



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
PLANTEL SUR  
JEFATURA DE SECCIÓN  
ÁREA HISTÓRICO SOCIAL



13/07/2022



RECIBIDO



---

# REPORTE DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



## ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

### PLANTEL SUR

Reporte de Investigación sobre la Formación Docente en el Plantel Sur

(Campo II, Rubro III, Nivel C, Inciso E (II-C-5))

#### **Coordinación:**

**M**aris Sofía Flores Cruz

**E**lisa Silvana Palomares Torres

#### **Participantes:**

**M**isael Chavoya Cruz

**R**enata Díaz González

**A**ntonio García Flores

**N**ancy Garfías Antúnez

**C**arla Alejandra González Ortega

**H**aydeé Venosa Figueroa

**T**eresa Manuel Hernández

**E**rwin Vijosa Coria

Ciclo escolar 2021-2022

Ciudad de México, Julio 2022

## ÍNDICE GENERAL DEL RIFD

### Índice.

#### Presentación.

|  |            |
|--|------------|
| <b>Capítulo 1.</b> Esquema de la investigación.  | <b>2</b>   |
| <b>Capítulo 2.</b> Planteamiento del problema.   | <b>5</b>   |
| <b>Capítulo 3.</b> Objetivos generales y específicos de la investigación.                          | <b>14</b>  |
| <b>Capítulo 4.</b> Marco teórico y conceptual.   | <b>16</b>  |
| A. Antecedentes.   | 16         |
| B. Bases teóricas.   | 23         |
| C. Definiciones clave.   | 34         |
| <b>Capítulo 5.</b> Hipótesis y su sustento.  | <b>53</b>  |
| <b>Capítulo 6.</b> Metodología.  | <b>62</b>  |
| A. Propuesta metodológica.   | 62         |
| B. Diseño y aplicación de los instrumentos.  | 71         |
| <b>Capítulo 7.</b> Resultados, análisis e interpretación.  | <b>87</b>  |
| I. Diagnóstico preliminar de la población de estudio.  | 87         |
| II. Resultados del análisis cualitativo.   | 99         |
| A. Análisis por evento y reflexión final.  | 100        |
| B. Necesidades globales y propuestas finales por categorías de análisis.                           | 188        |
| III. Resultados del análisis cuantitativo.   | 276        |
| A. Resultados generales.   | 276        |
| B. Análisis cuantitativo del cuestionario a docentes por secciones.                                | 277        |
| IV. Cuadros finales de ambos estudios por categoría de análisis.                                   | 372        |
| V. Sondeo al estudiantado sobre la formación humanística y cultural del profesorado en el CCH Sur. | 442        |
| <b>Capítulo 8.</b> Conclusiones finales.   | <b>462</b> |
| A. Generalidad de los resultados.  | 462        |
| B. Conclusiones por categoría de análisis.   | 470        |
| C. Trascendencia y alcances de la investigación.   | 478        |



**Anexos**

- Anexo 1*      Tabla 1. Sistematización de información sobre la formación docente en el campo humanístico y cultural.
- Anexo 2*      Tabla 2. Análisis por evento.
- Anexo 3*      Tabla 3. Necesidades globales y propuestas finales.
- Anexo 4*      Muestrario de las Tablas 1 de sistematización de información sobre la formación docente en el Campo humanístico y cultural.





## PRESENTACIÓN

Se dice que la docencia es la profesión imposible, sin embargo es absolutamente necesaria en el desarrollo humano y social de los pueblos más en un contexto de crisis generalizada como el que vivimos hoy. Entender la enseñanza y los procesos de formación docente también son, entonces, tareas primordiales para impulsar el cambio, y por este motivo es el propósito fundamental del trabajo que aquí se presenta.

El reporte de investigación que tiene el o la lectora ante sí, constituye el trabajo y esfuerzo de un grupo de investigación del CCH Sur durante un año, como parte de un seminario institucional dedicado a la formación docente del plantel. Esta pesquisa surgió como resultado de las inquietudes de seminarios anteriores, creadores del Programa de Formación Integral Docente (PROFID) del CCH Sur desde 2018, de indagar con mayor profundidad la situación real de la formación continua del profesorado en esta dependencia universitaria.

La idea de esta indagación fue conocer desde una mirada crítica pero constructiva las condiciones de la formación docente en el ámbito humanístico y cultural (Campo III del PROFID CCH Sur) por ser este el menos estudiado dentro de las investigaciones sobre formación docente en el bachillerato, tanto dentro como fuera de la universidad. Los enfoques teórico metodológicos en los que se basó esta pesquisa fueron la investigación acción, la hermenéutica, la perspectiva de género y como trasfondo la transdisciplina. Se consideró esta mezcla, en apariencia ecléctica de perspectivas, por la propia complejidad del fenómeno estudiado y la importancia de incluir la mayor cantidad de herramientas para la construcción de una investigación rigurosa y de amplio espectro.

Si bien los resultados de la investigación podrían ser aún más extensos, el presente reporte muestra las posibilidades de realizar investigación educativa desde el bachillerato y por docentes con resultados bastante positivos, tanto para el grupo de investigación por ser otra manera de formarse, pero también para la institución, al obtener información de primera mano sobre su contexto particular, en este caso, sobre la formación docente en el ámbito humanístico y cultural.

Dados los intereses del grupo de investigación, la pesquisa se dividió en dos vertientes y metodologías distintas pero complementarias, la cualitativa y la cuantitativa. Ambos enfoques permitieron lecturas diferentes de los fenómenos descritos, pero al mismo tiempo contribuyeron a la corroboración de nuestras hipótesis iniciales y aún más importante,



profundizar la mirada en asuntos que parecían inaccesibles al escrutinio convencional como la cultura escolar o los sesgos de género.

El reporte está dividido en capítulos de acuerdo con lo estipulado en el *Protocolo de Equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades* vigente. De este modo, el trabajo se divide en: esquema general de la investigación, planteamiento del problema, objetivos, hipótesis y su sustento, marco teórico, metodología, análisis e interpretación de los resultados (cualitativo y cuantitativo), conclusiones y fuentes consultadas. Cabe notar que, debido a la extensión del estudio, se destinó un capítulo al esquema general de la investigación, con el fin de percibir un panorama amplio de la misma y permitir una lectura amena al ubicarse a lo largo de todo el proceso realizado.

El capítulo de los resultados, que es el más extenso de todos, contiene una serie de tablas con el análisis cualitativo que muestra, en gran medida la riqueza de las fuentes obtenidas en el proceso de indagación. Asimismo, en el análisis cuantitativo se destaca una cantidad importante de gráficos sobre el cuestionario aplicado a la población de estudio y al estudiantado que muestra y complementa muchos de los hallazgos obtenidos en las tablas del análisis cualitativo. Esta metodología híbrida resultó virtuosa en muchos sentidos al mostrar las realidades heterogéneas y en algunos casos contradictorias, pero también muchas posibilidades de cambios.

Debido a que la perspectiva de género fue uno de los enfoques teórico-metodológicos de la investigación, requirió que este reporte se redactara con base en el uso del lenguaje incluyente y no discriminatorio de acuerdo con el manual *Lenguaje incluyente y no discriminatorio en la actuación de la administración pública de la Ciudad de México*.

Como grupo de investigación y como docentes del CCH Sur, esperamos que el presente trabajo aporte algo significativo al diagnóstico y a la construcción de proyectos sobre la formación docente en el campo humanístico y cultural del plantel, en aras de hacer de la docencia y el aprendizaje del alumnado una experiencia transformadora y significativa.





## Capítulo 1

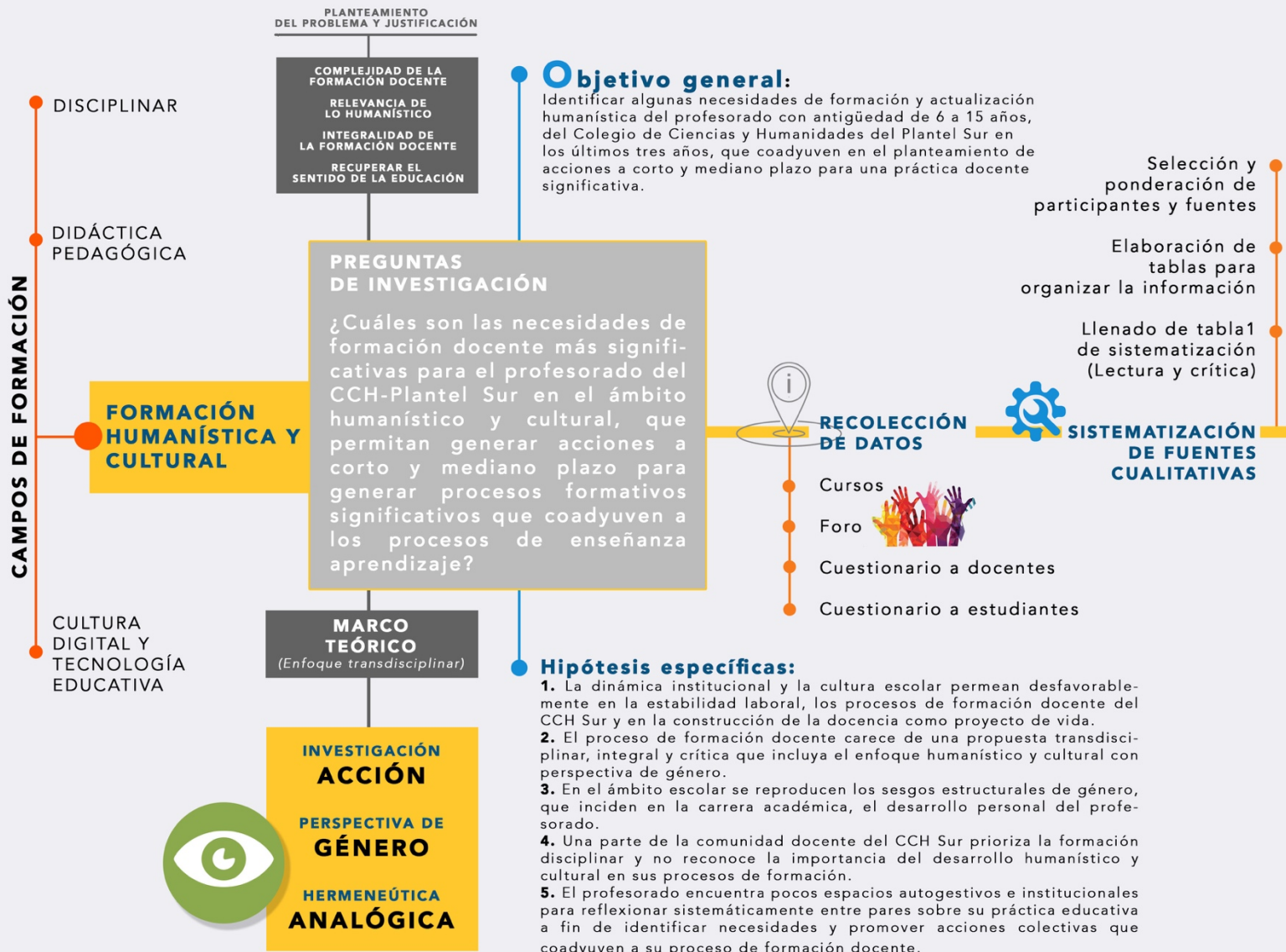
# ESQUEMA DE INVESTIGACIÓN

## ESQUEMA DE INVESTIGACIÓN



### INVESTIGACIÓN SOBRE LA

# FORMACIÓN DOCENTE EN EL CCH-SUR





## RIFD

2021-2022

Reporte de Investigación  
sobre la  
Formación Docente



### REDACCIÓN Y DISEÑO DEL RIFD

- Conclusiones
- Revisión del aparato crítico
- Diseño

### DISCUSIÓN DE LAS PROPUESTAS FINALES

- CORTO  
(Plazo)
- MEDIANO  
(Plazo)
- LARGO  
(Plazo)

### CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS



### ANÁLISIS



#### Cualitativo (Textos)

##### FASE 1. ANÁLISIS EN EQUIPO POR EVENTO

Analizar necesidades y propuestas por evento, desde el pensamiento convergente, divergente y los sesgos de género.

##### FASE 2. ANÁLISIS EN EL SEMINARIO

Análisis de necesidades globales y propuestas finales considerando el pensamiento convergente, divergente y los sesgos de género por categorías.

#### Cuantitativo (Cuestionarios)

Análisis por  
sección del cuestionario

Descripción y análisis de gráficas

Análisis de respuestas abiertas

Valoración general por sección

Elaboración de cuadro de  
necesidades globales



## Capítulo 2

# PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA



## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### Introducción

Las sociedades contemporáneas, incluida la mexicana, demandan una educación integral y transformadora, acorde a las exigencias de un mundo cambiante y desigual. Esto implica una formación docente fecunda y responsable, que fortalezca el acompañamiento de las juventudes en los senderos del aprendizaje, el conocimiento y la constitución humana, con miras a la creación de un mundo más justo e incluyente. En este contexto, la formación docente es un asunto de primera importancia en las instituciones educativas, pues se piensa que el trabajo con el profesorado ha de repercutir de manera intrínseca y favorable en las y los alumnos. Si bien es cierto este planteamiento general, es preciso analizar con más detalle cómo se ha promovido la formación docente en la diversidad de contextos y circunstancias escolares, con el propósito de enfrentar el futuro incierto que nos ha tocado vivir (Bokova, 2015: 4).

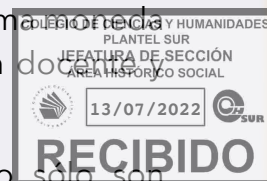
En el caso particular del CCH, resulta evidente el interés de la institución por formar a sus profesores desde su etapa fundacional y hasta la actualidad (Gardea y Sánchez, 2019). Estas estrategias y programas se han implementado con base en los cambios institucionales del CCH, de la UNAM y de la educación en los planos nacional e internacional, pero también han surgido de las necesidades del Colegio como institución y de las demandas sociales expresadas a través del profesorado y el estudiantado en distintos contextos.

Larga ha sido la historia de las estrategias y los programas que ha implementado el Colegio en sus cincuenta años de existencia para contribuir a la formación y, más tarde, a la profesionalización de sus docentes con resultados nada despreciables, pero sí variopintos (véase marco teórico, sección de antecedentes).

En los últimos años, dicho interés se ha manifestado de diferentes maneras y también ha respondido a múltiples preocupaciones del momento tanto internos como externos. Ciertamente, existe una inquietud por transformar la educación escolarizada a nivel mundial que contribuya a enfrentar los graves conflictos actuales y combatir la llamada educación bancaria y neoliberal (Freire, 1970; Fischman, 2005; Gimeno, 2011). En tanto, desde el ámbito institucional existen una serie de razones laborales, disciplinarias, pedagógicas y generacionales que demandan un cambio y una diversificación en la formación docente. Esto se muestra a través de fenómenos en la propia comunidad académica y acciones específicas que han impulsado las autoridades para favorecer los procesos de formación docente.



Por un lado, la excesiva proliferación de cursos de los más diversos temas e intereses, y por otro, la implementación del Programa Integral de Formación Docente de la Dirección General, constituyen dos caras de una misma moneda y que tienen como objetivo ampliar la cobertura en la formación docente y darle un sentido a ésta.



De acuerdo con ello, es notorio que tales esfuerzos no sólo son importantes sino necesarios en el momento actual de transformación permanente de los campos del conocimiento, de la necesidad de propiciar entre las y los jóvenes el pensamiento racional en sus vertientes científica y humanística, y promover el intercambio dialógico (Diez, 2018). No obstante, también es posible advertir mediante numerosos comentarios de la comunidad docente, en espacios académicos formales e informales, cierto desánimo, poca claridad e incluso insatisfacción en los resultados de las acciones llevadas a cabo por las autoridades en sus distintos niveles y que no necesariamente nos hablan de un fallo en los planteamientos y propuestas, más bien enuncia un problema mucho más amplio y complejo que en algunos aspectos rebasa el ámbito institucional (Torres, 2006). Mientras de un lado se hallan las prácticas docentes, las aspiraciones laborales, la cultura escolar vigente, las limitaciones presupuestales, entre muchos otros temas, del otro lado se hallan las políticas educativas, las crisis económicas y sociales, así como las presiones sociopolíticas a la escuela como institución formadora que permean los procesos de formación del profesorado de un extremo a otro (Ver Figura 2.1).

Por ello, el presente reporte de investigación<sup>1</sup> se abocará a estudiar los procesos de formación docente en el Plantel Sur de los últimos tres años en la población de 6 a 15 años de antigüedad, que considere distintos ámbitos y necesidades de formación y actualización humanística del profesorado, dentro del marco institucional y normativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Para nuestro caso, es importante indagar sobre la formación docente en este sector del profesorado porque representan un grupo significativo dentro de la entidad académica no sólo en términos numéricos, sino porque además tendrán un rol fundamental en los próximos años debido a que la gran mayoría

---

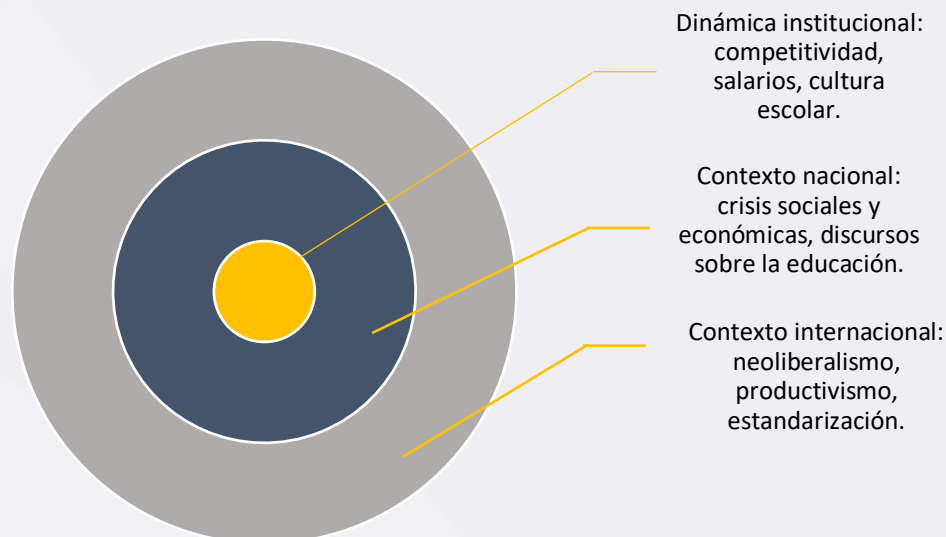
<sup>1</sup> De acuerdo con el *Protocolo de equivalencias 2020* vigente, el reporte de investigación se define como: El documento que informa de los resultados o avances de una investigación relacionada con necesidades académicas del Colegio. El reporte de investigación incluirá: a) planteamiento del problema; b) los objetivos o propósitos; c) marco teórico; d) tesis o hipótesis; e) metodología; f) análisis e interpretación de resultados; conclusiones, aportaciones, soluciones o propuestas a la problemática abordada y g) fuentes consultadas en formato APA. En Colegio de Ciencias y Humanidades (2020). *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM-CCH.



ha decidido desarrollar una vida académica dentro de la institución (Bastida y González, 2021). Este hecho también lleva a pensar en la posibilidad de conocer los contextos cambiantes de una población docente que ya ha pasado por experiencias dentro del plantel, pero a la vez tiene potencial importante para su desarrollo profesional dentro de la institución.



Todo ello se estudiará con el propósito de proponer algunas directrices a corto y mediano plazo en el fortalecimiento de un perfil integral del ser docente para las distintas Áreas del Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades y en congruencia con su Modelo Educativo, centrado en el aprendizaje activo del estudiantado y en la adquisición de una cultura básica. Los retos son enormes, pero urge comenzar a estudiar con mayor profundidad y desde diferentes aristas teóricas y metodológicas a nuestra comunidad docente, con el fin de crear estrategias *exprofeso* y coadyuvar en la tarea compleja que significa educar a otras personas.



**Figura 2.1** Esquema de los niveles de influencia en la formación docente

### **El desarrollo humanístico y cultural en la formación docente**

La docencia es una actividad compleja en la que intervienen multitud de factores en su desarrollo: disciplinarios, pedagógicos, institucionales, políticos, culturales, económicos, etc. Tal hecho se torna todavía más complejo si pensamos en las realidades de las escuelas públicas como el CCH, cuya masividad y heterogeneidad reflejan la virtud de la universidad al brindar una educación a amplios sectores de la sociedad sin posibilidad de pagar por una educación universitaria, pero también representa enormes desafíos para la institución, logísticos, de infraestructura, de calidad, etc.

