantes con miedo, en una dinámica irreflexiva.

En medio de regaños, castigos y descalificaciones, lo que se pone en juego es la confianza de los niños y niñas tanto en la maestra, como consigo mismos(as), y en este complejo entramado social, el cuidado mutuo está ausente. Solo un niño se expresa con preocupación y empatía a favor de cuidar a la profesora, se trata del estudiante más dedicado y comprometido con el trabajo en clase, quien tiene un vínculo de apego escolar cercano con la maestra, y esto le permite empatizar con “eso que le pasa” a su profesora. Esta reflexividad le lleva con preocupación, a intentar influir en sus pares a tomar conciencia, y contribuir con su comportamiento a mejorar el orden y la disciplina grupal. El niño tiene esperanza y deseos de que su maestra mejore en salud, no obstante, para que este anhelo se concrete en realidad, la maestra requiere prescindir de gritar, y esto resulta complicado con el hábito tan arraigado de llamar la atención con demasiada frecuencia y desesperación.

La posibilidad de atender con más cuidado a la profesora no prosperó debido a la ausencia de un espacio de conversación con el grupo-clase para discernir al respecto, y prevaleció la indiferencia y la resistencia mediante el ruido y el “relajo”. Se trata de procesos sociales que atemperan aún más a la profesora, y también de una resistencia que expresa el desacuerdo a una autoridad coercitiva y arbitraria, misma que con frecuencia les solicita realizar trabajos mecánicos como copiar o contestar sin reflexionar, “trámites” que son vividos con aburrimiento y monotonía, en los cuales sólo ponen atención a los aspectos superficiales, sin reflexionar o encontrar un significado personal.

En cambio, en la escuela “A” la profesora utiliza con habilidad a las emociones para aprender, y de diversas maneras expresa un tacto cuidadoso, codificado como: supervisar de cerca; decorar el salón para promover un sentido de agrado y motivación; hacer contacto visual en las interacciones cara a cara con su alumnado; abrazar, ofrecer ánimos y consejos; saludar y recibir con hospitalidad; dedicar tiempo para hablar de “eso que les pasa”; acompañar a significar situaciones de vida como experiencias; hacer trabajo administrativo en calma con el propósito de comprender y facilitar el aprendizaje; y en conjunto, todo esto forma parte de un apego escolar.

Se trata de un hacer pedagógico atento y consciente, decantado a partir de su historia de vida, congruente con la definición de sí misma como una persona “muy profunda en sentimiento”. En esta reflexividad, se destaca el sufrimiento padecido en su infancia con un padre violento y agresivo; una vivencia que le ha marcado de por vida con mucho dolor y tristeza, y que con el tiempo ha podido elaborar y significar de manera resiliente y gratificante, en la convicción de ofrecer mediante su vocación docente el cariño y la protección que no tuvo en su niñez.

El vínculo de apego escolar de la profesora Hilde con su alumnado, ha sido construido desde el ciclo escolar anterior, cuando coincidió con este mismo grupo en tercero de primaria. Prueba del cariño que les une, es la manera como la maestra se dirige a su estudiantado como sus hijos e hijas, “mis niños” como regularmente les llama, quienes le corresponden con abrazos, cartas, dibujos y obsequios. En dos momentos se auto-organizaron para reconocerle; en una ocasión para gestionar con el director la autorización de permanecer en cuarto de primaria con la misma maestra, y en otra, para festejarle de manera sorpresa por su cumpleaños. Ambas iniciativas expresan el gusto de saberse cuidados por su profesora, quien les provee de seguridad, atención, cariño y pertenencia, dimensiones vitales que pueden considerarse factores protectores y de resiliencia en el contexto de inseguridad y violencia de San Juan de Ocotán.

La gratificación de la profesora Hilde al ayudar a sus estudiantes, contrasta con la impotencia y frustración de dos niños que fracasaron en su participación estudiantil: Paco y Jonathan, cuyas vidas han estado atravesadas por la violencia social. Hace un par de años, Paco presenció el asesinato de su padre; la escuela parece no tener sentido para él, quien llegó a tercero de primaria sin saber leer ni escribir, y contar hasta el cincuenta. En el caso de Jonathan, se muestra el proceso de un niño que ingresó condicionado a mostrar un comportamiento adecuado a las normas escolares. Su conducta violenta y agresiva le llevó a ser rechazado por la institución.

El entusiasmo de la profesora por ayudar a Paco, así como la alegría de verle avanzar, se opacó con la frustración debido a constantes inasistencias, y por un abandono familiar en aumento. La situación se complicó con falsas acusaciones del niño en contra de la maestra, referidas por parte de una tía, en cuanto a sacarlo del plantel escolar, y verse obligado a vagar por las calles de SJO. Aunque la profesora aclaró no haber participado en esta historia, vivió

desconcierto y temor por el posible alcance de tales acusaciones en su persona y trabajo. Se considera la vivencia de enojo y desconfianza de parte de la maestra, lo cual posiblemente contribuyó a la determinación de cambiar al niño de profesor, y se dio por concluida la relación.

En el caso de Jonathan, la profesora se vivió con impotencia y frustración para conversar con su “alumno a prueba” en relación a suspender comportamientos agresivos con sus pares. En una ocasión, el niño llegó a reaccionar con risa, en un sentido percibido como burla o sarcasmo, y esto molestó a la maestra Hilde, quien interpretó su comportamiento con intenciones de maldad (malicia). Con impotencia y desánimo, optó por limitarse a anotar incidentes en su bitácora, informar al director, y sentar precedentes. De aceptarlo como un estudiante más, la profesora se implicaría en altas dosis de acompañamiento a costa del malestar estudiantil, y peor aún, de padres y madres preocupados con quejas y reportes en defensa de sus hijos(as). Esta presión social aunada al aumento de reportes por parte del profesor de educación física en relación a faltas de conducta de Jonathan, influyó en el rechazo institucional. Con esta determinación, lo que está en juego es la desigualdad de oportunidades de acuerdo al mérito, mediante el rechazo a los perdedores, lo cual puede ser un factor de riesgo para vivir fracaso escolar.

También se encontró un hacer pedagógico en la profesora Hilde con formas de violencia simbólica derivada del mandato institucional de educar en grupo de manera homogénea y simultánea. El desfase en la sincronicidad fue significado por la maestra con ansiedad, impaciencia y enfado, y se dio lugar a una interacción en la cual amenazó a una niña de acusarle con su madre. La alumna vivió miedo, y de inmediato se dedicó a trabajar. En este aspecto convergen ambas profesoras, con fuertes desafíos para convocar a su alumnado a trabajar en actividades para las cuales, no siempre cuentan con el interés, disposición y motivación.

Resulta clave organizar actividades que roben la curiosidad y atención del alumnado; los niños y niñas de la escuela “A” encontraron en la clase de Educación Artística un espacio creativo y lúdico, mediante la realización de manualidades que fueron conducidas por la maestra para presentar conocimientos de otras materias. Por su parte, en la escuela “B”, la interacción con las “preguntas preguntonas” facilitó espacios reflexivos de conversación entre pares y con la maestra; momentos en la convivencia cotidiana en los cuales, el contenido

académico y la relación son legitimados en una lógica de cuidado. En un sentido similar, el libro de activación con mándalas para colorear y actividades artísticas representó un recurso pedagógico utilizado por los niños y niñas de la escuela “B”, quienes al colorear mándalas, indican relajarse y encontrar calma y felicidad. Para la profesora, el uso de este libro implica dotar de calidad a su enseñanza, y disfruta de investigar materiales que enriquezcan o complejicen su uso. Los niños y niñas disfrutaban trabajar en este libro, y de manera autogestiva lo emplean en caso de terminar alguna instrucción, o si la maestra sale del salón. No obstante, la ausencia de reflexividad sobre la experiencia de trabajar en este libro, limita la posibilidad de significar su uso, y en sí, de tomar conciencia de su manejo emocional al colorear, y evocar emociones y sentimientos como la relajación, calma y felicidad.

## **B) Respeto**

Comprender la vivencia social del respeto consiste en observar el contenido implícito de las interacciones en las cuales, los participantes se relacionan desde el amor como lo propone Maturana; en contraste con intercambios desde la agresión, vehiculados con emociones como el enojo, miedo, desesperación y ansiedad, como formas de convivir en las cuales, se anula el reconocimiento del Otro como legítimo otro en la convivencia. En este marco, la profesora Adela es muy responsable en el cumplimiento de los rituales y códigos sociales correspondientes a su rol docente, tales como subir estadísticas e información a las plataformas digitales, y formatos en papel de la SEP; en indicar a los niños y niñas cumplir con una serie de normas escolares, como lo es formarse de acuerdo al sexo; tomar distancia entre sí; guardar silencio; pedir permiso para entrar al salón, y hacerlo con puntualidad; portar el uniforme; entregar las tareas y cumplir con el trabajo escolar, etc. En ocasiones, la forma de dar seguimiento a estas convenciones sociales procede con incipientes niveles de respeto, y no les saluda; amenaza y reprende con rudeza; o invisibiliza “eso que les pasa” en sus vidas. La regla del sentimiento en estas interacciones, con frecuencia conlleva un sentido de “no perder el tiempo” ante tanto quehacer, y la urgencia de avanzar con prisa y apuro.

Los niños y niñas al ser amonestados por la profesora Adela, suprimen el miedo y ansiedad mediante estrategias corporales y expresivas para mostrar un comportamiento silencioso y dedicado. La regla implícita es acatar y cumplir con las actividades, aunque esto en ocasiones resulte aburrido y no haya comprensión. Es frecuente el incumplimiento en los

límites y advertencias de la profesora, y esto ha favorecido el hábito de seguir en “el relajo” a pesar del riesgo de mayores consecuencias. A mayor coerción disminuye el relajo del alumnado, y en esta interacción, se identifican constelaciones de emociones en las cuales, se encuentra el enojo, la ansiedad o desesperación, el agotamiento y la frustración. En esta dinámica desafiante, ambas partes ejercen control en una relación carente de respeto, la cual, aunado al agotamiento físico y emocional de la profesora, le desgastó al punto de reconocerse con impotencia y frustración para cuidar la disciplina grupal.

Con la intención de hacer una alianza de colaboración con algunas madres para ayudar a sus hijos(as) a cultivar hábitos de estudio desde casa, la maestra se encontró con un grupo de mamás enojadas, quienes le reclamaron por faltas de respeto a sus hijos(as). La interacción de ambas partes desde el enojo, dio lugar a acusaciones y reclamos en una relación vivida con tensión y desconfianza, en la cual, la profesora a partir de los años de experiencia docente, ha aprendido a defenderse mediante la acumulación de evidencias en relación con el trabajo de los niños y niñas con controles de puntualidad, entrega de tareas, y calificaciones, aunado al argumento de ejercer una disciplina estricta.

Por su parte, la maestra de la escuela “A” saluda con un tacto sensible y cálido, el cual en ocasiones se impregna de tonos lúdicos, algarabía, movimiento y canto. Ella también participa en estos intercambios con el objetivo de influir en las emociones de su alumnado para que se sientan bien acogidos, dispuestos e interesados en el trabajo escolar. Con esta misma intención, invierte esfuerzo y creatividad para decorar su salón periódicamente, y está pendiente de su alimentación, de tal manera que con frecuencia detiene el ritmo de la clase para dar espacio a que salgan a tomar el *chocomilk* y las galletas que preparan las representantes de la Sociedad de padres con el apoyo del DIF.

La profesora Hilde se ha determinado a supervisar a su alumnado de manera cercana y atenta, en caso de percibir a algún estudiante atribulado o sin comprender la actividad, suele pausar la clase, y dedica tiempo para hablar en grupo de lo que está pasando. En estos intercambios, favorece la participación social, y promueve conversaciones reflexivas en las cuales legitima las emociones que viven los y las escolares desde una escucha empática, en ocasiones con consejos para su autocuidado y autoprotección, y les acompaña a significar situaciones de vida como experiencias; como por ejemplo, cuando Acela expresó de su miedo a que se le apareciera su tía fallecida; con Rebeca y su preocupación por la enfermedad de su

mamá; con Toñita y su dura lucha contra los tumores cerebrales, y su sufrimiento al estar internada en el hospital; o al considerar posibilidades en el grupo para vivir con menos estrés.

En contraste, la profesora Adela se ha determinado a relacionarse con el estudiantado sin transmitirles cariño. Se trata de una regla del sentir reflexionada con sus colegas en la escuela “B” para evitarse problemas con padres y madres en el sentido de malentender el afecto como muestra de un posible abuso sexual, y llegar a ser demandada legalmente como ha sucedido en otras escuelas de la misma zona escolar: “¡todo lo malentienden... están como que esperando que el maestro o la maestra haga o diga algo para casi lincharlo, ¡demandarlo, correrlo!” (Adela, comunicación personal, 8 de noviembre de 2019).

El miedo a conflictuarse con madres y padres prevalece en otros sentidos, como lo es al silenciar e invisibilizar “eso que les pasa” a Gus, un estudiante diagnosticado con TDAH, quien padece rechazo y hostilidades por parte de sus pares, y permanece aislado en el salón de clase y durante el recreo. Se trata de una situación que preocupa a la profesora Adela, y aunque sugiere incluirlo, y lo defiende de falsas acusaciones, no vislumbra reflexionar con el estudiantado sobre la condición neurológica de su compañero, así como tampoco ejerce un rol para facilitar la comprensión y mutualidad entre pares.

Lo anterior coincide con lo reportado en la ECEA por el INEE (2018b), en cuanto a situaciones de violencia y exclusión representadas por 1 de cada 10 estudiantes que la pasan solos durante el recreo. La profesora teme que la madre y el padre de Gus consideren el hecho de abrir la conversación sobre “eso que le pasa” al niño, como una exhibición que pudiera resultarle humillante o vergonzosa. La vivencia del TDAH vulnera a Gus, y tal vulnerabilidad se relega como un tabú que refuerza su imagen de compañero molesto, enfadoso, y potencialmente agresivo. Así, prevalece un rechazo normalizado que implica la consideración de que Gus debe madurar para bloquear su dolor ante tal situación.

Al conversar al respecto en un grupo focal entre pares, emergieron diferentes posturas, y se vivió un proceso de aprendizaje autónomo; reconocieron la tristeza de Gus con la regla implícita del rechazo cotidiano, y desmitificaron algunas versiones de su comportamiento. Esta reflexividad facilitó la vivencia de un sentimiento de comprensión ante sus dificultades para relacionarse, y emanaron deseos de ayudarlo con su necesidad de tener amigos. Días después acontecieron cambios en la interacción del niño con un compañero llamado Alex,

quien le expresó muestras de aceptación y solidaridad. Este proceso destaca la potencia de una conversación reflexiva, y la capacidad de los niños y niñas en su agencia y autonomía para convivir con mayor disposición, apertura y respeto hacia el Otro.

En la escuela “A” también se viven procesos de silenciamiento e invisibilización que vulneran la condición de algunos niños y niñas, en este caso, de estudiantes indígenas cuya invisibilidad es en parte autogenerada en el contexto sociocultural de SJO para sobrevivir a condiciones racistas, donde su identidad indígena es vivida con vergüenza y marginación. En este sentido, la profesora Hilde se refiere a su lengua como “dialecto”, lo cual representa una forma sutil e implícita de discriminación. Aunque en la barda de la escuela se ilustra la imagen de un *Tastuán*, no se habla de su identidad étnica, y en este silencio se vive la negación del Otro en la convivencia. Se trata de un silenciamiento que coincide con lo reportado por el INEE (2018b) en la ECEA, en cuanto al señalamiento por parte de la mitad de los niños, de que su maestro no les anima a hablar de sus costumbres y tradiciones.

Las diferencias en la enseñanza implícita del respeto entre ambas maestras se concretan por un lado, en el discurso sobre las normas disciplinarias y deberes en la escuela “B”, con la invisibilización de las emociones de los niños, niñas y de la misma profesora, quien se relaciona con frecuencia desde la vivencia del enojo, ansiedad y desesperación. Por su parte, la profesora de la escuela “A” pone más énfasis en usar las emociones para aprender y sobrevalora la experiencia emocional de gratificación al reparar de manera resiliente en su propia historia, mediante el cuidado a niños y niñas con respeto y cariño. En la escuela “B” hay voz de grito, un ritmo más rápido al hacer el trabajo escolar; mientras que en la escuela “A” aunque hay conversaciones, y escucha atenta y cercana entre la profesora y su alumnado, también se invisibilizan y silencian algunas presencias, como las de niños y niñas indígenas.

### **C) Confianza**

En la conformación del vínculo de apego escolar del docente y su alumnado, un aspecto clave es la relación de colaboración y confianza con madres y padres. Se trata de una dimensión en la convivencia, que contribuye como aval y reconocimiento moral para implementar actividades, normas implícitas y reglas explícitas en el aula. Esta alianza de colaboración es diferente en el hacer pedagógico de cada maestra. En el caso de la escuela



“A” es abierta y receptiva, se nutre al conversar, y principalmente, al apoyar con la supervisión de la tarea en casa. En este sentido, como parte del acuerdo implícito de colaboración, cuando no la profesora alcanza a revisar la tarea, envía un atento mensaje a las mamás con una disculpa por no haberlas revisado.

Más allá de las juntas organizadas a nivel institucional, las reuniones presenciales son informales, acontecen sin previa programación, a menos que la profesora les mande llamar. Así, acuden al salón con más frecuencia a la hora de la entrada y la salida, no obstante, se les puede atender en cualquier momento desde la puerta del salón, lugar que permite a la maestra continuar al pendiente de su grupo. Durante el recreo, algunas madres llevan el almuerzo a sus hijos(as), quienes lo reciben a puerta cerrada, a través de una pequeña ventana. Asimismo, participan en la limpieza del salón por las mañanas acorde a un rol por orden de lista. Periódicamente organizan *kermeses* con la Sociedad de padres, y eventos sociales como la posada del salón, en los cuales se cooperan con la comida, piñata y bolos de dulces. También hay padres y madres que la profesora no conoce debido a que viven en otro lugar, o por el horario de sus trabajos.

Destaca la relación de colaboración con los padres una estudiante que ha tenido dos tumores cerebrales, y ha padecido fuertes dolores en el contexto de su hospitalización y cuidados médicos. El acompañamiento y ayuda por parte de la profesora, demuestra un hacer pedagógico humano y sensible a la dolorosa y angustiante situación familiar; su participación ha sido fundamental tanto en el proceso de detección como durante el tratamiento. La niña encontró en su maestra un espacio seguro para reflexionar en “eso que le estaba pasando”, y a encontrar esperanza en una situación de vulnerabilidad. También le ayudó a procurar la vivencia de empatía, respeto y cuidado en la convivencia con sus pares.

Por su parte, en la escuela “B”, el contacto con padres y madres suele acontecer a la hora de la salida, ya sea por iniciativa de la familia, o porque la maestra les mande llamar. La normativa escolar les prohíbe llevar el almuerzo a sus hijos(as) después de la hora de entrada; es complicado contar con una logística para recibir y entregar el *lunch* en la jornada laboral, cuando el personal docente se encuentra ocupado. La Sociedad de padres organiza *kermeses*, y colabora en algunos actos cívicos, como el festejo del día de muertos y navidad; mediante rifas; al decorar la puerta del salón con motivos que aluden a la época del año, y al organizar

la posada, con un festejo que incluyó luz y sonido, y al igual que en la escuela “A”, llevaron comida y bolos de dulces.

En ocasiones, la profesora Adela agenda entrevistas con las madres y/o padres a la hora del recreo, no obstante, procura establecer canales de comunicación por medio de la libreta de tareas de los niños y niñas. Se trata de un mecanismo de comunicación ya establecido desde el ciclo escolar anterior, cuando también estuvieron a su cargo. Mediante esta libreta les informa del incumplimiento de tareas con sellos institucionales, y cada estudiante especifica lo que le faltó de realizar. El acuerdo con padres y madres, consiste en revisar diariamente la libreta y en caso de haber sello, firmar en el sentido de estar enterados(as) de la falta de su hijo(a). Ante el frecuente incumplimiento en la entrega de tareas, la profesora citó a un grupo de mamás a una reunión que llegó a conflictuarse con reclamos y agresiones mutuos. La profesora elaboró el enojo mediante estrategias cognitivas y actuaciones superficiales en presencia de las señoras. En privado, la vivencia de este sentimiento le llevó a considerar que “ser maestra” era su vocación, y aseguró que esta prevalecería a pesar de no ser valorada, y de ser criticada. Decidió no volver a citarles en grupo, y comprendió que algunas mujeres se organizaban para confrontarle en la siguiente junta. También reconoció las dificultades en casa para supervisar la tarea, y consideró aceptar algunas de estas a destiempo.

En este marco de desconfianza, el estudiantado ha aprendido a relacionarse con la maestra con controles ultra formales, como la firma del apunte de tarea, y los sellos como una gestión administrativa de acumulación de evidencias y acusaciones con sus familias. Se trata de una desconfianza percibida también por la profesora, al considerar que el estudiantado aprovecha su condición de enfermedad para echar relajo, y todo esto contribuye a vivirse con inseguridad y sospecha. Lo que se pone en juego es la ausencia de un apego escolar para contener emocionalmente a los niños y niñas; así, aunque reconoce las tribulaciones que aquejan sus vidas, las suprime en un esfuerzo emocional, y lo relega como una dimensión privada de cada familia.

La regla del sentir implícita consiste en poner distancia emocional y no dejarse abrumar por lo que vive el alumnado. Además, con tanta vulnerabilidad por su condición de salud, y la intensificación de sus funciones, le resulta imposible contener emocionalmente al Otro, cuando de por sí, ya está rebasada. En este sentido, a pesar de implementar una clase de 20 minutos para atender a la dimensional socioemocional de los niños y niñas, el contexto de

desconfianza y la ausencia de apego escolar, limita y dificulta las condiciones para atender la reflexividad de su alumnado, y la clase se limita a responder preguntas del libro de texto. En este sentido, los niños y niñas han aprendido que el conocimiento escolar es el único verdaderamente legitimado. Es decir, su experiencia no tiene reconocimiento, y tampoco están acostumbrados a habitarla. Por lo tanto, el verdadero conocimiento escolar se concreta en acumular tareas, hacer apuntes, y queda aún pendiente trabajar por la confianza en sí mismos, en su capacidad para pensar, para darle validez a sus emociones, para comprender, discernir, significar su emocionalidad y defenderla. Se trata de un hábito de desconexión que en parte es construido socioculturalmente como ya se ha tratado, y que suma en una falta de confianza en sí mismos, construída desde la niñez, al tener que dar la respuesta esperada.

Algunas niñas de este grupo-clase hablan y reflexionan sobre “eso que les pasa” en sus vidas con sus amigas como una “segunda familia”, y atienden mutuamente a situaciones que expresan dolor y dificultades familiares, algunas con violencia. Han aprendido a interactuar con escucha atenta, ofrecer empatía, y contención emocional para “levantar el ánimo”. Debido a que no se observó a varones en conversaciones con estas características, se infiere un permiso social de género de las mujeres desde niñas para encontrarse y compartir con cercanía y confianza.

En contraste, en la escuela “A”, la confianza se vive en distintos momentos de la interacción de la profesora con su alumnado, por ejemplo, cuando el trabajo escolar resulta aburrido y frustrante debido a la incomprensión o a dificultades para avanzar a un ritmo de trabajo más rápido, la maestra les acompaña con una apuesta explícita en sus capacidades. Les ayuda y anima a hacer los esfuerzos requeridos, tales como memorizar, recitar y expresar con afectividad un poema; resolver un ejercicio matemático frente al grupo-clase; ayudarles a reflexionar en las instrucciones de lo solicitado; así como a *emocionar* y *lenguajear* en torno a sus vivencias, tema sobre el cual se profundiza en el apartado de la Comunicación.

La confianza de las maestras con sus directivos y el equipo docente es distinta en cada escuela. En la escuela “A” el conflicto por haber tomado agua evidenció la desconfianza y se dio lugar a una dinámica tensa que incluyó la intervención del supervisor, y la interacción se complejizó con acusaciones, agresiones, rumores y malentendidos que llevaron a vivir tristeza, enojo e indignación. A pesar de que el director se disculpó con el equipo docente, y de manera personal con la maestra, esta última priorizó su sentir, sin resolver el conflicto,

mismo que permaneció latente mediante acciones que negaban al director como Otro legítimo en la convivencia, tales como distanciarse y limitar la interacción a lo mínimo indispensable. Con la idea de estar en la víspera de su jubilación y retirarse, se determinó a refugiarse en el trabajo con sus estudiantes, y dedicarse únicamente a su grupo.

Por su parte, la profesora Adela es muy cercana a su directora y colegas, les aprecia con afecto, y se reconocen como una familia; han aprendido a colaborar con respeto y solidaridad. En esta relación de confianza, comparten sus conocimientos en relación a su experiencia docente; disciernen en colaboración estrategias para mantener la operación escolar; resistir a la política educativa nacional; sortear la intensificación de sus funciones al *lenguajear* y *emocionar* de eso que les pasa tanto en el trabajo, como en sus vidas privadas, y con ello, acompañarse en el trabajo emocional que les permita avanzar en la supervivencia en el aula.

#### **D) Reconocimiento o pertenencia**

Sentirse y saberse parte de un grupo es una necesidad humana que se atiende al ser reconocido y legitimado como Otro en la convivencia. En ambas escuelas, aunque los niños y niñas se sientan con sus pares, -en la escuela “B” lo hacen en células de 5-6 alumnos, y en la escuela “A” en células de 2 estudiantes-, no colaboran realmente. Comparten el espacio, y cada quien hace su tarea, o la parte del trabajo dividida en miembros del equipo; en ocasiones, incluso cubren sus libretas o libros para evitar que les copien. En la escuela “A” hay una norma explícita de no prestarse los útiles escolares, en razón de la frecuencia de ser extraviados o no devueltos a su dueño. Así, viven un entrenamiento implícito para trabajar por su cuenta, sin reconocer al Otro en la convivencia, desde un sentido de avanzar en las responsabilidades individuales, lo cual, concuerda con lo reportado por la ECEA (INEE, 2018b) sobre la mitad del estudiantado que refiere falta de ayuda entre pares, y para prestarse sus pertenencias.

La vivencia de emociones con enojo tiende a vivirse en interacciones en las cuales lejos de reconocer al Otro, se le rechaza o ignora, como en el caso de la interacción de los niños y niñas de la escuela “B” con la regla implícita de rechazar a Gus; o con la maestra Adela, en el conflicto con las mamás y las dificultades para reconocer sus argumentos y puntos de vista; así como en la escuela “A”, con la profesora Hilde y el conflicto con su director. Se trata de

interacciones que son modeladas de manera implícita con el ejemplo, y permite considerar la normalización de rechazar o ignorar cuando lo que se vive es un enojo no procesado, el cual es privilegiado por encima de la relación.

El hacer pedagógico de la maestra Hilde con su alumnado se caracteriza por reconocerles y expresarles atención, cariño y pertenencia, como ya se ha señalado mediante una supervisión cercana, usando las emociones para aprender mediante gestos cariñosos, como lo es una sonrisa, una caricia en la cabeza, con aplausos o de manera verbal aludiendo al reconocimiento de sus capacidades: “chiquitos, ustedes pueden”. Esta forma de interacción corresponde con el trato que recibe el 73.3% de los estudiantes en la ECEA (INEE, 2018b), de parte de docentes que siempre o casi siempre valoran el esfuerzo de los niños y niñas, aunque tengan errores. Se trata de una labor docente fundamental para cimentar una resiliencia que favorezca una apuesta en si mismos(as).

En contraste, la profesora Adela suele invisibilizar a su estudiantado, desconfía de ellos y ellas, no les saluda y tampoco les escucha en sus vivencias subjetivas, en un sentido similar como lo refieren 2 de cada 10 estudiantes, que reportan no ser tomados en cuenta por su maestro (INEE, 2018b). No obstante, hubo excepciones, como cuando la profesora cedió a las insistencias de jugar “gigantes y enanos”. En esa ocasión, en pocos minutos se transformó el ambiente de tensión y enojo, a un escenario festivo con movimientos lúdicos, alegría y diversión. Algo similar se vivió con las preguntas preguntonas. En estas dos interacciones destaca la disponibilidad anímica de la profesora Adela para participar de una manera distinta a lo acostumbrado con enojo y desesperación, sino desde el juego y la escucha en una convivencia con cercanía y atención a la presencia del estudiantado.

La profesora Hilde ha mostrado su vulnerabilidad y necesidad de reconocimiento en las ocasiones que se ha conmovido con lágrimas frente al grupo clase, una de estas señalando que “con tanto que está pasando en la escuela a todos les cae bien un abrazo”. Se trata de un gesto que fue acogido con empatía mediante un abrazo grupal. Esta acción está fuera de los “aprendizajes esperados” en el currículo escolar, sin embargo representa una educación desde la experiencia, ligada a la vida, en la cual enseña a su alumnado a reconocer la tristeza que vive el Otro, y a responder con un gesto cálido que permite vivir el amor en la convivencia. Por su parte en la escuela “B”, aunque en un grupo focal de estudiantes se identificó la necesidad de mejorar en el comportamiento en clase para apoyar a la maestra a cuidar su voz,

de tal manera que no tenga que llamarles constantemente la atención, al final no prosperó esta iniciativa, y la profesora se convenció de que los niños y niñas aprovechaban su condición de vulnerabilidad para echar relajo: “¡No voy a recaer por estar hablándoles fuerte!”. La diferencia en la manera de los niños y niñas para reconocer a sus maestras puede explicarse desde el apego escolar y las interacciones sin violencia, de manera que a mayor cariño, respeto, cercanía y confianza dependerá la empatía, el cuidado y la solidaridad.