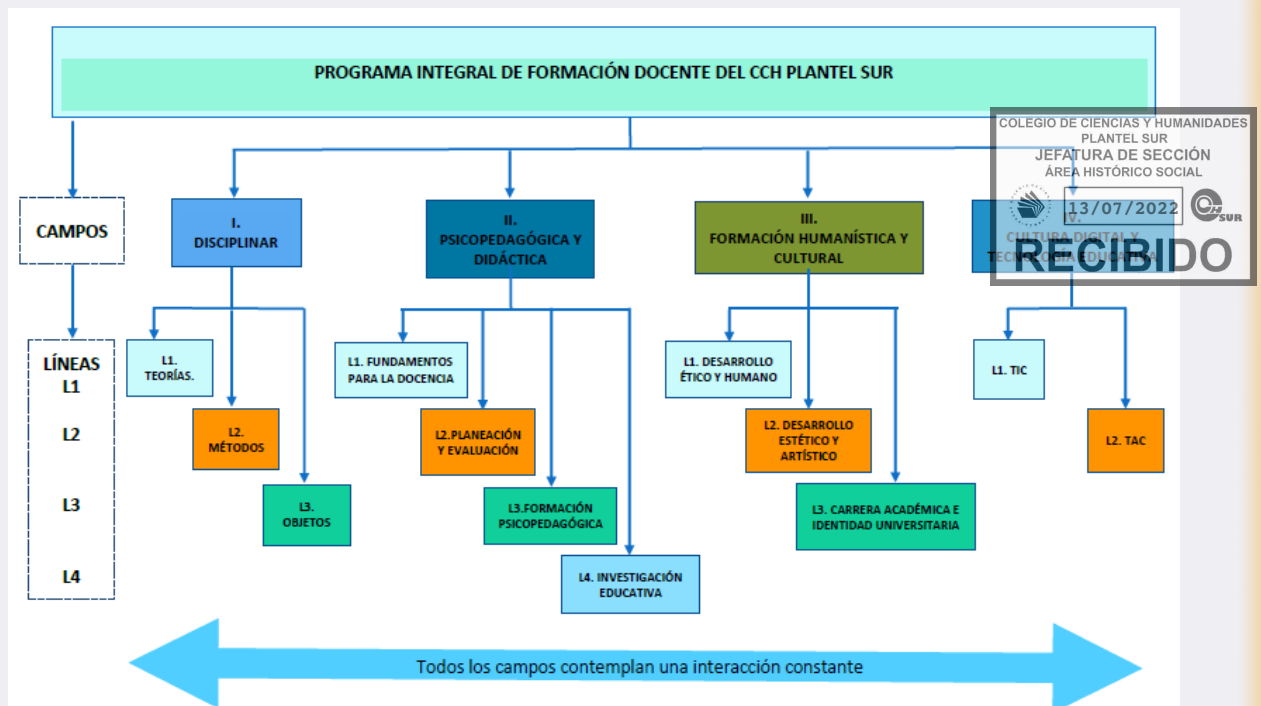
En cuanto a la formación docente se refiere, los problemas dentro del Colegio y en particular del plantel Sur son numerosos y cada uno requiere de atención y estudios específicos que de manera evidente requieren de las posibilidades de la presente investigación, pero tampoco los queremos pasar por alto. Por ejemplo, algunos de estos problemas son la falta de recursos para implementar programas integrales de formación, promover salarios dignos y estabilidad laboral a las y los profesores de asignatura, disminuir la burocratización en los procesos académicos, fomentar espacios para la reflexión y el acompañamiento real entre profesores, promover la equidad de género en la actividad académica, favorecer una cultura de la renovación, entre muchos otros.



Estas realidades evidencian la naturaleza compleja de los procesos de formación de las y los docentes en el Colegio y en el plantel Sur hoy en día, pero sobre todo nos hablan de una necesidad de comenzar a desenmarañar parte de este universo que permita reconocernos de otra forma y actuar en consecuencia, asumir una mirada más antropológica, pero sobre todo empática, ante los fenómenos que está viviendo la comunidad docente en sus procesos de formación.

Ahora bien, la presente investigación se enfocará en estudiar el papel de la formación humanística y cultural (Campo III del PROFID - CCH Sur, ver Figura 2.2) en el sector del profesorado antes mencionado, para identificar distintos ámbitos y necesidades en dicho campo, así como sus repercusiones en los otros campos de formación propuestos por el PROFID - CCH Sur. Esto obedece a diversos motivos que consideramos fundamentales en la coyuntura actual.

Sin negar la importancia de los otros campos propuestos: disciplinar; pedagógico y didáctico; y de cultura digital y tecnología educativa (ver Figura 2.2); consideramos que la formación humanística con frecuencia se piensa como un anexo más en la formación docente, como un añadido opcional y no como algo central para la enseñanza (Wrigley, 2007). De ahí el énfasis por estudiar las necesidades de los profesores en este campo, con la finalidad de dar luz a este ámbito de desarrollo profesional y evidenciar su importancia dentro de una formación integral docente que incluye su relación con los otros campos. Será menester emprender investigaciones puntuales para los otros campos de formación en seminarios posteriores, dada la amplitud y complejidad de los temas.



**Figura 2.2** Esquema general del Programa de Formación Integral Docente del CCH Sur (PROFID, 2020).

Ciertamente, desde distintas trincheras educativas se halla la preocupación permanente de recuperar el sentido genuino del acto educativo que es formar a otros seres humanos y que no siempre se privilegia en los procesos de formación docente institucionalizados más volcados hacia una actualización disciplinaria y didáctica, desde una mirada institucional (Moran, 2000, González-Garza, 2009). Este enfoque en la formación docente está relacionado con una serie de concepciones y perspectivas específicas sobre la educación, la escuela, el profesorado, el alumnado, el conocimiento, la cultura y la sociedad en general que reivindican ideales de eficacia, productividad y estandarización que prevalecen en diversos niveles de nuestra realidad social contemporánea (Gimeno, 2011: 16) y que permean de distintas maneras en la dinámica institucional del Colegio, muchas veces sin advertirlo.

Por otra parte, la coyuntura actual que vivimos generada por la pandemia de la Covid-19 ha puesto en evidencia la necesidad de replantear los propósitos fundamentales de la práctica docente en el Colegio y en el plantel. Tales replanteamientos sugieren la importancia de la formación humanística, del fomento de una educación para una ciudadanía reflexiva, crítica y participativa que además sea resiliente ante los contextos cambiantes y de incertidumbre que experimentamos (Gimeno, 2011: 35). Nuestra experiencia con la pandemia nos ha obligado a pensar en el futuro de la educación y recuperar la importancia de la comunidad y de los sujetos. Esto implica una formación docente centrada en valores y en el desarrollo social y

afectivo de las y los profesores indispensables para esa labor humanitaria y altruista que es desarrollar el potencial de las y los jóvenes.

Pero el interés por el campo ético y humanístico en la formación del profesorado va más allá. Numerosos autores expertos en el tema han expresado la preeminencia de la formación docente centrada en la escuela y no en el desarrollo de los profesores como seres integrales (Elliott, 2005; Wrigley, 2007; Day, 2018). Esta crítica a los programas de formación docente es fundamental si queremos dar una óptica distinta en este campo de estudio, sobre todo porque muestra cómo las instituciones educativas, con frecuencia, convierten a su personal académico como objetos de mejoras para la escuela, en vez de considerarlos como sujetos de aprendizaje, con experiencias, intereses y preferencias. Además, es preciso que los centros educativos asuman un compromiso sostenido en este asunto, pues tienden a considerar a la formación docente desde una mirada estandarizada que diluye su compromiso fáctico con sus profesoras y profesores.



Por ello, es imprescindible estudiar las condiciones actuales de la formación docente dentro de nuestro plantel, a fin de identificar el rol del desarrollo ético y humano en tales procesos, apuntalar las áreas de oportunidad existentes en este campo, pero sobre todo, identificar posibles rutas de cambio que urge trabajar dadas las circunstancias actuales y futuras. En este sentido, y de acuerdo con los diagnósticos elaborados para el Programa de Formación Integral Docente del Plantel Sur (Gardea y Sánchez, 2019; Bastida y González, 2020) y la diversidad de fuentes consultadas, dos problemas centrales enfrentan las instituciones educativas en la formación del profesorado, incluido el CCH Plantel Sur. Uno es el tiempo necesario para renovarse, para descansar y reflexionar sobre la práctica docente; el otro es la estabilidad laboral y en el caso de las y los profesores de asignatura un salario digno.

Ciertamente, ambos aspectos quedan fuera del alcance de la presente investigación, pero ello no nos exime el visualizarlos como problemáticas centrales a tratar, al mismo tiempo que exige buscar otro tipo de soluciones desde el ámbito de la comunidad académica en la que sí se puede tener algún tipo de injerencia para transformar, aunque sea de forma modesta pero significativa, la formación del profesorado. Sin duda, esto contribuirá a replantear el sentido de la formación docente y entender por qué se requiere de una formación integral que ponga en el centro al profesorado y no a la escuela como institución.

## Estudiar la formación docente: un cruce interdisciplinario

Como señalamos arriba, la formación docente en el Colegio y en el plantel Sur es un asunto de enorme complejidad, por ello el presente estudio requiere de distintos enfoques teóricos y metodológicos que coadyuven a generar miradas más precisas para el reconocimiento de algunos de los fenómenos más relevantes en la formación del profesorado hoy en día. De esta manera, la investigación se nutrirá de dos perspectivas teóricas con un enfoque integral que consideramos complementarios y pertinentes en el momento actual. Por un lado, la hermenéutica analógica y la logomítica se usarán para interpretar las respuestas de la comunidad académica seleccionada y vislumbrar la diversidad de discursos subyacentes sobre los procesos de formación, tanto desde el pensamiento convergente como divergente. Por otro lado, la perspectiva de género será de gran utilidad para advertir aspectos y prácticas habitualmente invisibilizados en los estudios de formación docente que vienen desde la verticalidad de las instituciones y las perspectivas disciplinarias, al recuperar los sesgos de género, la dimensión simbólica, el *habitus* escolar y las interacciones sociales de la comunidad (Fischman, 2005) (ver Figura 2.3).



**Figura 2.3** Esquema de los enfoques teóricos y metodológicos del RIFD.

Al plantear el estudio de las narrativas sobre los discursos de la formación docente en la comunidad académica del CCH Sur, nos interesa conocer qué da sentido a los procesos de formación del profesorado desde el ámbito disciplinario e institucional, pero también —y quizás de manera más apremiante—, desde el ámbito socioemocional y afectivo que, como han advertido numerosos especialistas en el tema, constituye el motor ético, social, vocacional y motivacional de las y los docentes en su labor profesional (Wrigley, 2007; Day, 2018). Las narrativas se comportan como pulsos de la propia comunidad, que revelan tanto los discursos educativos vigentes, desde



aquellos que vienen del extranjero hasta los discursos locales, pero también evidencian el *modus operandi* de una comunidad, sus mitos, sus aspiraciones y sus problemáticas. Por ello hemos apostado por el método de análisis de la hermenéutica analógica y la logomítica, a través del pensamiento convergente y divergente, para indagar más sobre esta dimensión psíquica y comunicativa (Duch, 2015; Beuchot, 2015).



En tanto, la perspectiva de género se ha considerado no sólo como parte de una preocupación institucional, sino sobre todo por una necesidad real de transformar las interacciones entre la comunidad estudiantil y académica de la universidad, en este caso, enfocada a la formación del profesorado y sus condiciones de trabajo. Si bien los movimientos estudiantiles de los últimos tiempos han evidenciado esa necesidad y han impulsado el desarrollo de líneas de trabajo con perspectiva de género desde la rectoría de la UNAM y la Dirección General del CCH, centrados en la comunidad estudiantil y en la formación docente a través de cursos y otras acciones como la asignatura piloto sobre Igualdad de Género inaugurada en el presente ciclo escolar, es preciso promover este cambio en los estudios sobre la comunidad académica con este enfoque teórico y metodológico, que permita conocer el impacto que el género ha tenido dentro de las prácticas escolares en la comunidad académica. Solo así se comenzará el tránsito hacia una mayor equidad en los procesos formativos del profesorado.

Asimismo, la perspectiva de género favorece un estudio de los procesos de formación docente con un compromiso ético y social explícitos, con una intención de transformar las condiciones de las y los profesores desde su individualidad y sus contextos singulares. De igual forma minimiza la distancia impersonal y artificial que suelen tener los estudios cuantitativos para acercarnos a la heterogeneidad de las experiencias vividas desde sus propias condiciones de géneros pero que involucra otras circunstancias específicas como la edad, el lugar de origen, el estado civil, etc. (Delgado, 2008: 26). En este sentido, el análisis desde la hermenéutica analógica y la logomítica junto con la perspectiva de género coadyuvarán a entender parte de la complejidad de los discursos de las y los profesores sobre sus procesos de formación.

Finalmente, consideramos que el problema de la formación docente en el Colegio y en el CCH Sur en particular, requiere de nuevos abordajes teórico metodológicos que ya han tenido una presencia cada vez más amplia en otras instancias universitarias, pero sigue siendo un territorio por explorar en nuestra entidad académica que representa un sector importante dentro de la propia universidad y en el bachillerato nacional.



## Capítulo 3

# OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

## OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

### Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las necesidades de formación docente más significativas para el profesorado del CCH-Plantel Sur en el ámbito humanístico y cultural, que permitan generar acciones a corto y mediano plazo para generar procesos formativos significativos que coadyuven a los procesos de enseñanza aprendizaje?



### Objetivo general:

Identificar algunas necesidades de formación y actualización humanística del profesorado con antigüedad de 6 a 15 años, del Colegio de Ciencias y Humanidades del Plantel Sur en los últimos tres años, que coadyuven en el planteamiento de acciones a corto y mediano plazo para una práctica docente significativa.

### Objetivos específicos:

1. Indagar sobre las condiciones actuales de formación docente en los ejes del campo III: desarrollo ético y humano; desarrollo estético y artístico; y carrera académica e identidad universitaria.
2. Identificar algunas de las necesidades y desafíos de la formación docente en relación con el desarrollo personal y laboral del profesorado desde la perspectiva de género.
3. Reconocer las relaciones entre la formación humanística y cultural con el desarrollo de habilidades en los otros campos de formación docente del sector estudiado.
4. Proponer algunas acciones a corto y mediano plazo enfocadas a la formación integral de las y los profesores para el Plantel Sur, a partir del análisis cuantitativo y cualitativo que considere habilidades para la vida desde un *ethos* más vivencial, integral, humano, con vocación e igualdad de género.





## Capítulo 4

# MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

## MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Como se ha señalado en otro momento, la presente investigación se nutre de diferentes perspectivas teóricas dada la complejidad de nuestro objeto de estudio que es la formación docente en el ámbito humanístico y cultural dentro del CCH Sur, y en la coyuntura específica que vivimos actualmente. Tal circunstancia exigió la construcción de un marco teórico interdisciplinario que favoreciera la comprensión multidimensional del fenómeno y permitiera la realización de un estudio cualitativo y cuantitativo. Asimismo, la presencia de diversos abordajes teóricos constituye un primer intento de estudiar la formación docente en nuestro plantel desde posicionamientos menos convencionales y más críticos que favorezcan nuevas miradas de análisis y con ello el desarrollo de líneas de investigación en el futuro próximo.

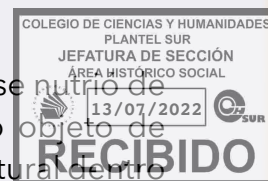
Así pues, en este apartado se enunciarán las diferentes posturas teóricas que sustentan la investigación, así como se declararán algunos conceptos y categorías de análisis que ayudarán a comprender mejor los resultados alcanzados. Este apartado se ha dividido en tres grandes secciones, 1) Antecedentes, 2) Bases teóricas y 3) Definiciones clave. Cabe señalar que no se pretende agotar aquí los temas, más bien interesa señalar los principios básicos de cada enfoque y cómo serían utilizados en la presente investigación.

### A. Antecedentes

#### 1. Antecedentes generales dentro de la coyuntura actual.

El RIFD constituye una segunda etapa en los trabajos realizados por el Seminario de Formación Docente del CCH Sur desde el 2018. En sus orígenes, el grupo de trabajo se consagró a la creación de un programa de formación docente *exprofeso* para las necesidades del profesorado del plantel. Desde ahí se advirtió la necesidad de estudiar con mayor detalle a las y los profesores en activo, indagar sobre sus necesidades específicas y posibilidades reales de formación, sin embargo, se trataba de una tarea ardua que requería un trabajo amplio y rebasaba los propósitos del seminario en aquel entonces, por lo que sólo se apuntalaron algunas necesidades más evidentes (Gardea y Sánchez, 2019).

La pertinencia de un estudio más profundo sobre los procesos de formación docente en el CCH Sur, se hizo patente en los siguientes trabajos del seminario y más tarde frente a la emergencia sanitaria que trastocó de manera profunda el quehacer docente. En este sentido, el grupo de trabajo del ciclo escolar anterior (2020-2021) inició una primera tarea de



reconocimiento de las necesidades del profesorado con mayor precisión, enfocado a docentes de reciente ingreso. Entre las necesidades más importantes se señaló mejorar la actualización disciplinar, fomentar la interdisciplina, ampliar la formación en tecnologías educativas y dar mayor importancia a la formación humanística. Todo ello surgió como parte de los compromisos de ese seminario en la creación de un programa de formación inicial compuesto por 4 campos de formación: I) disciplinar, II) pedagógico didáctico, III) humanístico y cultural, y IV) cultura digital y tecnologías del aprendizaje (Bastida y González, 2021).



A partir de estos trabajos y ante el cambiante escenario que experimentamos, no solo por la crisis sanitaria que atravesamos sino por la crisis civilizatoria que enfrentamos a escala global, el seminario de formación docente del CCH Sur ciclo 2021-2022 consideró importante ampliar estas investigaciones previas y enfocarse en aquello que el contexto actual reclama, esto es el campo III, formación humanística y cultural (Bazán, 1988; García, 2009; Salazar, 2020).

## **2. Antecedentes institucionales sobre la formación docente.**

Como ha quedado de manifiesto desde el trabajo de los seminarios pasados, la labor del CCH en relación con la formación de su profesorado ha sido amplia y se remonta desde sus orígenes. Ésta se ha distinguido por seguir un proceso de expansión y complejización, a la par del propio crecimiento del Colegio, aunque no necesariamente ha llevado a una mejora real en los procesos de formación. A continuación, se presenta una síntesis de las cuatro etapas que han caracterizado a la formación docente.

En los inicios del Colegio (1971-1976), la formación del profesorado tuvo respuesta a las necesidades inmediatas que representaba el nuevo modelo educativo. Por ende, se centró en que el profesorado comprendiera el proyecto académico y político, mediante cursos y talleres de didáctica y pedagogía bajo el apoyo del Laboratorio del Centro de Didáctica de la UNAM; y se brindaron cursos de selección para docentes aspirantes al CCH.

En la segunda etapa (1976-1986) la formación docente se institucionalizó. El CCH creó la Secretaría de Planeación (SEPLAN) y la Secretaría Académica del Colegio. La formación continuó con la actualización en contenidos y metodologías, capacitación pedagógica y didáctica, cursos de iniciación a la investigación educativa, maestría en educación matemática y programas de Posgrado Interdisciplinario.

Posteriormente, de 1986 a 1999 (tercera etapa), se plantearon los lineamientos generales del Programa Institucional de Formación de Profesores acordes con el proceso de actualización del Plan de Estudios mismos que intervinieron en la promoción de diplomados para la ejecución de dichos programas. En esta etapa se puso en marcha el Programa Permanente de Asesorías para Profesores, los Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente (TRED) y los Talleres de Planeación Didáctica.



La última etapa conformada desde 1999 hasta la fecha, se ha caracterizado por diferentes periodos que se describen a continuación.

Durante el periodo 2000 a 2006, surgió el Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED) centrado en la formación de aspectos disciplinarios y pedagógicos mediante asesorías en la planeación y observación de las prácticas docentes. Asimismo, nació la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) como forma de profesionalizar al docente en diferentes campos del conocimiento. En este periodo la DGAPA continuó con el Programa de Actualización Académica para Profesores de Enseñanza Media Superior. Mientras tanto, la Secretaría Académica y los planteles mantuvieron el Programa de Formación de Profesores, dando prioridad a cursos sobre el modelo educativo, la didáctica de las áreas y temas complementarios a la propuesta metodológica de las asignaturas. Debido a la revisión y actualización de los Programas de Estudio (2002-2005) se organizaron talleres de Planeación Didáctica y diplomados de Actualización.