## **E) Comunicación**

Expresarse y ser escuchado con validez y reconocimiento permite y facilita la comunicación. Se trata de una práctica común en el grupo de la profesora Hilde, quien frecuentemente atiende a las vivencias de su alumnado mediante conversaciones en cualquier materia, con más frecuencia en la clase de Educación Artísticas, Formación Cívica y Ética, y Español con actividades de lectura de comprensión, y en general en cualquier momento en el cual resulte oportuno aludir a relatos personales, los cuales intercala con explicaciones sobre el tema con acontecimientos que viven los niños y niñas, quienes han aprendido con gusto e interés a escuchar relatos de sus pares, y también comparten los propios. En estos “talleres de reflexividad” (Puig, 2003) explicados mediante los conceptos de “emocionar” y “lenguajear”, la maestra suele intervenir para acompañarles a reflexionar en posibilidades para manejar sus emociones y relacionarse con los demás.

En contraste, como ya se ha comentado, la profesora Adela limita su comunicación con su alumnado para dar instrucciones y llamar la atención. Se trata de una interacción limitada al rol de estudiante, en el cual se deja de lado el resto de las dimensiones que constituyen la vida de los niños y niñas. El sentido de estos intercambios oscila en un círculo vicioso de comunicación violenta alimentada por la vivencia de agotamiento y desesperación, de manera que queda muy poco espacio para dar lugar a otras posibilidades.

## **F) Responsabilidad**

La formación en la responsabilidad conlleva mirar lecciones tácitas y explícitas de este valor, encaminado a desarrollar la capacidad para asumir una actividad o actitud

requerida a determinada demanda o situación. La socialización de este núcleo socioafectivo de la convivencia en la escuela acontece de varias maneras, una de ellas es el modelaje por parte del docente en el cumplimiento de sus propias responsabilidades.

En la escuela “A”, la profesora Hilde vive entusiasmo y satisfacción cuando recibe reportes por parte de las madres, en cuanto a percibir a sus hijos con dedicación al hacer la tarea en casa, motivados y con gusto por el trabajo escolar. No obstante, se preocupa y molesta cuando demuestran lo contrario mediante acciones como faltar a la escuela, incumplir con las normas escolares, no llevar los útiles correspondientes a la escuela, y no practicar la lectura en casa.

En otro sentido, en la escuela “B”, los niños y niñas observan a su profesora en el ajeteo de su labor intentando cumplir con frustración, ansiedad y desesperación una serie de “trámites” en la intensificación de sus funciones. Tal ajeteo se percibe normalizado, al igual que su agotamiento y cansancio. De manera similar, los niños y niñas a su cargo desempeñan una serie de demandas en un contexto parecido al de su maestra. Las tareas que les corresponden ya han sido discutidas: trabajar en el libro de texto y el libro de activación, hacer apuntes, realizar y entregar tareas; y en caso de no hacerlo, serán acusados con sus madres y padres. Lo que está en juego es el hábito a funcionar con ajeteo en la realización de trámites, sin sentido y significado, en un contexto de interacción con amenazas y sanciones. Es decir, sin recoger la experiencia y el sentido de los conocimientos: hacer por cumplir.

“Lo que le pasa” a la profesora, es “lo -mismo- que les pasa” a los niños y niñas, y aunque en lo explícito, cumplen -o al menos, lo intentan-, no lo disfrutan. Se vuelve un trabajo mecánico con controles en una compleja interacción que les lleva a participar con coerción y sinsentido. En este contexto vale la pena cuestionar si puede la responsabilidad forjarse con miedo y sin reflexionar, o si lo que estamos llamando como responsabilidad ¿es más bien una obediencia obligada? Conviene entonces considerar la reflexión de Woods (1977, en Rockwell, 1985, p. 136) acerca del impacto emocional del esfuerzo del docente en “su continuidad en la vida profesional, sus propósitos futuros, su identidad profesional, su modo de vida, su estatus, su autoestima”.

Esta cita me llevó a considerar el esfuerzo de la profesora Adela para sobrevivir a la intensificación de sus funciones docentes como se ha descrito en esta investigación, con

demasiado trabajo emocional en la supervivencia docente con agotamiento, sin procesar su reflexividad, en una inercia que le ha llevado a vivirse con una tensión permanente, su salud desgastada, conflictuada consigo misma, los niños, niñas, y sus madres, y con afectaciones en su trabajo como ella misma reconoció. Sin embargo, al momento de la devolución de los resultados del estudio en Mayo del 2022 me re-encontré con otra Adela, a la cual la misma profesora y yo renombramos “Adela 2” en una metáfora para distanciarse y comprender a la profesora “Adela 1”, a quien me he dedicado a estudiar en este trabajo. Así, al escuchar mis interpretaciones sobre su hacer pedagógico, expresó lo siguiente:

[...] Esto que tú me estás compartiendo... es para mí un aprendizaje de decir, cuando estás del otro lado, parada tú no te das cuenta de tantas conductas. Entonces cuando empiezas a leer tu comportamiento, tus formas de trabajar, tus movimientos, todos, dices ¡ah caray, si tengo que trabajar en muchas cosas!... necesitas hacerte un autoanálisis, una introspección para decir “pues no está tan bien esto que estoy haciendo, podría mejorar aquí”... Si es cierto, cómo yo tenía esas conductas y de repente minimizaba situaciones, o exponía, exhibía, obviamente no con el dolo... A lo mejor con la carga emocional, de salud... A lo mejor cuando yo emocionalmente o mi salud decaiga, puedo llegar a tener esas prácticas. Y que una vez escuchándolas, dices “ah caray, es que tengo yo que mejorar” (Profesora, comunicación personal, 14 de mayo 2022).

En este año que dejamos de vernos, es decir, dos años después de que comenzamos el trabajo de campo no sólo ha pasado una pandemia de por medio, además la profesora estuvo al borde de la muerte debido a que por un tiempo tomó un medicamento para la tiroides caduco, y esto llevó a su organismo a caer en un estado de coma por cuatro días. Le ha tomado tiempo entender y significar esto que le ha pasado; recurrió a ayuda profesional mediante un proceso de psicoterapia, el cual le ha permitido *emocionar y lenguajear* esta experiencia, y con ello, comprenderse y encontrar alternativas para sentirse mejor consigo misma, como lo señala: “Yo caí en una depresión o sea, totalmente, yo me sentía así como ida, me sentía como no sé, y yo dije: ¡No, tengo que buscar formas para sentirme mejor!... así fue como encontré un centro de meditación y fui” (Profesora, comunicación personal, 7 de mayo 2022). A partir de entonces, Adela ha elaborado un saber pedagógico personal, el cual es provisional en cuanto depende de ser elaborado a partir de sus vivencias, con atención a sus emociones, y se ha procurado un autocuidado con responsabilidad.

Se trata de una Adela diferente, con un saber pedagógico “siempre naciente” (Contreras, 2016), evidentemente transformada, con un saber derivado de formas actuantes de conocimiento como les llama Contreras (2010b), que toman vida mediante la conexión emocional y con los demás. Incluso algunas personas se lo han hecho notar: “[...] Hay gente que -me- dice “oye pues es que tú, o sea, como que ¿qué fumaste?. Este, yo fumé la pipa de la



paz conmigo misma” (Profesora, comunicación personal, 7 de mayo 2022). Así, además de aprender a practicar la meditación, se encuentra en un proceso de cimentar hábitos que le permitan aprender a disfrutar más su trabajo. En este sentido, se visualiza quince años a futuro, y no quiere llegar a su jubilación con la vivencia constante del enojo y la desesperación:

No quiero llegar al final de mi vida laboral frustrada, enojada, renegando de algo que yo elegí. Porque es lo que me apasiona, entonces no quiero llegar odiando esa situación porque entonces pues son 15 años que me faltan. Me falta muchísimo. Entonces quiero aprender a tranquilizarme, a manejar situaciones, pero sobre todo a estar yo bien (Profesora, comunicación personal, 14 de mayo 2022).

Como parte de estos cambios, Adela refiere investigar por su cuenta acerca de cómo manejar la ansiedad, y la diferencia de esta emoción con el sentimiento de depresión. Señala encontrarse en el proceso de cultivar una serie de hábitos para estar más serena y de mejor ánimo, tales como poner videos que le provoquen reírse y desconectarse mientras come en la escuela entre un turno y otro; inscribirse a clases de baile de cumbia y salsa para bajar de peso, y sigue con su proceso de terapia, sobre la cual, compartió conmigo una frase dicha por su psicóloga, la cual le ha calado y se la recuerda a sí misma desde un sentido de compromiso personal: “No puedes amar lo que no admiras” (Profesora, comunicación personal, 14 de mayo 2022). Además, me compartió algunas fotos de su actual grupo con niños y niñas de tercero de primaria en una práctica de meditación que suele implementar de manera semanal, los días viernes a primera hora del día; así como de algunos cambios registrados en su hacer pedagógico actual, entre los cuales destaca el darse cuenta de vivirse sin empatía con un niño en específico, y con receptividad y cercanía, decidir esforzarse para ayudarlo con la ayuda de sus padres.

A partir de todo lo anterior, es posible comprender la reflexividad de Adela después de haberse encontrado al borde de la muerte y de reconocerse en depresión, vista a sí misma en un plano a futuro, con el propósito de encontrarse con mayor satisfacción y bienestar como “esa” alteridad que le ha llevado con pasión a transformarse. Aquí cierro la discusión de esta tesis, esperanzada y confiada en que la evolución de Adela seguirá avante, en una continua socialización de su ser y estar desde su *emocionar y lenguajear*, con una experiencia significada e indivisible de su hacer pedagógico, en el cual se vislumbran “veredas” en el sentido que Rockwell (1995) propone, con más posibilidades en la vida cotidiana escolar del presente que contribuyan a mejorar la convivencia social del mañana.

## CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

Al comienzo del doctorado, mi protocolo de investigación se perfilaba hacia un estudio experimental con la implementación de un programa de meditación para el desarrollo de habilidades socioemocionales. La construcción del objeto de estudio me llevó a asumir una postura más allá de la instrucción, a la complejidad de las interacciones en la convivencia escolar cotidiana. Desde esta mirada, y con un lente teórico fundamentado en la sociología de las emociones, la investigación de la experiencia educativa y la investigación narrativa, mediante un trabajo de campo de corte etnográfico en dos escuelas, me centré en responder a la pregunta: ¿Cómo manejan sus emociones los niños y niñas participantes en sus vivencias en la cotidianidad de la escuela?. En este capítulo sintetizaré las conclusiones en relación a los hallazgos y comprensiones para responder a esta pregunta.

El modo narrativo para comprender la formación socioemocional en la vida cotidiana escolar presenta relatos de las profesoras Hilde y Adela, como dos mujeres en el dinamismo de una profesión delimitada por una serie de mandatos, presiones y obligaciones institucionales, las cuales son acatadas de diferentes maneras de acuerdo a su modo de ser y estar en determinados momentos de sus vidas, en contextos socioculturales específicos. La profesora Adela con más obediencia y acato a sus autoridades; la maestra Hilde, con más libertad y autonomía.

Ambas viven enojo, frustración, tristeza, alegría, esperanza, amor, desesperación, etc. Nada de lo humano les resulta ajeno, y por lo tanto, sus historias ilustran lo complicado de convivir en el conflicto, y las tensiones en torno al control y la vulnerabilidad. Se describe su esfuerzo al implicarse en un trabajo emocional en el cual intentan sobrellevar diversas circunstancias con sus estudiantes, madres, padres y autoridades en la vida cotidiana de sus respectivas escuelas.

Las historias de los niños, niñas y sus profesoras ilustran un análisis sociocultural de lo subjetivo e intersubjetivo en relación con la vivencia de los núcleos socioafectivos de la convivencia escolar, es decir, la vivencia del cuidado y del descuido; la confianza y a la desconfianza; al respeto y la agresión; la responsabilidad y a su olvido; la comunicación desde el *emocionar* y el *lenguajear*, así como al silencio y la invisibilización que mantiene

latente el conflicto; y al reconocimiento del otro como legítimamente otro, y a interacciones en las cuales se ignora y rechaza a un compañero o colega.

Luces y sombras en un hacer pedagógico en el cual, lejos de juzgar la actuación educativa de las profesoras o de decidir acciones ideales, la intención de este trabajo pretende dejarse llevar en una lectura para tomar conciencia, y reflexionar en torno a posibilidades de una autoridad para acompañar a “hacer crecer” al alumnado. Así, continuar la conversación con inquietudes que se nutran de este trabajo para resonar con las propias vivencias, y continuar pensando narrativamente desde una relación personal, con nuevas comprensiones acerca de una enseñanza que no se limite a la formación cognitiva, sino a la formación integral desde la complejidad de las capacidades para “aprender a ser” y “aprender a convivir”.

Uno de los aspectos más sobresalientes en cuanto a las dificultades en el trabajo emocional de ambas profesoras fueron las condiciones de ansiedad por avanzar en actividades homogéneas en el contexto de la intensificación de sus funciones docentes. En estas condiciones es imposible elaborar una experiencia (Larrosa, 2013), y ambas maestras con impaciencia y enfado llegaron a mostrar estrategias de coerción con violencia, lo cual influyó en la vivencia de miedo en sus estudiantes, a quienes tal agresión les llevó a obedecer y apurarse en el trabajo, aunque no lo comprendieran.

Se trata de una interacción más frecuente en el grupo-clase de la profesora Adela, sin embargo fue una situación vivida por ambas maestras. Esta situación presenta una cuestión clave para impedir el cuidado socioemocional en una dinámica homogénea, con un grupo por definición desigual, y en un contexto de ajetreo donde se vive enojo, ansiedad, desesperación y cansancio de tanto intervenir para controlar la disciplina grupal en ocasiones con arbitrariedad, y al mismo tiempo, de intentar concentrarse para presentar los conocimientos al grupo-clase, entre otras funciones.

En un análisis de contraste, se aprecia en la profesora Hilde una manera de sobrevivir a la intensificación de sus funciones docentes y al ajetreo con menos desesperación y enojo. Esta diferencia corresponde en parte a que cuenta con más libertad y autonomía por las condiciones socioculturales en las cuales se encuentra laborando, sin embargo también muestra la posibilidad de construir un hacer pedagógico diferente, lo cual corresponde en cierta medida a un trabajo emocional a partir de la significación de sus vivencias en experiencias. Por lo tanto, la vivencia con enojo, ansiedad, así como el ejercicio de poder

desde la agresión encuentran posibilidades de ser elaboradas. No obstante, como indica Larrosa (2013), se requiere de pasividad, receptividad y paciencia; no es tarea fácil, y menos para una persona en soledad. Lo que se pone en juego es el bienestar personal presente y futuro, visto desde la continuidad en la vida profesional, y en sí el sentido de vida y propósito en una profesión que puede vivirse desde un sentido gratificante, o padecerse con malestar, desgaste y frustración.