En el periodo 2006-2010, el Plan de Desarrollo del entonces director Rito Terán marcó una profesionalización de la docencia en términos didácticos y disciplinarios apropiada al modelo educativo, e impulsó un Programa de Formación bajo una visión estratégica de largo plazo, desarrollando un subprograma de formación de docentes formadores y la reorganización del Departamento de Formación de Profesores.

Dentro del Plan General de Desarrollo 2010-2014 de la directora Lucía Laura Muñoz, se propuso el Programa de Formación Permanente con el fin de desarrollar en el profesorado habilidades didácticas para una pedagogía constructivista. En este periodo se concretó una política de formación a partir de un instrumento de evaluación cualitativa; y se generó un diagnóstico del profesorado para diseñar cursos de formación diferenciados (nombramientos, antigüedad y profesión). En 2012 se creó el Centro de Formación Docente comprometido en ofrecer paquetes de cursos en cuatro ámbitos: actualización disciplinaria, aspectos pedagógicos, actualización de la docencia de habilidades genéricas, y manejo de tecnologías avanzadas.

En el Plan General de Desarrollo del Dr. Salinas (2014-2018) se diseñó y puso en marcha un Programa Integral de Profesionalización del Docente en la Educación Media Superior; se consolidó el Centro de Formación Docente en el Bachillerato; y se impulsó una política académica de formación y actualización articulada con la MADEMS, DGAPA, DGTIC, DGOSE y CUAED (ahora CUAIEED). Como resultado se brindaron cursos para fomentar la interdisciplina en las áreas básicas del conocimiento; el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y el ejercicio ético de la docencia.



Finalmente, de 2018 a 2022, en el Plan General de Desarrollo Institucional del Dr. Benjamín Barajas apuntaló un Programa Integral de Formación Docente para propiciar la innovación y repercutir en la práctica del Modelo educativo del CCH. Este se divide en tres etapas de acuerdo con la composición del profesorado (antigüedad, categoría y nivel): inicial, permanente y de perfeccionamiento. Se estructura en ejes transversales que dan pauta a ciertas líneas de formación, donde a raíz de la pandemia por el virus Sars-Cov2, tuvo un ajuste en el que se añadió un eje, siendo en suma 7:

1. Comprensión del modelo educativo.
2. Plan y programas de estudio.
3. Actualización en la disciplina y la didáctica.
4. Habilidades cognitivas, socioculturales y afectivas.
5. Investigación e innovación educativa.
6. Gestión académica-administrativa.
7. Prácticas educativas para atender la formación no presencial.

Es necesario notar que la formación docente se ha centrado en un enfoque disciplinar, didáctico y pedagógico, e incluso en estos tiempos se ha orientado hacia la educación a distancia. Ciertamente, es hasta los últimos dos periodos donde se percibe la ética del docente y el desarrollo de habilidades afectivas y socioculturales, de modo que esta investigación surge de la necesidad de mirar a la docencia como una actividad que va más allá de lo disciplinar.

### **3. Los programas de formación docente del CCH Sur de los últimos tres años.**

En el del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, se han llevado a cabo dos proyectos enfocados a la formación integral del profesorado en los últimos tres años. Su carácter de integral radica en que han conceptualizado a la formación docente como un proceso que va más allá de la formación

disciplinar, pedagógica e instrumental que contempla un amplio espectro de dimensiones humanas.

El primer proyecto, que se desarrolló en el ciclo escolar 2018-2019 como principal objetivo elaborar un Programa de Formación de Profesores orientado a la programación de cursos y diplomados, a la creación de espacios de discusión y reflexión académica, al acompañamiento docente y académico, y a los intercambios académicos según las necesidades del profesorado del plantel.



El marco teórico sobre el cual se fundamentó la propuesta del programa de formación de profesores involucró la pedagogía crítica, la práctica reflexiva y diversos enfoques constructivistas. Todo ello enmarcado dentro del *ethos* docente derivado del modelo educativo y principios pedagógicos del CCH.

En este proyecto se tomaron en cuenta cuatro campos de formación del profesorado: 1) formación disciplinar, 2) formación pedagógica, 3) formación humanística y en problemas emergentes, y 4) formación en cultura digital y tecnologías educativas. El tercer campo, el de mayor interés para esta investigación, se compuso de tres líneas de formación: a) formación en problemas sociales contemporáneos, b) formación ética y humanista, y c) formación estética y artística.

El campo de formación humanística se propuso desde la necesidad de formar al profesorado en valores y actitudes que impactaran positivamente en las cuatro áreas del conocimiento (Matemáticas, Talleres de Lenguaje y Comunicación, Ciencias Experimentales e Histórico Social). La importancia de este campo de formación se fundamentó en la necesidad de “un acercamiento más riguroso y sistemático para comprender los problemas económicos, políticos y sociales en los que nos encontramos insertos”, además de considerar a la ética y las humanidades como “elementos sustanciales de comprensión del sentido de la vida”, al tiempo que las artes y la literatura favorecen “comprender nuestra realidad y mejorar nuestra subjetividad como docentes”. Es por ello por lo que en este proyecto se consideró necesario “retomar el humanismo y la ciencia para tener mayores elementos para enfrentar nuestra difícil misión de educar” (Gardea, 2019).

El campo de formación humanística fue incluido debido a que, según la visión de los autores, coadyuvaría a la formación integral del profesorado trascendiendo el reduccionismo disciplinario para alcanzar una mirada multidimensional y multicausal del mundo contemporáneo. Además, en este campo de formación se buscaba motivar la reflexión sobre la vocación e identidad docente en su dimensión humana, con un enfoque ético y moral con capacidad de transformación social.



Desde este mismo campo de formación se pretendió promover la gestión de las emociones y el autoconocimiento del profesorado para enfrentar la vida y el trabajo docente en el entorno actual, con el propósito de generar mejores relaciones humanas mediadas por la libertad, la dignidad y el respeto que permitan construir entramados comunitarios libres de discriminación (Gardea, 2019). Así mismo, se destaca el papel de las artes y la formación estética y artística del profesorado para sensibilizar sobre lo humano, lo simbólico y lo imaginario expresado en el cine, la danza, el teatro, la pintura y la literatura.



Para la obtención de resultados se aplicaron dos instrumentos, uno de carácter cuantitativo y otro cualitativo. El primero corresponde al diagnóstico de la planta docente respecto a su formación y antigüedad en la institución, y el segundo sobre la formación docente del profesorado de todas las áreas incluyendo Opciones Técnicas, Idiomas y Educación Física.

El segundo proyecto de formación integral desarrollado en el Plantel Sur se llevó a cabo en el ciclo escolar 2020-2021. Para conocer las necesidades formativas de los profesores se llevaron a cabo dos diagnósticos, uno cuantitativo y otro cualitativo. Para el análisis de este último se echó mano de la hermenéutica analógica y logomítica con la intención de distinguir si las propuestas del profesorado estaban enmarcadas en el pensamiento convergente (racional) o en el divergente (creativo).

Al igual que el proyecto del ciclo escolar anterior, este proyecto contempló cuatro campos de formación docente, pero con algunas variaciones: 1) disciplinar, 2) psicopedagógico y didáctico, 3) humanístico y cultural, y 4) cultura digital y tecnología educativa. El tercer campo, del que se desprende el proyecto actual, contempla, a su vez, tres líneas de formación: a) desarrollo ético y humano, b) desarrollo estético y artístico, y c) Carrera académica e identidad universitaria.

Cabe destacar que el campo de formación humanística y cultural se transformó en relación con el proyecto del ciclo escolar anterior, aunque conserva el papel de la ética para el desarrollo del trabajo docente dentro del aula. En la línea de desarrollo ético y humano se destaca a las humanidades como base para el pensamiento crítico y reflexivo del docente sobre su propia práctica profesional. La línea de desarrollo estético y artístico pretende contribuir a que el profesorado alcance "habilidades complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico divergente, así como la apropiación de significados y valores culturales" (Bastida y González, 2021).

En este proyecto se adicionó una línea nueva de formación docente referente a la carrera académica e identidad universitaria. Esta línea tiene la intención de generar espacios para orientar al profesorado sobre los mecanismos y criterios que les permiten afianzar su carrera dentro de la institución mediante la movilidad entre las distintas categorías académicas, la formación con respecto a la identidad universitaria pretendía promover la reflexión sobre el ser docente de cada profesor o profesora.



Ambos proyectos destacan la necesidad de un programa de formación docente institucional que tome en cuenta la antigüedad del profesorado pues, en función de ésta serán las necesidades de formación. En el primer proyecto, la segmentación de la planta docente se hace en tres grandes grupos, aquellos de primer ingreso, los de experiencia media y las y los profesores consolidados en el plantel. En el segundo proyecto dividen al profesorado en cuatro grupos según su antigüedad: 1) de entre 0 y 5 años, 2) de 6 a 15 años, 3) de 16 a 30 años, y 4) los que tienen más de 30 años.

De acuerdo con estos rangos, las autoras proponen tres programas de formación diferenciados según las necesidades de cada etapa. Se requeriría un programa de formación inicial para los profesores de menos de seis años de antigüedad que brinde conocimientos sobre los programas de cada una de las asignaturas, así como cursos que permitan la integración del profesorado al espacio académico del CCH. Para los profesores de entre seis y treinta años de antigüedad el programa debe de ser de formación continua en el que se contemplen cursos del ámbito didáctico y disciplinar, complementándolos con cursos de desarrollo humano y de habilidades socioafectivas. Finalmente, para los profesores de mayor antigüedad se proponen cursos sobre el uso de las tecnologías de la comunicación información y aprendizaje, así como nuevos enfoques teórico-metodológicos.

A partir de las secciones anteriores es evidente que la formación docente se ha enfocado en el ámbito disciplinar, didáctico, pedagógico, e incluso en esta coyuntura de la pandemia de Covid-19 se ha fortalecido el de cultura digital. Desde luego dichos campos son imprescindibles en los procesos de enseñanza aprendizaje, sin embargo, como se puntualizó en el Programa de Formación Integral Docente del CCH Sur (PROFID-CCH Sur), es necesario atender al profesorado con un enfoque que contemple sus dimensiones humanística y cultural, tal que puedan ser incluidas cuestiones éticas en la formación docente.



## B. Bases teóricas

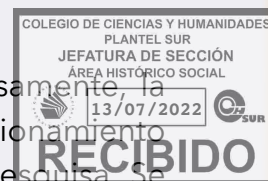
### 1. Investigación acción.

El punto de partida teórico de la presente indagación es, precisamente, la investigación-acción. En términos generales esta plantea un posicionamiento distinto sobre el objeto de estudio y el propio desarrollo de la pesquisa. Se trata de asumir un posicionamiento horizontal, desde dentro del problema, con una mirada holística que favorezca tanto la investigación empírica como la fenomenológica, es decir, tanto la investigación cuantitativa como cualitativa. Todo esto es de suma importancia para el trabajo aquí relatado, asumir un papel como agentes participantes con una mirada reflexiva del problema a estudiar.

La idea de investigación-acción fue desarrollada por Kurt Lewin y surge como una alternativa de investigación metodológica. Lewin identificó cuatro fases en la investigación-acción (planificar, actuar, observar y reflexionar) y la imaginó basada en principios que pudieran llevar gradualmente hacia la independencia, la igualdad y la cooperación (Lewin, 1988).

Ciertamente, no existe unanimidad sobre el concepto de investigación-acción, lo que ha favorecido la proliferación de diversos enfoques. Por ejemplo, se halla la postura que pone acento en la dimensión política (la investigación incide a modo de onda expansiva en la educación y en el desarrollo social, pasa a ser legítima de los prácticos y de los ciudadanos, y no sólo de una clase elitista). Otra perspectiva enfatiza el conocimiento profesional (proceso de acumulación de conocimientos a nivel de desarrollo profesional práctico). Y un tercer enfoque se centra en la dimensión personal (enriquecimiento, autoconocimiento y realización de cada sujeto en la comprensión profunda de las propias prácticas).

A partir de esto, para Kemmis y McTaggart (1988) la investigación-acción se hace necesaria para cambiar y mejorar las prácticas existentes, ya sean educativas, sociales y/o personales, se realiza de forma participativa, es decir, en grupos que plantean la mejora de sus prácticas sociales o vivenciales. Metodológicamente, la investigación-acción se desarrolla siguiendo un proceso en espiral que incluye cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión, mismas que se convierten en un proceso sistemático de aprendizaje, ya que implica que las personas realicen análisis críticos de las situaciones (clases, centros o sistemas) en las que están inmersos; induce a que las personas teorizen acerca de sus prácticas y exige que las acciones y teorías sean sometidas a prueba.



En tanto, para Elliot (1990) la investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por las y los profesores como inaceptables en algunos aspectos (problemas) susceptibles de cambio (contingentes); que requieren una respuesta práctica (prescriptivas). De acuerdo con este autor, el propósito de la investigación-acción es que el o la profesor profundice en la comprensión (diagnóstico) de su problema, adopte una postura teórica sobre la acción emprendida, suspenda temporalmente la situación a cambiar hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión. Posteriormente se construye un "guion" sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependiente, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.



La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la misma situación problema, de ahí la importancia de incluir la hermenéutica analógica que se describe más adelante. En otras palabras, busca que los profesores sean reflexivos de su propia práctica, tal reflexión debe estar fundada en el diálogo colegiado, trabajar en conjunto y compartir para encontrar cuáles son los errores o fallas que identificamos en nuestra práctica docente.

En el campo estrictamente educativo, la investigación-acción ha sido utilizada en el desarrollo de los planes de estudio escolares, en el desarrollo profesional, en determinados programas de mejora escolar y en amplios aspectos de la planificación de la política escolar, tales como el desarrollo de políticas escolares de evaluación no competitiva, desarrollo e implementación de programas de orientación educativa de ámbito estatal, desarrollo de programas de asesoramiento escolar, entre otras (Kemmis y McTaggart, 1988).

En este sentido, el seminario pretende realizar una indagación sobre la formación docente dentro del Plantel Sur; reflexionar sobre lo que se hace continuamente en este campo, lo cual implica que seamos observadoras(es) y participantes directos del fenómeno, con valores y experiencias que pueden aportar a la problematización de la investigación. Asimismo, la investigación-acción permite identificar las fallas y las cuestiones a modificar que más tarde serán contrastadas con las teorías y sus bases hipotéticas para generar posibles soluciones, en este caso, para coadyuvar en la formación humanística y cultural en el profesorado de nuestro plantel.

Por todo lo anterior, la investigación-acción proveerá a la investigación una interpretación del fenómeno estudiado *in situ* que contribuirá en identificar problemas y alcanzar un mejoramiento en los procesos de formación continua. Posteriormente se podrán aplicar nuevas estrategias,

promoviendo así una mejora en la enseñanza y, por ende, en los procesos de aprendizaje del alumnado.

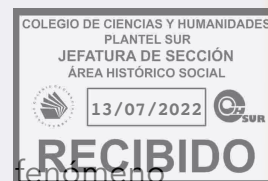
## 2. La inter y transdisciplina.

Sin duda, la formación docente en el CCH plantel Sur es un fenómeno altamente complejo. En ella intervienen factores de género, emocionales, psicológicos, institucionales, sociales, políticos y económicos que se manifiestan de forma singular y situada. El reconocimiento sobre cómo la formación docente es atravesada por numerosos ámbitos y se despliega siempre dentro de una cultura escolar determinada, demanda de un estudio que considere esa complejidad y multidimensionalidad, por ello se precisa de la mirada inter y transdisciplinaria (Motta, 2002: 2).

Se ha discutido mucho sobre los alcances de la transdisciplina en el estudio de la realidad, sobre todo porque este enfoque teórico implica la ruptura del pensamiento disciplinario predominante en el desarrollo de las ciencias. La transdisciplina invita a ir hacia los bordes de los campos del conocimiento reconocidos para mirar los intersticios, la simultaneidad, la multicausalidad y dimensionalidad de los fenómenos (Morin, 1999: 5). Más que una herramienta metodológica, es una forma de pensar un problema que no se acote a unos únicos lentes, sino mirarlo desde distintos puntos de vista, combinando creativa y racionalmente distintos métodos para reconocer aquello que puede obviarse desde la mirada disciplinaria. También es un posicionamiento crítico en el estudio de la realidad si se toma como una actitud de cuestionamiento al *status quo* del conocimiento legítimo.

Al ser nuestro objeto de estudio la formación docente en el ámbito humanístico y cultural, es importante considerar lo que esto involucra en el ejercicio docente dentro del marco específico del Colegio, pero también en los proyectos de vida de cada docente. Como se ha señalado en otros lugares, la formación humanística y cultural constituye un campo de formación estratégico en el contexto que experimentamos de crisis civilizatoria y en medio de una pandemia y aunque se asume como un eje central para redimensionar el sentido profundo de la educación, que es formar a otros seres humanos, con frecuencia se problematiza poco sobre los significados de algunos de sus conceptos básicos como el de desarrollo humano, género, educación, docencia, cultura, valores, entre otros. Es evidente que se precisa de una revisión inter y transdisciplinaria de tales definiciones que muestre la polisemia de estas definiciones para pensar en ellos como categorías complejas.

No obstante, para esta investigación, “la perspectiva inter y transdisciplinaria no pasa por intentar un sentido unificador que pretenda homogeneizar lenguajes y métodos para acercar la teoría a un ‘conocimiento



total', como se ha planteado convencionalmente" (Serret, 1999: 24). Más bien, el hecho de admitir la diferencia, la segregación y los sesgos de géneros dentro de los procesos de formación docente en el profesorado del plantel requiere del escudriñamiento de esa peculiaridad a fin de evidenciar parte de sus dinámicas internas y sus consecuencias en lo inmediato y lo institucional y de ese modo evitar caer en una excesiva generalización a la hora de plantear propuestas de formación docente.



En este sentido, el presente estudio procuró relacionar conceptos y categorías de análisis de distintos campos del saber como la pedagogía crítica, la hermenéutica y los estudios de género —que en sí mismo constituyen un campo interdisciplinario— para construir un andamiaje teórico conceptual que favoreciera el análisis de lo singular y complejo, tanto de la realidad observada como de las nociones relacionadas con la formación humanística y cultural.

La incorporación de la dimensión de género, la simbólica y la laboral, por ejemplo, precisan de una exploración y vinculación diferente que considere a estos ámbitos como categorías dinámicas y concretas, que se expresan en multitud de formas e inciden de manera particular tanto en las aulas como en las trayectorias docentes. Lo mismo ocurre con los conceptos relacionados con el campo humanístico y cultural, que se dan por sentado pero que requieren de una revisión inter y transdisciplinaria para problematizar dichos conceptos e indagar el *establishment* dentro de una formación docente significativa, crítica y con compromiso social.

Por último, es importante recordar que la interdisciplina tampoco es ajena al Colegio, pues desde su fundación se pensó a este bachillerato como una escuela que promoviera, en la formación del estudiantado, la vinculación de saberes entre los distintos campos del conocimiento disciplinario, hecho que implicaba que sus docentes y la institución en su conjunto asumieran también dicha postura. Sin embargo, aún existe un largo camino por recorrer en este campo y más en el terreno de la formación continua que, pese a constituir un tema central en la agenda actual de Colegio, se sigue explorando desde posturas convencionales de la pedagogía y las disciplinas. En este sentido, el presente estudio pretende ser un precedente importante de la perspectiva inter y transdisciplinaria dentro de la formación docente.

### **3. Hermenéutica (analógica y logomítica).**

La Hermenéutica es una herramienta para la interpretación de textos, en tanto, la analogía es una actitud, relacionada con la prudencia; se trata de un saber situado en un contexto particular (Beuchot, 2015: 136). Aunque la hermenéutica analógica es una forma de interpretación filosófica puede emplearse en otras disciplinas y áreas del conocimiento en las que diversas situaciones, fenómenos sociales o documentos son entendidos como textos

que pueden ser interpretados dentro del contexto en el que suceden o fueron elaborados. Específicamente en la presente investigación, la hermenéutica analógica será una herramienta teórico-metodológica para promover una lectura más analítica, compleja y prudente de los textos en relación con la formación docente.



De manera general, pueden plantearse tres momentos del método analógico: 1) análisis del texto y otros textos relacionados; 2) explicación de niveles semánticos de los textos en cuestión; y 3) ejercicio de apropiación de la intención del autor para conciliar entre el pensamiento de este y el del lector (Barragán, Evangelista y Chaparro, 2019:196).

La hermenéutica analógica utiliza dos formas de analogía. La primera, es la de la proporcionalidad, en la cual aglutina o coordina varias interpretaciones de un texto a partir de lo que tienen en común a pesar de sus diferencias; busca la semejanza. Mientras que la segunda es la de la atribución, que distingue y atiende a las diferencias entre interpretaciones y las jerarquiza en relación con su cercanía a la significación del texto.