Son precisamente estas condiciones modeladas por cada docente en la supervivencia en el aula, en las cuales los niños y niñas aprenden a encontrar sentidos -o sin sentidos- a su ser y estar consigo mismos, y con los demás; a aprender a convivir acompañados(as) por maestras(os), quienes además de entregar conocimientos, en cada momento del día les dan lecciones de cómo relacionarse con la alteridad, lo cual les incluye a ellos mismos(as). Todo esto se concreta en visibilizar y atender la subjetividad e intersubjetividad en la tarea docente más allá de una perspectiva discursiva, sino desde la toma de conciencia y la construcción de significados.

Otra de las contribuciones de este estudio fue el análisis del manejo emocional del alumnado mediante dibujos y narrativas, lo cual además de mostrar una posibilidad en términos metodológicos para analizar emociones con niños y niñas, se aportó al campo de la etnografía colaborativa con niños y niñas de manera teórica y metodológica. Se comprueba de su capacidad para analizar, y elaborar sentidos y significados; así como de su sentido de agencia para influir y hacer cambios en su realidad. Los encuentros etnográficos compartidos posibilitaron la construcción de una relación de confianza con diversos grados de colaboración; algunos momentos demuestran procesos de investigación “sobre” niños y niñas, y otras, “con” ellos y ellas. En un análisis crítico sobre el trabajo de campo realizado, se encuentran posibilidades de una mayor colaboración y fortalecimiento de su sentido de agencia.

A partir de todo lo anterior, esta investigación sugiere que los niños y niñas manejan sus emociones con reflexividad y cuidado por el otro cuando son contenidos y acompañados por su maestra, a quien le expresan su cariño y respeto mediante acciones de reciprocidad y mutualidad las cuales, caracterizan un vínculo de apego escolar sólido. Encuentran gratificación y diversión al implicarse en actividades lúdicas y recreativas al interactuar

dentro y fuera del salón de clases; se trata de momentos en los cuales viven y conviven con amor.

El interés y dedicación en el trabajo escolar aumenta en la medida en que la presentación de los conocimientos sea conversada y reflexionada, en una interacción cercana, donde la maestra supervise el trabajo con reconocimiento en sus capacidades. Por lo regular, comparten el espacio, y cada quien hace su trabajo, sin colaborar, y sin reconocer al Otro en la convivencia.

La implementación de actividades artísticas promueve la reflexividad en una interacción caracterizada por el amor al trabajo, en la cual es frecuente conversar de vivencias escolares, extraescolares, así como de contenidos académicos. Asimismo, dedicar tiempo para que expresen de su reflexividad, y reconocerles en sus sentidos promueve conversaciones en sí mismo placenteras, que favorecen la mutualidad en la convivencia. Por el contrario, invisibilizar y silenciar las vivencias, emociones de los niños y niñas, o su identidad étnica, contribuye a que prevalezcan dinámicas de rechazo, discriminación, aislamiento e incomprensión.

Si hay un vínculo de apego escolar con su profesora, se preocupan por ella y la cuidan con atenciones solidarias, y en ocasiones, le acompañan de manera reflexiva a elaborar sus vivencias. De lo contrario, con indiferencia se relacionan con distancia emocional, desapego y desinterés. En la conformación de este vínculo, es clave la relación de colaboración y confianza con madres y padres, la cual se diluye con controles ultraformales que denotan desconfianza, así como con tratos con rudeza y distancia.

En un sentido similar, se preocupan por lo que viven sus pares y compañeros más cercanos, con quienes hablan de sus vivencias en un contexto de confianza y apoyo. En cambio, con compañeros con quienes hubo un quiebre en la relación, y el enojo es puesto por encima de la relación, se les puede llegar a ignorar e incluso rechazar con resentimiento y apatía.

Por lo regular ocultan el miedo y tristeza. Los varones silencian su vivencia en estos sentimientos, y en ocasiones, algunas niñas se esfuerzan en manejarlos al vivirse acompañadas y contenidas con cercanía y confianza por sus pares, o por la maestra.

Viven enfado, aburrimiento y frustración al verse obligados a realizar actividades en las cuales no encuentran sentido, “tramites” presentados en un formato tradicional y coercitivo, de tal manera que el relajo es expresión de su resistencia a tanto trámite sin sentido y significado. En ocasiones, recuperan el interés y la dedicación mediante incentivos sociales a manera de competencias con reconocimiento a lograr terminar con velocidad, o con acierto. No obstante, lo más frecuente es regresar a la actividad con desgano y tedio, bajo coerción. Con frecuencia estas emociones son manejadas impulsivamente, es decir, sin reflexividad y despreocupación en una interacción con excesos de controles en un contexto social de desapego, irrespeto y desconfianza.

Se trata de emociones que frecuentemente caracterizan la vivencia de estar en el trámite como poco gratificante, y que lleva a considerar el hábito de “hacer por cumplir” en una obediencia obligada, donde no está claro el sentido del trabajo escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A.. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2000). Caer desinteresado. En Antelo, E. y Abramowski, A. *El renegar de la escuela*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Alemán, M. (1985). Análisis del pensamiento de Carl Rogers. Perfil terapéutico. *El Guiniguada*. No. 2, pp. 137-150. <http://hdl.handle.net/10553/4943>
- Andrés y Garcés (coords). (2017). *La Interioridad como Paradigma Educativo*. España: PPC Educar.
- (2018). *La Interioridad como oportunidad educativa*. España: PPC Educar.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Alvarez Bolaños, Esther (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11(20),388-408.[fecha de Consulta 22 de Febrero de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5886/588663787023>.
- Animal Político (2021, junio 2). En dos décadas, autoridades educativas acumulan al menos 4 mil casos de violencia sexual en las escuelas. <https://www.animalpolitico.com/2021/06/violencia-sexual-escuelas-casos-autoridades/> (consultado el 6 de enero de 2022).
- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades*. Un enfoque posmoderno en la terapia. Argentina: Amorrortu
- Ariza, M. (2016). *Emociones, afectos y sociología: diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. México: UNAM.
- Arnaus, R., Arbiol, C., y Nuri, A. (2017). Cuidar y cultivar la relación educativa como experiencia de formación. Una búsqueda de sentido libre en lo que hacemos. En Contreras, J. Tensiones fructíferas. Madrid: Morata.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1993*. Tesis de maestría en Ciencia Política. El Colegio de México.
- Auditoría Superior de la Federación (2013). Programa de Escuela Segura Auditoría de Desempeño: 11-0-11100-07-0386 [https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2011i/Grupos/Desarrollo\\_Social/2011\\_0386\\_a.pdf](https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2011i/Grupos/Desarrollo_Social/2011_0386_a.pdf)

- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Bazdresch-Parada, M. (2009). La vida cotidiana en la formación valoral: un caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 7, No. 2. pp. 49 – 71. <http://www.rinace.net/reice/numero/arts/vol7num2/art3.pdf>.
- (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*, Jalisco, Textos Educar.
- Berger, C., Alamos, P., Milicic, N. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: la perspectiva del apego escolar. En Manzi, J. y García, M. (2016). *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Berger., C., Milicic., Alcalay, L., y Loretta, A. (2014). Programa para el Bienestar y el aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. [http://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](http://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2).
- Berger., C., Milicic., Alcalay, L., y Loretta, A., Arab, M., Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*: México: Paidós.
- Bermúdez, R., Martínez, G., Ríus, F., Esteve, J.M. (2004). Relaciones entre el uso de la voz y el *burnout* en los docentes de Educación Infantil y Primaria de Málaga. *Revista Española de Pedagogía*. 227, 85-102. <https://revistadepedagogia.org/lxii/no-227/relaciones-entre-el-uso-de-la-voz-y-el-burnout-en-los-docentes-de-educacion-infantil-y-primaria-de-malaga/101400009730/>.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- (2003). Educación socioemocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, nº 1, pp. 7-43.
- Bisquerra, R., Pérez, E. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos (México, D.F.)*, 24(67), 135-156. [www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es).



- Blog de anatomía humana. <http://blogdeanatomiahumana.blogspot.com/2011/09/cerebro-vision-sagital-medial.html>
- Bloomberg, L., Volpe, M. (2008). *Completing your Qualitative Dissertation*. USA: Sage Publications, Inc.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de investigación*. Vol 2, No. 2. Pp. 50-63.
- Brackett, M. A., Bertoli, M., Elbertson, N., Bausseron, E., Castillo, R., & Salovey, P. (2013). Emotional intelligence: Reconceptualizing the cognition-emotion link. In M. D. Robinson, E. R. Watkins, & E. Harmon-Jones (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 365-379). New York, NY: Guilford Press
- Buxarrais, M. y Burguet, M. (coords.) (2016). *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona: Graó.
- Calhoun, C. y Solomon, R. (1996). *¿Qué es una emoción?*. Lecturas clásicas de psicología filosófica. México: Fondo de cultura económica.
- Calonge, F. (2018). Recursos de movilidad y accesibilidad urbana en los municipios del sur del área metropolitana de Guadalajara, México. *Urbano*, 21(38),48-57.[fecha de Consulta 12 de Mayo de 2022]. ISSN: 0717-3997. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19860780005>
- Castillón, A. San Juan de Ocotán, un pueblo en la ciudad. El alcance de las TIC y sus implicaciones socioculturales en Ramírez, D. coord. (2018). *Aperturas digitales*. Apropiación y uso de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México. Universidad de Guadalajara.
- Celis, A. (2006). Congruencia, integridad y transparencia. El legado de Carl Rogers. *Polis*. 15. <http://journals.openedition.org/polis/4857>.
- Chávez, C., Gómez, A., Ochoa, A., Zurita, U. (2016). La Política Nacional de Convivencia Escolar de México y su impacto en la vida en las escuelas de educación básica. *Revista de Posgrado y Sociedad*. Sistema de Estudios de Posgrado, Universidad Estatal a Distancia (UNED). Vol. 14, Núm. 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/rpys.v14i1.1483>.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass, San Francisco, California.

- Clemente, Á., Dantas-Whitney, M., Higgins, M. (2000). “Queremos enseñarles que hay otras maneras”: los Encuentros etnográficos y la enseñanza de inglés en una escuela de Oaxaca. En Clemente, A., Dantas-Whitney, M., Guerrero, A., Higgins, M. y Milstein, D. *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2003). *Safe and sound: An educational leader's Jhonny to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: Illinois Edition.
- Contreras Domingo, J. (2020). Percibir la singularidad, y también las posibilidades en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?. Clase 2. Módulo 1. En *Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias*. FLACSO Argentina, disponible en [flacso.org.ar/flacso-virtual](http://flacso.org.ar/flacso-virtual).
- (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Madrid: Editorial Morata.
  - (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro, Joaçaba*. V. 41, n. 1, p. 15-40, Jan. /abr. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>.
  - (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. Una mirada desde la experiencia. Madrid: Editorial Morata.
  - (2010a). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar el curriculum. En: Gimeno, J. *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Editorial Morata.
  - (2010b). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,1), p. 61-81.
- Contreras, J., Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. doi: 10.3102/0013189x019005002
- Crónica Jalisco. <https://www.cronicajalisco.com/notas/2015/42094.html>
- Cruz, H., Jiménez, E., Palomar, M. & Corona, J.P. (2007). La expansión metropolitana de Guadalajara en el municipio de Tlajomulco de Zúñiga (México). *Serie Geográfica*, 14, 223 - 234. <http://hdl.handle.net/10017/2086>.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. España: Editorial Kairós.
- Davidson, R., Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. España: Ediciones destino.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*. España: Editorial Booket.

- (2000). *Sentir lo que sucede*. Cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia. Chile: Editorial Andrés Bello.
  - (2016). *En busca de Spinoza*. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. España: Booket.
  - (2018). *El extraño orden de las cosas*. México: Editorial Ariel.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) (2005). "Introduction: the discipline and practice of qualitative research", en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, págs. 1-32.
- Descombe, M. El aula cerrada, en Rockwell, E. (comp.) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP, Ediciones el Caballito.
- Diario Oficial de la Federación de México (2019, 30 de septiembre). *Decreto número 30/09/19 por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019)
- (2019b, 15 de mayo). *Decreto número 15/05/19 por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019)
- Documachete. (2020). *Somos San Juan de Ocotán*. Documental Web. <https://somossanjuandeocotan.org>
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Dussel, I., (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. En Frigerio, G. y Diker, G. (2006). *Educación: figuras y efectos del amor*. Argentina: Del estante editorial.
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, E. (coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

- (1985). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico*. (Tesis doctoral). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

Echeburúa, E., y Corral, P. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia. *Cuadernos de Medicina Forense*, 75-82. Recuperado en 07 de enero de 2022, de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1135-76062006000100006&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-76062006000100006&lng=es&tlng=es).

Elizalde, A., Martí, M., Ponchoez, F. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el enfoque centrado en la persona. *Polis. Revista Latinoamericana*. 15. <http://journals.openedition.org/polis/4887>

Enríquez, R. Cultura emocional del cuidado en la vejez: análisis de narrativas. En Maldonado, M., Enríquez, R., Camacho, E. (2019) *Vejez y envejecimiento. Una aproximación interdisciplinaria*. México: ITESO.

Erikson, E. (1987). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Extremera, N., Rey, L., y Pena, M. (2010). *Boletín de Psicología*, 100, pp. 43-54.

Feldman, L., Lewis, M., Haviland-Jones, J. (2016). *Handbook of emotions*. New York: Forth Edition. The Guilford Press.

Fernández-Abascal. E., García, B., Jiménez, M., Poncho, M., Domínguez, F. (2010). *Psicología de la emoción*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 63-93. doi: [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo\\_de\\_mayer\\_salovey.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf)

Fierro-Evans, M. (2017). Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social. Texto presentado en el diálogo magistral: “Desafíos de la educación para la reconstrucción del tejido social en un contexto de violencia y exclusión”. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. <https://www.researchgate.net/publication/323295650>

- (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 40, enero – junio, pp. 1-18.

- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467006>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18 (1), 1-14.  
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Flam, H. (2015). Methods of exploring emotions en Flam, H. & Kleres, J. (2015). *Methods of Exploring Emotions*. London and New York: Routledge.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fredrickson, B. (2009). *Vida positiva*. México: Norma.
- Flores, J., Castillo, R., & Jiménez, N. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2), 463 - 473. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Formichella, M., & Alderete, M. (2020). El efecto de las TIC en el desempeño educativo: El análisis de la comprensión lectora. *Semestre Económico*, 23(54), 181-199. Epub July 30, 2020. <https://doi.org/10.22395/seec.v23n54a9>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- Gehart, D., Bava, S. & Tarragona, M. (2006) Collaborative Research. En H. Anderson & D. Gehart (Eds). *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil, M. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 303-321. Recuperado en 01 de mayo de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000100303&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100303&lng=es&tlng=es).
- Gobierno de Zapopan (2017). *Presupuesto de egresos 2017*. Diagnóstico socioeconómico municipal y política de gasto para la elaboración del presupuesto del ejercicio fiscal 2017. [https://www.zapopan.gob.mx/wp-content/uploads/2017/02/b\\_Diagnostico\\_Socioeconomico.pdf](https://www.zapopan.gob.mx/wp-content/uploads/2017/02/b_Diagnostico_Socioeconomico.pdf)
- Gobierno del Estado de Jalisco (2021). *Seguridad Map*. <https://seguridadmap.app.jalisco.gob.mx>.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. México: Ediciones B México.

- González, R. (2002). *“Escuela y ciudadanía”*. Un estudio en la periferia de Guadalajara. Tesis de maestría en Antropología Social. CIESAS Unidad Occidente.
- González, R.M. (2007). *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Grewal, D., y Salovey, P. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y Cerebro*. Volumen 16, pp. 10-20. España.
- Greenberg, M., Weissberg, R., Utne O’Brien, M., E Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional and Academic Learning. *American Psychologist*. (Vol. 58). <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Gutiérrez, N. La investigación narrativa sobre la diversidad cultural en educación y las formas autorreflexivas del investigador. En Gutiérrez, N., y Oropeza, M. (2020) *La investigación narrativa en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez, N., y Oropeza, M. (2020) *La investigación narrativa en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hargreaves A. (2005) The Emotions of Teaching and Educational Change. In: Hargreaves A. (eds) *Extending Educational Change*. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4\\_14](https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_14).
- (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata.
  - (2000). Mixed emotions: teachers’ perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*. Volume 16, Issue 8, (811-826). ISSN 0742-051X, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7).
- Heckman, J. (2013). *Giving kids a fair chance*. Inglaterra: Boston Review Book.
- Hochschild, A. (2018). *Strangers in their own land*. Anger and mourning on the American right. The New Press. USA
- (2015). Introduction: An Emotion Lens on the World. en Flam, H. & Kleres, J. (2015). *Methods of Exploring Emotions*. New York: Routledge.
  - (2013a). *La mercantilización de la vida íntima*. Apuntes de la casa y el trabajo. Trad. de Lilia Mosconi. Buenos Aires: Ediciones Katz.
  - (2013b). *So how’s the family?: and other essays*. University of California Press, USA.
  - (2012). *The Second Shift*. USA: Penguin Group.
  - (2003). *The Managed Heart: commercialization of human felling*. USA: University of California Press.

- (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *The American Journal of Sociology*, Vol. 5, No. 3, pp. 551-575. The University of Chicago Press.
- Hoffman, D. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective Trends in the United States. *Review of Educational Research*. Vol. 79, No. 2, pp. 533-556. DOI: 10.3102/0034654308325184.
- IIEG. (2020). *Distribución poblacional por colonia del municipio de Zapopan*. Instituto de Información Estadística y Geografía de Jalisco. México. <https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2020/03/ZapopanPob65mas.pdf>
- (2020b). *Crecimiento del parque vehicular en Jalisco y el AMG 2000-2019*. Instituto de Información Estadística y Geografía de Jalisco. México. [https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2020/08/Ficha-Informativa\\_Parque-vehicular-2000-2019.pdf](https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2020/08/Ficha-Informativa_Parque-vehicular-2000-2019.pdf)
  - (2019a). *Zapopan. Diagnóstico municipal*. Instituto de Información Estadística y Geografía de Jalisco. México.
  - (2019b) Directorio de escuelas de educación básica de los niveles de inicial, especial, preescolar, primaria, secundaria y media superior. Estadística educativa del ciclo escolar 2018/2019. Recuperado de: [https://iieg.gob.mx/ns/?page\\_id=3728](https://iieg.gob.mx/ns/?page_id=3728).
- INEE (2019). *La educación obligatoria en México*. Informe 2019. México. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/245/P1I245.pdf>
- (2018). *La educación obligatoria en México*. Informe 2018. México. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/243/P1I243.pdf>
  - (2018b). *La convivencia escolar en las escuelas de México*. ECEA 2014. México. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/P1D250.pdf>
  - (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- INEGI. (2017). *Anuario estadístico y geográfico de Jalisco 2017*. México.
- James, J. (1985). ¿Qué es una emoción?. *Estudios de Psicología*, 6:21, 57-73. DOI: 10.1080/02109395.1985.10821418.
- Janer, L. (2016). Prólogo. En Buxarrais, M. y Burguet, M. (coords.) (2016). *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona: Graó.
- Jones, S., & Doolittle, E. (2013). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. Social and Emocional Learning. Volume 27, Number 1. *The Future of Children*. Princeton-Brookings.
- Kaplan, C. (2018). *Emociones, sentimientos y afectos*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Kasis, A. (2004). *Ignacio Díaz Morales*. Monografías de Arquitectos del siglo XX. México: Secretaria de Cultura del Gobierno de Jalisco, Universidad de Guadalajara, ITESO.

- Kleres, J. (2010). Emotions and narrative analysis: a methodological approach. *Journal of the Theory of Social Behavior*, 41(2), 182–202.
- (2009). Just Being There: Buddies and the Emotionality of Volunteerism en Hopkins, D., Kleres, J., Flam, H., Kuzmics, H. (eds.) (2015). *Theorizing Emotions. Sociological Explorations and Applications*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Krohne, A. M. (2018). Ciencia y meditación. *PAPELES*, 10(20), 30-38.  
<https://doi.org/10.54104/papeles.v10n20.531>
- Laboy, J. (2012). Algunas similitudes en el pensamiento de Lev S. Vigotsky y Humberto Maturana. *Revista de Psicología*. Vol. 8, Núm. 16, pp. 63-72. Biblioteca digital de la Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5971/1/algunas-similitudes-vygotsky-maturana.pdf>.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*. 16 ( ), 21–37. [Fecha de consulta: 16 de septiembre de 2020]. ISSN: 1131-558X. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=838/83811585002>
- Lara Coronado, Jesús (2021). La infancia y la adolescencia como experiencias de vida determinantes en el pensamiento pedagógico Gabriela Mistral. *Educere*, 25(80),45-58.[fecha de Consulta 4 de Abril de 2022]. ISSN: 1316-4910. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280005>
- Larrosa, J. Experiencia y alteridad en educación, en Skliar, C., y Larrosa, J. (2013). *Experiencia y alteridad en educación*- ProQuest Ebook Central,  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/biblioitesosp/detail.action?docID=4824082>.  
 Homo Sapiens Ediciones.
- Levinson, A, Sandoval, E. y Bertely, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 825-840. [fecha de consulta 24 de Septiembre de 2020]. ISSN: 1405-6666. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14003402>.
- Limón, G. (2005a). *Terapias posmodernas*. México: Pax.
- (2005b). *El giro interpretativo en psicoterapia*. México: Pax.
- Livacic, E. (1989). Gabriela Mistral, panorama de su obra. Pensamiento peagógico *Signos*. 27. P. 83-94.
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. España: Anthropos.
- López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. *Revista Electrónica Sinéctica*. 28. pp. 4-16.



- López, O., Poma, A., Gravante, T. (2016). La dimensión emocional para la comprensión del mundo social, desde la perspectiva socio-cultural. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol. 19, No. 3. UNAM. México.
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. España: Anthropos.
- Marcial, R. y Vizcarra, M. (2015). Porque así soy yo. El Colegio de Jalisco. Zapopan
- Marina, J.A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. En AUFOP (2005). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Volumen 19, Número 3, 27 – 43.
- Juarez, G. (2010). Problemas de democracia y gobernabilidad. Corrupción de grupos de poder: el caso del SNTE y su impacto en el Estado de derecho. Encrucijada, *Revista Electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública*, (5).
- Marcial, R. & Vizcarra, R. (2014). *Porque así soy yo: identidad, violencias y alternativas sociales entre jóvenes pertenecientes a “barrios” o “pandillas” en colonias conflictivas de Zapopan*. México: Segob/ Gobierno Municipal de Zapopan / El Colegio de Jalisco.
- Martins, A. (2010). Metodologías de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, v.18, n2, p.08-28.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Maturana, H. (2004). *Transformación en la convivencia*. J.C. Sáez Editor. Argentina.
- (2003). *Desde la Biología a la Psicología*. Lumen. Buenos Aires.
  - (1995). La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas, en Waltzlawick, P. y Krieg, P. *El ojo del observador*. Barcelona: Gedisa.
- Maturana, H. y Bloch, S. (1996). *Biología del emocional y Alba Emoting*. España: Editorial Océano.
- Maturana, H. y Dávila, X. (2018). *El árbol del vivir*. Chile: Escuela matríztica y MVP Editores.
- Maturana, H., y Nisis, S. (1997). *Formación Humana y Capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. y Varela, F. (1994). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Argentina: Lumen.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (EDS), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Melloni, J. (2018). Prólogo. En Andrés y Garcés (coords). *La Interioridad como Paradigma Educativo*. España: PPC Educar.

- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Toretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. México Paidós. Volume: 54 (5), 376-385.
- Milstein, D. (2011). Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad. En Clemente, A., Dantas-Whitney, M., Guerrero, A., Higgins, M. y Milstein, D. *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Modzelewski, H. (2018). Una propuesta de educación de las emociones a partir de la historia de la filosofía. *Crítica Contemporánea – Revista de teoría poética*, n. 7, p. 29-53. Uruguay: Universidad de la República de Uruguay.
- Moreno Medrano, L. M. S. (2017). *Indigenous Children in Urban Schools in Jalisco, Mexico: An Ethnographic Study on Schooling Experiences* (Doctoral thesis). <https://doi.org/10.17863/CAM.14321>.
- Muñoz, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de la políticas públicas: La experiencia de México. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4),28-45. [fecha de Consulta 13 de Noviembre de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094002>
- Najmanovich, D. (2019). El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario. En Finocchio, S., Najmanovich, D., y Warschauer, M. (2019). *Diversos mundos en el mundo de la escuela*. España: Gedisa.
- (2017). El sujeto complejo: La condición humana en la era de la red. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 22 (78), 25.48. <http://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/22632/22441>
- Nobile, M. (2017). Sobre la ‘Educación Emocional’: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digitum*, (20), 22-33. ISSN: 1575-2275. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55053517003>.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, Núm. 350. Septiembre-diciembre 2009, 203 – 218. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf)
- Oliveira-Martins, M. (2018). Arlie Russell Hochschild: Un camino hacia el corazón de la Sociología. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Orozco, S. (2016). Una mirada hacia el interior. Estudio de autoexploración en compañía. En Contreras (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la*

- formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia.* Madrid: Editorial Morata.
- Ortega Estrada, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLVII (1), 43-62.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, *OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing.
- (2017). *Social and Emotional Skills. Wellbeing, Connectedness and Success*. Paris: OECD.
- Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo biológico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. ISSN-e 1138-493X, Vol. 6, No. 13.
- (2003b). La emoción desde el modelo cognitivista. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. ISSN-e. 1138-493X, Vol. 6, No. 14-15.
- Paradise, R. (1991). *Socialización para el trabajo: la interacción maestro – alumnos en la escuela primaria*. (Tesis doctoral). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- París, E. (2016). La escuela que aprende a ser: de la intención a la acción. En Buxarrais, M., Burget, M. (coords.) *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona: Grao.
- Parra, R. La ruptura entre la imagen social, la realidad y la práctica. En Rockwell, E. (comp) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP, Ediciones el Caballito.
- Perales, C., Arias, E., Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Pérez, N. (2010). La experiencia de la diferencia en la educación. En Contreras, J., Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Editorial Morata: Madrid.
- Pérez, M., y Leal, S. (2017). Las telenovelas como generadoras de estereotipos de género: el caso de México. *Anagramas -Rumbos y sentidos de la comunicación-*, 16(31), 167-185. <https://doi.org/10.22395/angr.v16n31a7>
- Pekrun, R., Muis, K., Frenzel, A., Goetz, T. (2018). *Emotions at School*. Ed. Psych Insights. New York.
- Pico, M. Indagaciones sobre la tradición tastúan juvenil actual en Ramírez, D. coord. (2018). *Aperturas digitales. Apropiación y uso de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México*. Universidad de Guadalajara.

- Poma, A., Gravante, T. (2017). Emociones, protesta y acción colectiva: estado del arte y avances. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*. 74, 32-62. Luis Gómez Encinas ed.
- Puig, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós. Barcelona.
- (2003). *Prácticas morales*. Una aproximación a la educación moral. Barcelona: Paidós.
  - (2006). *La tarea de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Poncho, X., Rubio, L., Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Grao.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. y Honig, M. (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Quiroz, R. La legitimación del conocimiento en Rockwell, E. (comp) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP, Ediciones el Caballito.
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española ( 23ªed)*. Consultado en: <https://dle.rae.es/caracterizar>.
- Reeve, J. (1992). *Motivación y emoción*. España: Mc Graw Hill.
- Reyes, M. (2011). *“Sujeto y corporalidad: La experiencia del padecimiento en contextos de hospitalización*. Tesis doctoral. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de educación*. 16. 7-29.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963/23219>
- (2013). “El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas” en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. COMIE en Arata, N., Escalante, J.C.; Padawer, A. (2018). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
  - (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
  - (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación en Educação em revista. Belo Horizonte. 44. pp. 13-39 Arata, N., Escalante, J.C.; Padawer, A. (2018). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
  - (1997). La dinámica cultural en la escuela en Álvarez, A. (ed) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y

- Aprendizaje en Arata, N., Escalante, J.C.; Padawer, A. (2018). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial. Buenos Aires: CLACSO.
- (ed). (1995). *La escuela cotidiana*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
  - (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP, Ediciones el Caballito.
- Robles, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*. Vol 75. No. 1. pp. 29-34.
- Rocha, E. (2019). “*Ser alguien en la vida*”, *experiencia formativa en niños en contextos de vulnerabilidad social dentro de la zona urbana y semi urbana de San Luis Potosí: socialización, agencia, resistencia y proyectos educativos emergentes*. Tesis doctoral. El Colegio de San Luis, A.C.
- Rodríguez, L. (2015). La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación. *Revista Folios*, (41),37-50. [fecha de Consulta 23 de Mayo de 2022]. ISSN: 0123-4870. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938641004>
- Rodríguez, P. (2015). El ruido y la violencia acústica en la escuela: Sonidos en el aula. Propuesta para la prevención social de la violencia en la educación inicial en México. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*. 9. pp 51-74.  
<http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/6777>
- Rodríguez, N. (2020). Experiencias y vivencia. Dimensiones estéticas desde el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral. *Hermenéutica Intercultural*. No. 33. ISSN 0718-4980. Pp. 105-129.
- Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. España: Paidós.
- Romero, M. (2007). *El vuelo de Juan Carlos. Un estudio cualitativo de una familia con un integrante que inició el vuelo a la independencia*. Tesis de maestría. Centro de Estudios Superiores y Atención a la Familia, A.C.
- Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Ruiz, S. (2020). *Consulta sobre datos sociodemográficos para investigación doctoral*. (Comunicación personal. 9 de Diciembre 2020).
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 189-211.