Por lo tanto, la hermenéutica analógica evitaría los extremos de la hermenéutica univocista, que acepta una sola interpretación como válida; y de la hermenéutica equivocista, acepta como válidas a la mayoría de las interpretaciones sin criterios de validez (Beuchot, 2015:138-140). De ahí la importancia del desarrollo del juicio prudencial o la prudencia misma en el momento de interpretar, para poder establecer parámetros mediadores e incluyentes.

Otro de los elementos utilizados para comprender el sentido de los textos o discursos es la logomítica. Desde tal planteamiento, existe una relación indisoluble entre el *mythos* y el *logos*, el primero más apegado al sentido del discurso y el segundo al conocimiento sobre el hecho que se describe. En conjunto permiten reconocer una expresión integradora del polifacetismo humano, desde un crecimiento armónico, crítico y ponderado del individuo y las colectividades (Duch, 2008).

En este sentido, la polifonía de la propuesta logomítica favorece la interpretación de la subjetividad con una experiencia integral. Específicamente para la investigación, dicha experiencia parte de la concordancia y disonancia institucional y académica correspondiente al *logos*, pero también aquello que da sentido a la práctica docente relacionado con el *mythos*.

Por otra parte, la clasificación del pensamiento convergente y divergente dan una pauta a la comprensión del discurso integrando la hermenéutica analógica y la logomítica. Es decir, si el pensamiento



convergente se asocia a la solución convencional de un problema (Álvarez, 2010), este se puede vincular con el univocismo y el *logos*. En contrapuesta, el pensamiento divergente al estar definido como aquél que elabora ideas creativas (Álvarez, 2010) se puede asociar con el equivocismo y *mythos*. Así es importante no caer en el extremo de uno u otro pensamiento, tal como lo ha planteado Beuchot y Duch en la hermenéutica analógica y la logomática, respectivamente, pues esto resultaría en un nihilismo que poco contribuiría a la comprensión del texto o discurso.



### Proceso educativo interpretado desde la hermenéutica analógica

Desde la hermenéutica analógica se puede interpretar el proceso educativo como un texto, en tanto que es un ámbito de la realidad que puede ser comprendido, investigable, enseñable y realizable. Así, la labor del o la docente en su propia práctica o formación consiste en comprender la propia cultura tanto para compartirla, como para considerarla el marco referencial, el contexto, en el que ejerce su labor y formación.

Asimismo, desde la hermenéutica analógica la educación se entiende como un proceso de formación de virtudes; y de manera particular se promueve la formación en la prudencia como mayor virtud, el juicio prudente. En este orden de ideas, el aula es un texto a interpretar en el que se producen relaciones entre distintos actores, mismas que se ponen en juego durante el proceso educativo. Por ello, el o la docente pueden apoyarse en la hermenéutica analógica como marco de referencia para su interpretación, ya que él o ella no sólo es un científico (empirista, racionalista o cognitivista), sino que es un hermeneuta de la intersubjetividad y de los significados que tanto sus estudiantes como ellas y ellos ponen en juego en el proceso educativo (Sánchez, 280).

De este modo, la interpretación analógica otorga claridad sobre las necesidades que debe cubrir la educación; que son, a saber: "aprender habilidades técnicas para un desempeño en el mundo actual y aprender habilidades socioemocionales centradas en el trabajo en equipo, la cooperación, el respeto y el afecto por los demás" (Barragán, Evangelista y Chaparro, 2019:194). Es por ello que la educación en valores y convivencia debe ir en concordancia con el contexto general de la sociedad en la que las y los estudiantes se desenvuelven: comunidad y familia. Los valores, habilidades y conocimientos que aprenden en el aula deben tener resonancia en su contexto para que sean significativos.

Y en ese contexto, se debe tener siempre presente que el y la estudiante son agentes activos, en la escuela se moldea y crea su identidad a partir de la

adquisición de conocimientos, pero también a partir de las prácticas sociales, culturales y políticas que realiza en el espacio educativo. De ahí que sean tan relevantes en la actualidad los elementos de la educación basada en la convivencia: relaciones sociales, valores, contexto determinado y existencia del conflicto en el devenir humano (Barragán, Evangelista y Chaparro, 1999).



Con base en el *Informe Delors*, analizado por Barragán, Evangelista y Chaparro desde la hermenéutica analógica, el documento de la UNESCO (1996) plantea cuatro pilares que orientan el proceso educativo, y que se empatan con los pilares del modelo educativo del CCH: El primero es aprender a conocer, y se refiere al desarrollo de la capacidad de apropiarse del conocimiento y ponerlo en práctica; el segundo es aprender a hacer, y consiste a la posibilidad de generar mecanismos que permitan acercarse al conocimiento que busca ser aprendido; el tercero es aprender a vivir juntos, que promueve la convivencia desde la aceptación y tolerancia; y el cuarto es aprender a ser; que implica la conformación de una identidad individual y colectiva, con base en la práctica de los otros tres pilares (Barragán, Evangelista y Chaparro, 2019:198-199).

De manera adicional, podría plantearse otra propuesta a manera de pilar orientador del proceso educativo, que sería aprender a practicar, en el que los conocimientos, valores, prácticas y elementos identitarios adquiridos en la escuela, se lleven a la vida en sociedad, como una serie de maneras de actuar, comprender y reflexionar en y sobre el mundo en el que vivimos.

En este orden de ideas, es necesario que la formación docente deba ir en sintonía con lo antes expuesto. De modo que al ser la hermenéutica analógica una herramienta para mirar la intersubjetividad y los significados dentro del aula permitiría identificar necesidades en la formación docente desde esta perspectiva hermenéutica de la educación. Asimismo, dado que la educación es un proceso de reestructuración o cambio de paradigmas, tanto en el estudiantado como en el profesorado, se deben brindar herramientas que otorguen al ser humano un proyecto de vida, dentro del marco de desarrollo personal, académico y profesional, pero sin dejar de lado la parte afectiva que le permitirá vivir feliz. Por lo tanto, deben ser prioritarias las condiciones de los pilares de convivencia y aprender a ser, por sobre la aprehensión del conocimiento y la generación de formas de acercarse a él (Barragán, Evangelista y Chaparro, 2019:204). Primero se deben promover los valores en colaboración y afecto, y después las competencias profesionales.

#### 4. Perspectiva de género

Como se vislumbró en la sección de antecedentes, se ha dado un impulso por integrar el campo humanístico y cultural en la formación docente, sin embargo, no existen registros de un análisis en este rubro con perspectiva de género. Tal perspectiva es coherente con el PROFID-CCH Sur al dar énfasis a la dimensión humana y cultural del docente desde el género, es decir, al analizar cómo actúa este en los procesos de formación con el fin de identificar necesidades y plantear propuestas significativas que contribuyan a una formación y práctica docente ética, crítica y transdisciplinar.



Aunado a lo anterior, pensar las relaciones sociales desde la perspectiva de género se hace necesario, especialmente en los espacios escolares, en los cuales la socialización de los mandatos de género se reproduce y tiene un impacto en la vida de quienes integran a la comunidad escolar. En este sentido, la investigación pretende incorporar un análisis desde la perspectiva de género en las prácticas cotidianas de la vida escolar, de cada docente, así como en las necesidades de formación y en el impacto que puede producirse en el estudiantado.

Es importante reconocer al género como parte de una estructura social, el cual promueve el “deber ser” masculino y femenino. Éste se ha consolidado en la cultura mediante un sistema tradicional de educación familiar, así como también mediática, religiosa, e inclusive, desde los ámbitos académicos (Gayle, 1986). Los prejuicios sociales hacia hombres y mujeres que rompen con las conductas esperadas para cada sexo han generado históricamente violencia hacia estas personas. En este sentido, como parte de este sistema tradicional, ha existido la creencia de una supuesta superioridad del sexo masculino en relación con el sexo femenino, lo que ha generado en algunos casos, una subordinación y una aparente inferioridad de las mujeres en relación con los hombres (Lamas, 2018).

Lo anterior en su conjunto ha generado una grave problemática de percepción en detrimento de lo femenino, siendo las mujeres las que sufren en su mayoría violencia física, psicológica, sexual, patrimonial, simbólica, entre otras. Esta condición de género ha provocado una serie de conductas sociales que trasladamos a la escuela y al aula, considerando en algunas ocasiones a los hombres y mujeres más propicios para algunas materias y carreras, así como juzgando tipos de comportamientos que pudieran no ser “acordes” al género que se les ha asignado históricamente, o bien juzgando a las personas que expresan otro tipo de preferencia sexual. Lo relevante de ello, es que estas conductas se han normalizado, sin embargo, pueden resultar agresivas o violentas para algunas personas que sean, piensen y actúen diferente en relación con los parámetros establecidos para su género. En este sentido, las



diferentes expresiones de sexualidad, tanto de identidad, como de orientación, siguen siendo un problema grave de violencia, especialmente en jóvenes de bachillerato, que aún son menores de edad.

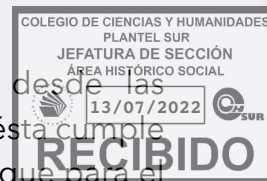
Según Valdivieso (2016), la educación que se diseña desde las instancias de poder no puede pensarse como neutra, plantea que ésta cumple la función social en donde generalmente se reproducen modelos que para el profesorado es difícil desactivar. Aunado a ello, Adrienne Rich (2001), plantea que en las instituciones educativas existen prácticas pedagógicas, contenidos curriculares, dinámicas institucionales, expresados en la cultura escolar y en el lenguaje que evidencian la exclusión de las mujeres, marcando una diferencia con relación a sus pares varones. Es decir, los contextos académicos se presentan fuertemente configurados por el androcentrismo. En adición, se añaden a las identidades y expresiones de género no hegemónicas, las cuales son aún más invisibilizadas. Estas situaciones de desigualdad y en específico, de violencias por motivos de género, son multicausales y complejas. Sin embargo, no se debe perder de vista que son fenómenos estructurales y sistémicos, los cuales se instauran de la misma manera, en cada una de las esferas sociales, en específico las escuelas.

Bajo tal contexto, la presente investigación pretende introducir la perspectiva de género como una categoría de análisis no sólo teórico, sino metodológico, que se puede definir como:

*Un enfoque y herramienta conceptual que cuestiona y busca desarticular la desigualdad de género entre mujeres, hombres y diversidades sexo genéricas. Es una mirada analítica que visibiliza a las mujeres y diversidades en todos los espacios y áreas de la sociedad y discute los estereotipos con los que nos hemos relacionado a lo largo de la historia. Esta perspectiva subvierte el orden androcéntrico de las actividades, las instituciones y las interacciones y busca una construcción más justa e inclusiva para todas las personas. (INMUJERES, 2007: 104).*

Es decir, la perspectiva de género se considera una opción política que revela la posición de desigualdad y subordinación de las mujeres en relación con los varones y es una perspectiva que permite denunciar los modos de construir y pensar las identidades sexuales desde una concepción de heterosexualidad normativa, obligatoria, que excluye y en muchos casos, discrimina (Hendel, 2017:14).