- Sánchez, T. (2013). La Teoría de las emociones en las obras de David Hume: Cognitivismo avant la lettre. *Cuadernos salmantinos de filosofía*, Vol. 40, p. 151-169. España: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Sandoval, E. (2013). El trabajo docente. Entre cambios y continuidades, en Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E., Galaz, J.F., (coord). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa*. México: COMIE, ANUIES.
- Santín, D. (2001). Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas. [Documentos de Trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; no 01, ISSN: 2255-5471]. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/6725/>
- Scarpa, R. (1979). *Magisterio y niño*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Scribano, A. (2013). *Teoría social, cuerpos y emociones*. Argentina: Estudios Sociológicos Editora.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona. Ediciones B.
- Seligman, M. y Adler, A. (2019). Positive Education. en *World Happiness Report 2019*. Global Council for Happiness and Wellbeing.
- Secretaría de Educación Jalisco. <http://sig.jalisco.gob.mx/escuelas/completo.htm>
- SEP (2018). *Documento Base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para la Autonomía Curricular Ciclo 2018–2019*. Programa Nacional de Convivencia Escolar. México: SEP.
- (2018b). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Informe Nacional de Resultados*. Evaluación Interna. Cuestionario de Percepción de Clima en la Escuela. Habilidades Sociales y Emocionales de los Alumnos. Primera Fase de Aplicación. Ciclo Escolar 2017-2018. México: SEP.
  - (2018c). *Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso sexual y maltrato en las escuelas de educación básica*. Documento base para elaboración de protocolos en las entidades federativas. Programa Nacional de Convivencia Escolar. México: SEP.
  - (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP
  - (2017b). Programa Nacional de Convivencia Escolar. *Guía para el uso de los materiales educativos del Programa Nacional de Convivencia Escolar asignados a la Biblioteca Escolar*. Subsecretaría de Educación Básica. México: SEP

- (2010). Español. Cuarto grado. México: Grupo Editorial Siquisiri.
  - (2007). *Programa Nacional Escuela Segura*, México: Secretaría de Educación Pública. México: SEP.
  - (s.f.). <http://www.planea.sep.gob.mx>
- Sorondo, J. (2020). El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 9-32.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Argentina: Noveduc.
- Strauss, y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Staples, A. (2005). Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez. *El Colegio de México*. México.
- Street, S. (2008). El género como categoría para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magisterio democrático mexicano en Galván, L.E., López, O. (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: UNAM y El Colegio de San Luis.
- Talavera, L. (2016). *Hijos del relámpago: etnicidades conurbadas en San Juan de Ocotán*. (Tesis doctoral para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México.
- Tarragona, M. (1999). La supervisión desde una postura posmoderna. *Psicología Iberoamericana*. 7 (3), 68-76.
- (2003). Escribir para re-escribir historias y relaciones. *Psico Terapia y Familia*. Revista de la Asociación Mexicana de Terapia Familiar, AC. 16 (1), 45-54.
- Toro, L., Berger, C. (2012). Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. *Revista electrónica de diálogos educativos*. No. 23. Vol 12. ISSN: 0718-1310. Chile. <http://www-dialogoseducativos.cl/revistas/n23/toro>.
- Torrente, C., Alimchandani, A., & Aber, J. L. (2015). International perspectives on social and emotional learning. In Durlak, J. Domitrovich, C., Weissberg, R. & Gullotta, T. (Eds.), *Handbook on social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press: New York.

- Torres, R.M. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. En *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAE/Editorial Magisterio Nacional.
- Tortosa Gil, F. y Mayor Ponchoez, L. (1992). Watson y la psicología de las emociones: evolución de una idea. *Psicothema*, 4 (1), 297-315.
- Trevignani, V., Videgain, K. (2015). Explorando emociones en cuentos escritos por niños. En Ariza, M. (2016). *Emociones, afectos y sociología: diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. México: UNAM.
- Tsang, K. (2019). *Teachers' Work and Emotions. A Sociological Analysis*. London and New York: Routledge.
- Trueba, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos Filosóficos*. Vol. XI, núm. 22. 147-170. Universidad Autónoma Metropolitana.
- UNESCO. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. España: Idea Books.
- Velazco, H. y Díaz, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica*. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Editorial Trotta.
- Vigotsky, L. (2012). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Ed. Paidós.
- Villalaz, A., Moreno, M.G. & Ramírez, J.A. (2020). Concreción de políticas educativas: Las reformas educativas 2013 y 2019 en México. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (2), 13-24. Obtenido de: <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/1884>.
- Waller, W. ¿Qué obtiene el maestro de la experiencia? en Rockwell, E. (comp) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP, Ediciones el Caballito.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Winograd, K. (2003). The Functions of Teacher Emotions: The Good, the Bad, and the Ugly. *Teachers College Record*, 105, 1641-1673.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. El uso de la etnografía en la educación. España: Paidós.
- Wu G.K.Y. & Mok M.M.C. (2017). Social and Emotional Learning and Personal Best Goals in Hong Kong. In: Frydenberg E., Martin A., Collie R. (eds) *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*. Springer, Singapore.



- Zegers, P. (2017). *Gabriela Mistral. Pasión por enseñar*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Zembylas, M. (2019). *Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo*". En *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, 15-29.
- Zins, J. & Elias, M. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of educational and psychological consultation*. 17. 233-255. 10.1080/10474410701413152.
- Zorrilla, M. & Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*. 30, 1-30.

## ANEXOS

### **Anexo 1: Conclusiones de la Auditoría de Desempeño del Programa Escuela Segura elaborado por la Auditoría Superior de la Federación**

De acuerdo a la Auditoría de Desempeño 11-0-11100-07-0386 elaborada por la Auditoría Superior de la Federación para fiscalizar el Programa Escuela Segura (PES) implementado durante los años 2008-2012, en relación a verificar el cumplimiento de sus objetivos y metas, se encontró que faltó claridad en las reglas de operación de dicho programa acerca de la población objetivo del programa por parte de la SEP. Asimismo, no se estableció con precisión “la temporalidad y la frecuencia con la que se debían entregar los apoyos técnicos; no se definieron los montos financieros que recibirían las escuelas, ni los criterios que se aplicación para su asignación; no se establecieron los formatos requeridos para la autoevaluación, la Agenda de Seguridad Escolar y la Carta Compromiso para su incorporación al programa, y no se precisó las funciones de las Coordinaciones Estatales del programa” (ASF, 2013, p. 4)

En cuanto a la contribución del programa en la gestión de ambientes escolares seguros, la SEP no estableció indicadores suficientes, ni tampoco se programaron metas para medir el cumplimiento de los objetivos del programa. Además de lo ya mencionado se determinaron otras 13 observaciones para la SEP, dando negativo como resultado del dictamen, tal como se refiere al final del informe:

“la Auditoría Superior de la Federación considera que, en términos generales, la Secretaría de Educación Pública no cumplió con las disposiciones normativas aplicables al Programa Escuela Segura, como se precisa en los resultados que se presentan en el apartado correspondiente de este informe y que se refieren principalmente a la carencia de indicadores para medir la contribución del programa en la consolidación de las escuelas públicas de educación básica como espacios seguros; a la falta de un correcto diseño del programa, que establezca con precisión a la población objetivo del programa, y a los criterios que se aplicarían para la asignación de los apoyos en las escuelas; a la carencia de metas anuales para medir el cumplimiento de los objetivos del programa, a la falta de información que acredite las acciones realizadas; a la carencia de información sobre la aplicación de los criterios de distribución de los apoyos financieros a las escuelas públicas beneficiadas del programa, y a la insuficiente información presentada en los distintos instrumentos de rendición de cuentas para evaluar el cumplimiento del objetivo y las metas del programa” (ASF, 2013, p. 10).

## Anexo 2: Cartas dirigidas a las escuelas para formalizar el trabajo de campo

### a) Carta dirigida a la escuela "A"



Lunes 13 de mayo de 2019

Profesor [REDACTED]  
Director, [REDACTED]  
[REDACTED] San Juan de Ocotán.

Estimado Colega,

Reciba un saludo cordial por este medio, mismo que aprovecho para comunicarle que dentro de la formación de posgrado del "Doctorado Interinstitucional en Educación" del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) junto con la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, Puebla y León, se considera de suma importancia la realización de actividades de investigación.

En este marco, nuestra estudiante Mariana Elizabeth Romero Andrade, como parte de su formación doctoral, apoyada de las asignaturas de Asesoría de Investigación, desarrolla un estudio llamado "El desarrollo socio-afectivo en la actividad cotidiana de la vida escolar en dos escuelas de nivel socioeconómico diferente en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco" con la guía del Dr. Miguel Bazdresch Parada como su tutor.

En este momento se plantea hacer un estudio etnográfico que incluye dos observaciones semanales de entre 2-3 horas y una entrevista a profundidad con una duración de 1 hora aproximadamente. Adicionalmente se propone tener una reunión cada dos semanas con el/la docente del grupo de 4to de primaria. Estas actividades se realizarán durante todo el ciclo escolar 2019-2020.

Con el firme compromiso de desarrollar las actividades de investigación desde un marco ético, se realizarán los resguardos y acciones necesarias para el correcto manejo de la información, asimismo, una vez terminado el proceso de análisis de datos, se le comunicarán los resultados obtenidos.

Con la seguridad de que la colaboración entre instituciones es de vital importancia para el avance científico de la Educación en el país, me despido agradeciendo de antemano el apoyo que pueda proporcionar.

Atentamente

Dr. Juan Carlos Silas Casillas  
Director del Doctorado Interinstitucional en Educación, ITESO

## b) Carta dirigida a la escuela “B”



ITESO, Universidad  
Jesuita de Guadalajara

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara  
Periférico Sur Manuel Gómez Morán 0595, Col. 2000  
Tlaquepaque, Jalisco, México, cp 45004  
tel. +52 (33) 3619 3436 ext. +52 (33) 3619 3435  
correo electrónico: cp-31-175, Guadalajara, Jalisco, México, cp 45051

iteso.mx

Lunes 13 de mayo de 2019

Profesora [REDACTED]  
Directora, [REDACTED]  
[REDACTED] Colonia Las Fuentes.

Estimada Colega,

Reciba un saludo cordial por este medio, mismo que aprovecho para comunicarle que dentro de la formación de posgrado del “Doctorado Interinstitucional en Educación” del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) junto con la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, Puebla y León, se considera de suma importancia la realización de actividades de investigación.

En este marco, nuestra estudiante Mariana Elizabeth Romero Andrade, como parte de su formación doctoral, apoyada de las asignaturas de Asesoría de Investigación, desarrolla un estudio llamado “El desarrollo socio-afectivo en la actividad cotidiana de la vida escolar en dos escuelas de nivel socioeconómico diferente en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco” con la guía del Dr. Miguel Bazdresch Parada como su tutor.

En este momento se plantea hacer un estudio etnográfico que incluye dos observaciones semanales de entre 2-3 horas y una entrevista a profundidad con una duración de 1 hora aproximadamente. Adicionalmente se propone tener una reunión cada dos semanas con el/la docente del grupo de 4to de primaria. Estas actividades se realizarán durante todo el ciclo escolar 2019-2020.

Con el firme compromiso de desarrollar las actividades de investigación desde un marco ético, se realizarán los resguardos y acciones necesarias para el correcto manejo de la información, asimismo, una vez terminado el proceso de análisis de datos, se le comunicarán los resultados obtenidos.

Con la seguridad de que la colaboración entre instituciones es de vital importancia para el avance científico de la Educación en el país, me despido agradeciendo de antemano el apoyo que pueda proporcionar.

Atentamente

**Dr. Juan Carlos Silas Casillas**  
Director del Doctorado Interinstitucional en Educación, ITESO

**Anexo 3:**

**AUTORIZACIÓN DEL USO DE DIBUJOS Y TEXTOS ELABORADOS POR LOS  
NIÑOS(AS)**

Zapopan, Jal. a \_\_\_\_\_ de 2022

Por medio de la presente yo \_\_\_\_\_ en  
mi carácter de madre, padre o tutor de \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ autorizo que se use para fines de  
investigación el dibujo o texto realizado por mi hijo o hija, como parte del estudio “La  
educación socioemocional en la vida cotidiana escolar”, conducida por la Mtra. Mariana  
Elizabeth Romero Andrade, durante el ciclo escolar 2019-2020, periodo en que mi hijo(a) cursó  
el cuarto año de primaria en la escuela \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

---

Nombre y firma

Anexo 4:

Tabla 4: Identificación de Ejes analíticos, Categorías y Códigos.

a) Eje analítico: Vivencia de emociones y sentimientos

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
1.- Emociones en la maestra	<u>Emociones y sentimientos</u> 1.1/2.1.Miedo
	1.2./2.2.Ira (enojo)
2.- Emociones en los niños y niñas	1.3/2.3.Sorpresa, extrañamiento
	1.4/2.4.Tristeza
	1.5/2.5.Felicidad (alegría)
	1.6/2.6.Calma (serenidad)
	1.7./2.7.Simpatía
	1.8/2.8.Turbación
	1.9/2.9.Vergüenza
	1.10./2.10.Orgullo
	1.11/2.11.Culpabilidad
	1.12/2.12.Envidia
	1.13./2.13.Gratitud
	1.14./2.14.Admiración
	1.15./2.15.Celos
	1.16/2.16.Indignación
	1.17/2.17.Impaciencia(molestia)
	1.18/2.18.Sentir.rechazo
	1.19/2.19.Euforia, éxtasis
	1.20/2.20.Melancolía, pesadumbre
	1.21/2.21.Pánico
	1.22/2.22.Rabia
	1.23/2.23.Motivación.convivir (de jugar)
	1.24./2.24.Agotamiento
	1.25./2.25.Frustración, impotencia
	1.26/2.26.Motivación.leer.aprender
	1.27/2.27.Satisfacción
	1.28/2.28.Sentimiento.de.inadecuación
	1.29/2.29.Preocupación.x.niños/x.maestra.o.compañeros
	1.30/2.30.Aburrimento
	1.31/2.31.Amor (vínculo)
	1.32/2.32.Empatía
	1.33/2.33.Cansancio, malestar (dolor)
	1.34/2.34.Motivación.competir
	1.35./2.35.Sentir.alivio (safe!)
	1.38.Estrés: Apuro.prisa.ansiedad (maratónica, sentirse sobre.exigida)
	1.38/2.38.Enojo.consigo.mismo(a)
	1.39/2.39.Preocupaciones.personales
	1.40/2.40.Agradecimiento
	1.41/2.41.Esfuerzo.perseverancia
	1.42/2.42.Entusiasmo
	1.43/2.43.Sinsentido.confusión (no entender)
	2.44.Apatía.desagrado
	2.45.Interés.atención
	2.46.Desinterés/no.atención
	2.47.Dolor.físico

b) Eje analítico: Reflexividad

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
3. Trabajo emocional de las maestras	3.1./4.1./11.1.Evocación 3.2./4.2./11.2.Supresión 3.2.1.Nos.prohibe.abrazarlos 3.3./4.3./11.3.Estrategiacognitiva 3.4/4.4./11.4.Estrategiacorporal
4.- Manejo emocional de los niños y niñas	3.5./4.5./11.5.Estrategiaexpresiva 3.6/4.6./11.6.Actuación superficial 3.29/4.29/11.29.Actuación profunda
11. Trabajo emocional de la investigadora	<u>Reglas del sentir en el ejercicio docente</u> 3.7.No.desesperarse (aguantar, tener paciencia) que forjan desde el esfuerzo y perseverancia para ser maestras 3.8.No.enojarse
12.- Interacciones de la investigadora	3.9.Encariñarse.con.alumnos/no.encariñarse 3.10.Bloquear.emociones (reprimir) 3.11.Ser.estricta (negar emociones, hablarles fuerte) 3.12.Vocación.disfrutar.docencia 3.13.Vocación.ayudar.alumnos 3.14.No.hacer.lo.suficiente(culpa) 3.15.Preocuparse.por.sus.alumnos/Ignorarlos (no ver las señales que dan de que ALGO les está pasando) 3.16.Reto 3.17.Satisfacción.avances.niños 3.18.No demostrar cariño a los niños 3.19.Imposibilidad.para.contener (no dejarse abrumar por lo que viven los niños) 3.20.Reír.puntadas.de.los.niños 3.21.Preocuparse.por.que.estén.preparados.para.las.evaluaciones 3.22.No.perder.el.tiempo 3.23.Estresarse.al.escuchar.ruido.de.voces.niños 3.24.Estar.atenta.y.al.tanto.de.todo.lo.que.pasa 3.25.Enojarse.porque.los.niños.hablan (ruido en el salón) 3.26.Abrumarse.ante.tanto 3.27.Estar.a.pesar.de.todo 3.28.Conmoverse.ante.lo.que viven.los.niños 3.29.Suponer.lo.que.les.pasa.y.no.preguntales.por.lo.que.viven 3.30.Preocuparse.por.ir.retrasados.en.el.programa (avance) 3.31.Motivar.a.los.niños.con.una.recompensa 3.32.Considerar.lo.que.sienten/piensan.los.niños 3.33.Miedo.a.ser.observada 3.34.Usar.las.emociones.para.aprender 3.35.Realizar.trabajo.administrativo.con.calma
	<u>Interacciones con la investigadora</u> 11.7.Disposición.para.ser.observada 11.8.Ética 11.9.Guiño.en.relación.con.la.maestra/Hospitalidad 11.10.Guiño.en.relación.con.los.niños 11.11.Muestro.mi.interés 11.12.Aceptación.y.colaboración (muestras de simpatía y cariño)

	<p>11.13. Seguimiento y cuidado al diario</p> <p><b><u>Manejo emocional en los niños. Reglas del sentir</u></b></p> <p>4.1. Sacar activación para suprimir el aburrimiento</p> <p>4.2. Supresión</p> <p>4.3. Curiosidad en lo que anoto</p> <p>4.4. Apoyo social entre pares</p> <p>4.5. Estar en otra cosa (manualidades, cómic, etc.)</p> <p>4.6. Cuidado nos vamos a quedar sin recreo</p> <p>4.7. Cuidado nos van a poner tache</p> <p>4.8. Miedo si no se apuran no van a salir al recreo</p> <p>4.9. Apuntes largos aburrimiento</p> <p>4.10. Sentir cariño de parte de la maestra</p> <p>4.11. Entusiasmo no ponen atención en lo demás</p> <p>4.12. Trabajar implicados (por el gusto de hacerlo)</p> <p>4.13. Vergüenza por baja calificación</p> <p>4.14. Competir entre pares</p> <p>4.15. Felicidad fiestas eventos escolares</p> <p>4.16. Ansiedad al hacer un examen</p> <p>4.17. Concentrarse para hacer el examen</p> <p><b><u>Reglas del sentir en la investigación</u></b></p> <p>12.1. Trato de no contactar visualmente para que no se sientan observados (moverme, cambiarme de lugar)</p> <p>12.2. Supresión cognitiva de la investigadora</p> <p>12.3. Sueño aburrimiento</p> <p>12.4. Relación afectiva (me comparten cosas, me demuestran confianza, me saludan)</p> <p>12.5. Pendiente de devolver (a la maestra, a la escuela, a los papás)</p> <p>12.6. Inquietud sorpresa</p> <p>12.7. Confianza en la investigadora</p> <p>12.8. Relación maestra investigadora</p> <p>12.9. Preocupaciones en la investigación</p>
--	---

c) **Eje analítico: Experiencias en las que se viven los núcleos socioafectivos de la convivencia escolar**

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
5.- Interacciones de la maestra y los niños	<p><b><u>1.- Cuidado</u></b></p> <p>5.1.1/6.1.1/7.1.1. Mostrar paciencia atención</p> <p>5.1.2/7.1.2. Ayudar a identificar emoción (Apego)</p> <p>5.1.3/7.1.3./8.1.3. Animar a platicar de vivencias opiniones</p> <p>5.1.4./6.1.4/7.1.4 Decorar el salón (Apego)</p> <p>5.1.5./6.1.5./7.1.5. Limpiar el salón</p>
6.- Interacciones de la maestra y las madres	<p>5.1.6./7.1.6. Jugar, contarse chistes, adivinanzas (Apego)</p> <p>5.1.7./7.1.7. Ayudar a entender con cercanía (Apego)</p> <p>5.1.8/7.1.8./8.1.8 Tratar con afecto (Apego)</p> <p>5.1.9/7.1.9./8.1.9. Mostrar empatía</p> <p>5.1.10./7.1.10. Hacer guardia recreo</p>



<b>de los niños</b>	5.1.11/7.1.11.Utilizar.Libro.ESO.material.didactico
	5.1.12/7.1.12.Apoyar.animarse.entre.pares
	7.1.13.Organizarse.para.festejar.el.cumpleaños
<b>7.-</b>	7.1.14.Festejar.algún.cumpleañero.o.a.la.maestra
	7.1.15.Pone.música
<b>Interacciones de los niños y niñas</b>	5.1.16/6.1.16/7.1.16.Buscar.el.apego
	7.1.17.Ejercicios.estiramiento
	7.1.18.Ayudarles.a.cuidar.sus.pertenencias
	5.1.19/7.1.19./8.1.19.Compartir.sus.pertenencias
	7.1.20.Pedir.silencio.entre.pares (cuidarse)
	7.1.21.Trabajar.con.silencio.interesados.en.cuidar.a.la.maestra
	7.1.22.Escribirse.cartas.con.muestras.de.cariño.y.amistad
<b>8.-</b>	5.1.13.Hacer.adecuaciones.atención personalizada
<b>Interacciones de la maestra con los maestros</b>	5.1.14.Dar.mándalas (hacer compendios para los niños)
	5.1.15./6.1.15.Detener todo para explicar/Detener todo para atender a una mamá
	5.1.16.Intervenir.situaciones.conflicto
	5.1.17.Implementar.una.actividad.artísticas
	5.1.18./8.1.18.Promover.la.mutualidad
	5.1.19.Ayudar.a.que.se.sientan.mejor.físicamente
	5.1.20.Firme.pero.no.intransigente
	5.1.21.Hacer.equipos.para.que.convivan.con.más.niños
	5.1.22.Acompañarles.a.escuchar.el.silencio (contactar con ellos)
	5.1.23.Autocuidado.come (tomar sus medicinas, aceites esenciales, etc)/7.1.23.Autocuidarse
	5.1.24.Pone.periódico.mural.con.fechas.cumpleaños
	5.1.25.Alimentación.en.la.cooperativa
	5.1.26.Pedir.silencio.forma.reflexiva
	5.1.27.Cuidarles.en.su.salud (les duele algo y la maestra les ayuda)/7.1.27.Entre.compañeros.se.cuidan.cuando.están.enfermos
	5.1.28.Trabajar.en.equipo (apoyarse entre pares)
	5.1.29.Multasking
	5.1.30.Organizar.para.que.los.niños.reciban (mochilas, útiles, desayunos, uniformes, plantas, etc.)
	5.1.31.Cuidar.que.se.hayan.alimentado.Dejarles.comer.adentro.del.salón.cuando.llueve.Ayudar.a.gestionar.el.chocomilk
	5.1.32.Interesarse en la salud del otro(a)
	8.1.10.Ser observada por autoridades escolares
	5.1.33.Decorar.el.salón
	5.1.34.Preguntar.opiniones.expectativas.personales
	5.1.35.Cantar.canción.para.saludarse/convivir
	5.1.36.Empatía
	5.1.37.Acercarse.mirar.ojo.explicar/caminar.entre.las.filas
	5.1.38.Dar.instrucciones.con.afecto
	5.1.39.Presencia.con.disposición
	5.1.40.Ayudarles.a.proponerse.metas
	5.1.41.Rutinas
	5.1.42.Firmar.el.apunte/actividad(al.pendiente.de.su.proceso)
	5.1.43.Bromear.(usar.las.emociones)
	5.1.44.Dar.materia.a.escoger/actividad
	5.1.45.Toma.el.pulso
	5.1.46.Investigar.actividades.para.sus.alumnos
	5.1.47.Contención.emocional
	5.1.48.Cambiar.lugares.en.el.salón.con.un.objetivo
	5.1.49.Dar.oportunidad.de.corregir.el.examen(con.retroalimentación)
	5.1.50.Calificar.en.calma.desde.casa

- 5.1.51. Conocer a los niños
- 2.- Respeto**
- 5.2.1./6.2.1./7.2.1. Reír o burlarse (Chisme, rumores)
- 5.2.2./7.2.2. Valorar el trabajo esfuerzo
- 5.2.4. Llamar la atención con respeto (sin regañar, pedir silencio: “y tu tiempo se acabó”)
- 5.2.5. Saludar al iniciar clase
- 5.2.6. Despedirse al finalizar clase
- 5.2.7. Pedir opinión alumnos (pedir que levanten la mano para leer)
- 5.2.8. Mediar (pedir respeto)
- 5.2.9./8.2.1. Mostrar amabilidad
- 5.2.10. Preguntar cómo van antes de pasar a otra actividad
- 5.2.11. Indicar subrayar libro texto (leer sus respuestas)
- 5.2.12. Faltar al respeto
- 5.2.13. Hablar de usted
- 5.2.14. Obedecer acatar con docilidad
- 5.2.15. Transiciones después de un tema/recreo
- 5.2.16. Ayudar a que se cumplan las reglas
- 5.2.17. Instrucciones con cariño
- 5.2.18. Pedir disculpas
- 7.2.4. Saludar a un adulto que llegue al salón
- 7.2.5. Mencionar las actividades a realizar (itinerario)
- 7.2.6. Pedir permiso a la maestra (no pedirlo)
- 7.2.7. Responder a una pregunta/solicitud (quedarse callada, ignorar)
- 7.2.8. Molestar al otro
- 7.2.9. Pedir disculpas
- 7.2.10. Pedir respeto con respeto
- 7.2.11. No obligar a participar
- 7.2.12. Permitir elegir sus lugares
- 3.- Confianza**
- 5.3.1./7.3.1. Hablar de vivencias extraescolares
- 5.3.2./7.3.2. Hablar de vivencias escolares
- 5.3.3/7.3.3. Creer en el otro (animarlo)
- 5.3.4./7.3.4. Conocer sus historias circunstancias
- 5.3.5./6.3.5/7.3.4. Pedir ayuda
- 5.3.6./6.3.6/7.3.5./8.3.1. Recibir ayuda
- 5.3.7./7.3.7. Sentirse seguro(a)
- 5.3.8./7.3.8. Repetir año misma maestra y niños
- 5.3.9/6.3.9/7.3.9. Tener confianza en la maestra
- 5.3.10/7.3.10. Tener confianza en los compañeros(as)
- 7.3.11. Interacción en equipos acerca niños
- 7.3.12. Compartir sus pertenencias
- 7.3.13. Juntarse en el recreo (convivir más allá de las clases)
- 5.3.11. La maestra tiene llave de la escuela (confianza entre maestros y con la directora)
- 5.3.12. Bromas
- 5.3.13. No presionar. Inducir a ir con calma
- 5.5.14. Ofrecer ayuda (operativa y emocional)
- 5.5.15. Rutinas
- 5.3.16. Preguntarse cómo van entre sí
- 5.3.17./7.3.17. Confianza y apoyo: ¡TU PUEDES!
- 6.3.1. Confianza y apoyo de la directora

#### **4.- Responsabilidad**

- 5.4.1./7.4.1.Participar.reglas.acuerdos.en.salón
- 5.4.2./7.4.2.Cumplir.reglas.en.recreo.y.salón
- 5.4.3.Control.de.grupo
- 6.4.1.Colaborar.con.padres.y.madres
- 5.4.3/7.4.3.Colaborar.actividades.de.grupo.Preguntar
- 7.4.4.Subir y bajar las sillas al llegar e irse
- 5.4.5.La maestra le da la posibilidad de decidir
- 5.4.6.Pedirles.hacer.su.parte (no regalarles sin esfuerzo)
- 5.4.7.Código.papel.letrero.ir.al.baño
- 5.4.8.Actividades.administrativas
- 5.4.9.¿Cómo.que.eso.hiciste? (regaño con pregunta)
- 5.4.10.Revisar.tarea (sellos)
- 5.4.11.No.aceptar.trabajos.de.baja.calidad
- 5.4.12.Firma.tarea
- 5.4.13.Hacer.repaso
- 5.4.14.Recoger.cinco.basuras.del.recreo
- 7.4.5.Terminar actividad y seguir con activación
- 7.4.6.Entre.compañeros.se.recuerdan.lo.que.tienen.que.hacer
- 7.4.7.Traer.tareas.y.útiles.necesarios/no.traer
- 7.4.8.Terminar la actividad y pasar a siguiente actividad
- 6.4.9./7.4.9.Actividades.de.limpieza
- 7.4.10.Reconocer.una.falta.y.decirla (honestidad/deshonestidad)
- 7.4.11.Autocalificar.su.examen
- 7.4.12.Hacer.la.tarea.antes.de.ser.revisada (en el salón, al último momento)
- 7.4.13.Llegar.puntual/llegar.tarde
- 7.4.14.Los.apuntes.no.concluidos.se.van.de.tarea
- 7.4.15.Llamar.la.atención.con.responsabilidad
- 7.4.16.Hacer.la.guardia

#### **5.- Reconocimiento**

- 5.5.1./6.5.1/7.5.1.Felicitar/Reconocer.el.esfuerzo/logro.Aplausos/Sonrisa
- 5.5.2/7.5.2.Felicitar.por.su.cumpleaños
- 5.5.3./6.5.3/7.5.3.Escucharles
- 5.5.4./7.5.4.Pertenecer
- 5.5.5/7.5.5.Decorar.salón.alusivo.cumpleaños
- 7.5.6.Indicar que es o será su cumpleaños
- 7.5.7.Invitar.a.su.fiesta.de.cumpleaños
- 5.5.6.Reconocer.que.terminaron.entregar.siguiete.actividad
- 5.5.7.Darles.un.encargo (les reconoce que les tiene confianza)
- 6.5.4.No.valorar.el.trabajo.de.la.maestra
- 5.5.8.Reconocer.que.son.afortunados
- 5.5.9.Reconocer.que.aprenden: pegar trabajos en la pared
- 5.5.10.Mostrar.avances
- 5.5.11.Buscar.reconocimiento
- 5.5.12.Reconocer.que.se.aprende.de.sus.estudiantes

#### **6.- Comunicación**

- 5.6.1.Lenguajear.y.emocionar (conversación)
- 5.6.2.Platicar.mientras.hacen.trámite
- 5.6.3.Hablar.en.segunda.persona
- 5.6.4.Pedir.que.hablen.entre.sí (de la maestra a los niños)
- 5.6.5.Intervenir.para.explicar.y.que.comprendan

<p>5.6.6.Resolver.entre.todo.el.salón.una.actividad.colaborar  5.6.7.REFLEXIONAR (Poner.ejemplo.para.que.reflexionen,  Preguntar.Usar.las.emociones.para.aprender)  5.6.8.Pedir.que.respondan.de.manera.anónima  5.6.9.Al.revisar.tarea.contacta.de.manera.individual.  5.6.10.Lenguaje.escrito  5.6.11.Preguntar.sobre.el.emocionar  5.6.12.Hablar.en.cuarta.persona(Consejo.no.regaño)  5.6.13.Apunte.reflexivo  5.6.14.Manualidades:conversar.es.permitted</p>
---

**d) Eje analítico: Sucesos no-educativos**

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
<b>8.- Interacciones de la maestra y los niños</b>	8.1.Inercia de la intensificación(prisa, falta de tiempo) 8.2.Interrupciones (Falta de continuidad) 8.3.Sin.reflexión 8.4.Agresión (violencia) 8.5.Control (amenaza/castigo/silencio/miedo)
<b>9.- Interacciones de la maestra y las madres de los niños</b>	8.6.Quedarse.sin.recreo 8.7.Rudeza (miedo, aversión, desmotivación,regaño) 8.8.Ignorar (no responder) 8.9.Distancia.emocional.con.alumnos (desapego) 8.10.Desconocimiento.emociones
<b>10.- Interacciones de los niños y niñas</b>	8.11.Enfermedad(desesperación) 8.12./9.12.A.la.defensiva (culpa) 8.13.Incumplimiento.de.pago.SEP (enojo,angustia) 8.14.Aislamiento.de.Gus 8.15.Ausencia.de.conversación.para.reflexionar 8.16.Descalificar.sin.ayudar.a.reflexionar (se equivocó y no ayudó a mirar el error) 8.17.Distracción (falta reflexión, entretenimiento no educativo) 8.18.Ausencia de saludo al iniciar el día, o al regresar del recreo 8.19.Homogeneidad 8.20.No.reconoce.el.trabajo 8.21.Ante.interrupciones.platican 8.22.Inconstancia 8.23.Mostrar.por.encimita.no.profundizar (preguntas preguntonas, video, etc.) 8.24.No.darse.cuenta.de.lo.que.les.pasa.a.sus.alumnos (negar sus emociones, jugando, en otra cosa, ni se entera) 8.25.Prisa, preocupación en avanzar (no hay interés en cómo fue el proceso, sino en avanzar) 8.26.Evidenciar.enfrente.de.todos 8.27.Paro.laboral 8.28.Límites.difusos (lucha de poder) 8.29.Poner.tache (sin reflexión/ amenaza) 9.30.Se.les.va.el.tiempo 9.1.Ausencia.de.colaboración.con.papás.y.mamás (reclamos)/autoridades.escolares 9.2.Colaboración.con.mamás 10.Acusar, chismes (enojo, venganza, pedradas indirectas) 10.1.Excluir.rechazar 10.2.Ser excluido 10.3.Traición.entre.pares.por.quedar.bien.maestra

10.4. Esconder lo que se siente (negar, bloquear) 10.5. Presumir 10.6. Hacer tarea por cumplir (falta emocionarlos) 10.7. Transición brusca 10.8. Sin entusiasmo/sin sentido (da flojera, desmotivación: hacer preguntas, leer) 10.9. Copiar y no hacer el esfuerzo 10.10. Invisibilizar logros 10.11. Auto-devaluarse 10.12. No prestarse cosas por desconfianza 10.13. Burlarse, humillar 10.14. Mentir por indicaciones
--

**Tabla 5:**  
**Lista de la información recopilada por tipos, por sujetos y por universos de estudio**

Técnica/instrumento	Escuela	Cant.	Participantes	Información recopilada
Observación participante	A	41	Hilde	91 horas
Observación participante	B	40	Adela	80 hrs y 8 min
Entrevistas a profundidad	A	6	Hilde	5 hrs y 11 min t
Entrevistas a profundidad	B	7	Adela	5 hrs y 4 min t
Entrevistas a grupos focales	A	2	Niñas/niños	1 hora y 58 min
Entrevistas a grupos focales	B	2	Niñas/niños	1 hora y 55 min.
Diario de las emociones	A	41	Niñas/niños	41 entradas
Diario de las emociones	B	56	Niñas/niños	56 entradas
Fotografías	A	13	Distintos momentos de la vida escolar, y devolución.	
Fotografías	B	12	Distintos momentos de la vida escolar, y devolución	
Cartas	A y B	9	Cartas de los niños para la investigadora.	
Entrevistas para la devolución de los resultados del estudio	A	5	Hilde Director	7 horas y 12 min.
Entrevistas para la devolución de los resultados del estudio	B	3	Adela Directora	8 horas y 9 min.

**Tabla 6:**  
**Registro de horas de observación en la escuela “A”**

Sesión	Fecha	Día	Horario	Duración (hr:min)
1	18 de junio de 2019			
2	26 de agosto de 2019	Lunes	8:00-10:00	2:00
3	28 de agosto de 2019	Miércoles	8:00-10:00	2:00

4	3 de septiembre 2019	Martes	8:00-10:00	2:00					
5	5 de septiembre 2019	Jueves	8:00-10:00	2:00					
6	11 de septiembre 2019	Miércoles	8:10-10:00	1:50					
7	23 de septiembre 2019	Lunes	8:00-10:00	2:00					
8	25 de septiembre 2019	Miércoles	10:00-12:30	2:30					
9	2 de octubre de 2019	Miércoles	10:30-12:30	2:00					
10	11 de octubre de 2019	Viernes	8:05-10:00	1:55					
11	16 de octubre 2019	Miércoles	8:10-10:00	1:50					
12	18 de octubre 2019	Viernes	10:00-11:00	1:00					
13	22 de octubre 2019	Martes	10:40-12:30	1:50					
14	24 de octubre 2019	Jueves	10:30-12:30	2:00					
15	31 de octubre 2019	Jueves	10:30-12:30	2:00					
16	1 de noviembre 2019	Viernes	10:30-12:30	2:00					
17	5 de noviembre 2019	Martes	8:15-10:20	1:05					
18	7 de noviembre 2019	Jueves	8:10-10:20	2:10					
19	14 de noviembre 2019	Jueves	8:00-12:30	4:30					
20	21 de noviembre 2019	Jueves	9:10-11:00	1:50					
21	27 de noviembre 2019	Miércoles	9:00-11:00	2:00					
22	28 de noviembre 2019	Jueves	9:15-11:00	1:45					
23	5 de diciembre 2019	Jueves	10:00-12:00	2:00					
24	12 de diciembre 2019	Jueves	10:50-13:30	2:40					
25	18 de diciembre 2019	Miércoles	8:00-9:00	1:00					
26	19 de diciembre 2019	Jueves	10:00-12:30	2:30					
27	8 de enero 2020	Miércoles	8:00-9:00	1:00					
28	10 de enero 2020	Viernes	9:15-11:20	2:05					
29	15 de enero 2020	Miércoles	8:00-12:00	4:00					
30	22 de enero 2020	Miércoles	8:10-11:20	3:10					
31	23 de enero 2020	Jueves	8:00-10:00	2:00					
32	28 de enero 2020	Martes	9:45-12:30	2:45					
33	29 de enero 2020	Miércoles	10:30-12:30	2:00					
34	5 de febrero 2020	Jueves	8:20-10:00	1:40					
35	10 de febrero 2020	Lunes	8:00-12:00	4:00					
36	11 de febrero 2020	Martes	8:00-11:00	3:00					
37	13 de febrero 2020	Jueves	8:05-9:00	0:55					
38	26 de febrero 2020	Miércoles	7:50-10:00	2:50					
39	27 de febrero 2020	Jueves	7:30-9:30	2:00					
40	4 de marzo 2020	Miércoles	8:00-12:30	4:30					
41	6 de marzo	Viernes	10:20-12:30	2:10					
42	11 de marzo 2020	Miércoles	8:00-10:30	2:30					
<b>Tiempo total de observación en 41 sesiones: 91 horas</b>									
Frecuencia por días observados									
Lunes	3	Martes	5	Miércoles	14	Jueves	14	Viernes	5

**Tabla 7:**  
**Registro de horas de observación en la escuela “B”**

Sesión	Fecha	Día de la semana	Horario	Duración (hr:min)
1	27 de agosto de 2019	Martes	8:00-10:00	2:00
2	29 de agosto de 2019	Jueves	8:00-10:00	2:00
3	2 de septiembre 2019	Lunes	7:45-10:10	2:25

4	4 de septiembre 2019	Miércoles	8:00-10:00	2:00					
5	11 de septiembre 2019	Miércoles	10:30-12:30	2:00					
6	12 de septiembre 2019	Jueves	11:00-12:00	1:00					
7	18 de septiembre 2019	Miércoles	8:00-10:00	2:00					
8	26 de septiembre 2019	Jueves	10:10-12:30	2:20					
9	27 de septiembre 2019	Viernes	10:30-12:30	2:00					
10	2 de octubre de 2019	Miércoles	8:00-10:00	2:00					
11	9 de octubre de 2019	Miércoles	8:00-10:00	2:00					
12	10 de octubre de 2019	Jueves	8:00-10:00	2:00					
13	14 de octubre 2019	Lunes	8:00-10:00	2:00					
14	18 de octubre 2019	Viernes	11:20-12:30	1:10					
15	24 de octubre 2019	Jueves	8:00-10:00	2:00					
16	25 de octubre 2019	Viernes	8:15-10:30	2:15					
17	31 de octubre 2019	Jueves	8:05-10:00	1:55					
18	1 de noviembre 2019	Viernes	8:05-10:00	1:55					
19	6 de noviembre 2019	Miércoles	8:30-10:30	2:00					
20	8 de noviembre 2019	Viernes	10:30-12:30	2:00					
21	13 de noviembre 2019	Miércoles	8:10-11:45	2:35					
22	20 de noviembre 2019	Miércoles	11:20-12:30	1:10					
23	22 de noviembre 2019	Viernes	10:30-12:30	2:00					
24	29 de noviembre 2019	Viernes	10:30-12:30	2:00					
25	6 de diciembre 2019	Viernes	8:55-11:00	2:05					
26	12 de diciembre 2019	Jueves	8:00-10:00	2:00					
27	19 de diciembre 2019	Jueves	7:45-9:30	1:45					
28	8 de enero 2020	Miércoles	9:40-11:00	1:20					
29	21 de enero 2020	Martes	9:15-12:00	2:45					
30	27 de enero 2020	Lunes	10:30-12:30	2:00					
31	4 de febrero 2020	Martes	9:50-12:30	2:40					
32	7 de febrero	Viernes	10:45-12:30	1:45					
33	12 de febrero	Miércoles	9:05-12:30	3:25					
34	14 de febrero	Viernes	9:20-12:00	2:40					
35	26 de febrero	Miércoles	10:30-12:35	2:05					
36	27 de febrero	Jueves	10:25-12:30	1:55					
37	3 de marzo	Martes	9:55-11:30	1:35					
38	5 de marzo	Jueves	8:05-10:05	2:00					
39	10 de marzo	Martes	10:20-12:30	2:10					
40	12 de marzo	Jueves	8:00-10:00	2:00					
<b>Tiempo total de observación en 40 sesiones: 80 horas y 9 minutos</b>									
Frecuencias por días observados									
Lunes	3	Martes	5	Miércoles	11	Jueves	11	Viernes	10

**Tabla 8:**  
**Registro de entrevistas con las maestras**

Docente	Escuela	Sesión	Fecha	Duración
Hilde	A	1	20-VIII-19	(aprox 1h)
Hilde	A	2	12-IX-19	1:22:33
Hilde	A	3	17-X-19	1:22:09
Hilde	A	4	14-XI-19	38:50
Hilde	A	5	12-X-2019	7:43
Hilde	A	6	13-I-2019	37:41
Hilde	A	7	27-II-2019	1:06:95
Hilde	A	8	4-III-2020	32:40
Adela	B	1	22-VIII-19	32:58
Adela	B	2	20-IX-19	41:15
Adela	B	3	18-X-19	48:45
Adela	B	4	8-XI-19	45:46
Adela	B	5	13-XII-19	39:38
Adela	B	6	7-II-20	52:29
Adela	B	7	28-II- 2020	45:55
<b>Total tiempo de entrevistas registradas:</b>		<b>Hilde: 6 horas y 12 min.</b>		<b>Adela: 5 horas y 4 min.</b>

**Tabla 9:**  
**Registro de entrevistas en grupos focales con niños y niñas**

Escuela	Sesión	Fecha	Núm de participantes
A	1	27 de noviembre 2019	7 niños
A	2	11 de febrero 2020	8 niñas
<b>Total de tiempo de entrevistas registradas en la escuela A:</b>			<b>1:58:37</b>
B	1	29 de noviembre 2019	8 niños
B	2	12 de febrero 2020	9 niñas
<b>Total de tiempo de entrevistas registradas en la escuela B:</b>			<b>1:55:58</b>



**Tabla 10:**  
**Registro de entrevistas con las maestras para la devolución de los resultados**

<b>Docente</b>	<b>Escuela</b>	<b>Sesión</b>	<b>Fecha</b>	<b>Duración</b>
Hilde	A	1	10-III-22	1:46:13
Hilde	A	2	11-III-22	52:08
Hilde	A	3	14-III-22	1:06:10
Hilde	A	4	23-III-22	1:16:30
Hilde	A	5	29-III-22	39:09
Director	A	1	4-V-22	1:32:04
Adela	B	1	7-V-22	2:01:02
Adela	B	2	14-V-22	2:35:46
Adela	B	3	18-V-22	3:32:15
Directora	B	1	6-V-22	41:55
Directora	B	2	19-V-22	50:16
<b>Total tiempo de entrevistas registradas:</b>		<b>Escuela A: 7 horas y 12 min.</b>		<b>Escuela B: 8 horas y 9 min.</b>