En el caso específico de la escuela, la perspectiva de género permite identificar que, como esfera institucional, se gestan modelos encaminados a la reproducción del sistema sexo-género. Desde ahí, se puede develar el predominio a partir de las prácticas cotidianas, tanto administrativas como académicas, en donde “el sexismo en la escuela pone de manifiesto los sesgos



androcéntricos en las formas de transmisión del conocimiento”, (Parga, 2018: 129). Aunado a ello la distribución de los espacios, el currículo, la didáctica, las normas y reglamentos, entre otros, y el énfasis consciente, inconsciente e incluso simbólico en la producción y reproducción del sistema sexo-género permite entender de qué manera entonces, se genera en la escuela la desigualdad, discriminación y violencia de género.



En este sentido, como menciona Parga (2018), pensar en los espacios escolares desde la perspectiva de género, nos remite a reconocer que existe una urgencia en la reconfiguración de las culturas escolares y en prácticas docentes, por ello, la formación y capacitación en temáticas de género son indispensables:

*En la búsqueda de la equidad de género, la formación docente es una dimensión prioritaria en el diseño de políticas públicas encaminadas a lograr la equidad y la calidad educativa... En este caso, la formación apunta al plano del desarrollo académico de las nuevas perspectivas interdisciplinarias y multirreferenciales para abrir caminos diferentes que incidan en la superación de la discriminación y las desigualdades de género en el mundo escolar. (Parga, 2018: 131).*

Por ello, es fundamental centrar la reflexión en la configuración identitaria del profesorado dentro de los espacios escolarizados y cómo en ella, se entretejen un sin fin de situaciones de las cuales el género permite reflexionar respecto su coexistencia permanente en conjunto con otras dimensiones como la cultura, la clase, la raza, por mencionar algunas. En este sentido, el profesorado puede ser identificado desde dos perspectivas: “como construcción y reproducción de inequidades de género; y, por otra, como elemento nodal en la transformación de las relaciones de género dentro del andamiaje institucional”, (Parga, 2018:131).

Al respecto, Páez (2021), afirma que la formación docente tiene un papel fundamental “los profesorados se tornan privilegiados y cruciales para fomentar una cultura no sexista. Son justamente las y los docentes quienes pueden propiciar cambios profundos por su centralidad en la experiencia cotidiana de vinculación con estudiantes de diversos niveles de escolaridad” (Páez, 2021:4).

Es importante enfatizar que cuando se reconoce a la escuela como un espacio configurativo, se vuelve necesario borrar concepciones que en el discurso escolar han predominado: la escuela no es un espacio de construcción de saberes neutro. Por ello, pensar en una formación docente con perspectiva de género implica revisar el ser docente, la docencia como proyecto de vida del profesorado, y estar en disposición de aprender, reaprender y desaprender cada una de las configuraciones y mandatos que la

misma dinámica escolar ha trazado. Esta reconfiguración no puede ser individual, es un proceso que, dada la complejidad de esta institución social, debe ser colectivizado.

Específicamente, en el ser docente es pertinente partir del planteamiento *performance* docente (Butler, 2006), tal que permita identificar cómo las acciones y prácticas pedagógicas, disciplinares o fuera de la disciplina, se han convertido en una serie de iteraciones que mandatan y dictaminan no solo el accionar docente dentro de los espacios áulicos o en las culturas escolares, sino también, en el reforzamiento de este sistema sexo-género que prevalece en las escuelas y que continúan reproduciendo patrones y comportamientos que propician relaciones desiguales, invisibilizan experiencias no enmarcadas en el binario de género, produciendo y reproduciendo el poder. Por ello, es necesario establecer diálogos no jerárquicos que deben construirse dentro de los espacios escolarizados, así como también, debe priorizarse una planeación de la formación docente con perspectiva de género, con el objetivo de desdibujar acciones que se han normalizado y que han llegado a ser parte del accionar cotidiano en los espacios escolarizados.

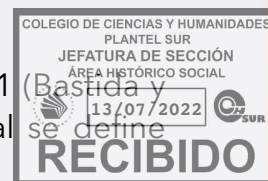
Es importante nombrar que la formación docente en temáticas de género implica no sólo un compromiso institucional o administrativo, sino, replantear las propias experiencias de vida, así como también, la revisión constante y cotidiana de cada una de las prácticas docentes en la implementación e impartición de cada disciplina, en los vínculos que se establecen con el estudiantado y con el resto de las personas con las cuales se tenga una interacción social. Implica también, transgredir las maneras de enseñar y mirar que en los espacios escolares se comparten y construyen saberes, narrativas y acciones, se reproducen y transmiten. Por ello, la formación docente con perspectiva de género implica impulsar en los espacios áulicos la construcción de personas sensibles y críticas, que reconozcan cómo en la escuela y en todo el entramado social se reproducen mandatos de género que históricamente han violentado e invisibilizado principalmente a las mujeres, niñas, cuerpos feminizados y personas sexo diversas.



## C. Definiciones clave

### 1. Formación humanística y cultural

De acuerdo con el PROFID-CCH Sur creado en el ciclo 2020-2021 (Bastida y González, 2021: 9) el campo de formación humanística y cultural como:



*Una invitación a repensar la forma en que podrían ser incluidas las cuestiones éticas en la formación docente. Esto en virtud de que se reconoce la necesidad del profesorado de contar con tales elementos para el desarrollo de su trabajo en el aula, independientemente de las circunstancias en las que se desenvuelva y las características de los grupos de estudiantes que tenga la responsabilidad de atender.*

Del campo de formación humanística y cultural se desprenden tres líneas de formación: 1) desarrollo ético y humano, 2) desarrollo estético y artístico, y 3) carrera académica e identidad universitaria; las cuales se describen a continuación:

#### **Línea 1. Desarrollo ético y humano.**

*En esta línea se destaca el reconocimiento del docente como guía y facilitador del proceso educativo en donde se enfatizan los valores, devuelve la mirada a las humanidades para dinamizar el pensamiento crítico y reflexivo enmarcado en la sistematización de experiencias educativas transformadoras en beneficio de su labor docente. Implica, por tanto, el desarrollo del propio docente como sujeto ético que reflexiona sobre su propia práctica para adquirir un compromiso consistente con su ejercicio docente y en consecuencia con sus alumnos. (Bastida y González, 2021:9)*

#### **Línea 2. Desarrollo estético y artístico.**

*En este rubro la formación artística no se limita a la transmisión de determinadas técnicas o al desarrollo de la creatividad, sino que compromete y estimula una serie de competencias que no son abordadas por otros saberes disciplinares. Por tanto, el aprendizaje de los lenguajes artísticos contribuye a alcanzar habilidades complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico divergente, así como la apropiación de significados y valores culturales. (Bastida y González, 2021:9)*

#### **Línea 3. Carrera académica e identidad universitaria.**

*El trabajo en esta línea consiste, por un lado, en brindar la orientación necesaria respecto al mecanismo y criterios para el acceso y movilidad de las distintas categorías académicas, mientras que, en la identidad universitaria, se pretende promover el análisis reflexivo de factores que intervienen en su construcción y su relación con las formas en que se concibe su actividad docente. (Bastida y González, 2021:9)*

## 2. Desarrollo Humano

Al ser nuestro objeto de estudio la formación docente en el campo humanístico y cultural, el concepto de desarrollo humano aparece en primer plano a la hora de definir aquellos aspectos de interés para comprender los avatares de las trayectorias profesionales. Si bien existe una amplia gama de definiciones, es importante hacer un recuento de este concepto que recuperara distintas perspectivas, pero que desembocarán en una serie de ideas sobre el desarrollo humano que cuestionarán el modelo civilizatorio imperante, occidental y capitalista que privilegia el bienestar material y sostiene una visión perpetua de desarrollo, insostenible a largo plazo, tanto a nivel ecológico como económico y social.

Para Amartya Sen y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990, citados en Bedoya Abella, 2011) el desarrollo humano tiene dos dimensiones: 1) la formación de capacidades humanas (mejor estado de salud, conocimiento y destrezas) y 2) el uso que las personas hacen de dichas capacidades (producción, descanso, actividades sociales, culturales y políticas). Además, señalan que “si el desarrollo humano no consigue equilibrar estos dos aspectos, puede generarse una considerable frustración humana” (Bedoya, 2011: 281). Es por ello por lo que el ingreso es sólo una parte del desarrollo humano, pero la vida de las personas no se reduce a expandir la riqueza y los ingresos, sino que “su objetivo central deber ser el ser humano”.

Desde esta visión más amplia del concepto de desarrollo, que ha sido utilizada para medir y comparar los niveles de desarrollo en los territorios a distintas escalas mundial y nacional, es que se conceptualiza el desarrollo humano en la línea de formación humanística y cultural de este proyecto para llevarlo a una escala micro (a nivel personal del docente como individuo) y comunitaria (al profesorado como grupo). No se pretende tomar de manera literal este concepto de desarrollo humano sino adaptarlo a una visión de formación docente humanística que supere las visiones simplistas del desarrollo humano como desarrollo personal individualista, sino enmarcarlo dentro del contexto de comunidad del plantel, el Colegio y la Universidad misma.

Si bien el concepto de desarrollo humano surgido en las Naciones Unidas puede cuestionarse de estar aparejado con los valores occidentales, consideramos que puede constituir un primer marco de referencia que permita visualizar al desarrollo como un proceso continuo y multidimensional, en el que el individuo tiene más necesidades que únicamente la de la obtención del ingreso por su trabajo.

Por otra parte, también consideramos pertinente retomar el concepto de la sociedad del rendimiento y la productividad que propone Byung-Chul Han. Según éste, en la sociedad actual existe el “imperativo de rendimiento,





como un nuevo mandato de la sociedad de trabajo tardomoderna" (2012: 18) en el que los individuos tienen la obligación de maximizar su rendimiento a partir de un exceso de trabajo que los sume en un cansancio y un agotamiento violentos. Bajo esta lógica, el ser humano, social por naturaleza, ha caído en el individualismo productivista cuya enfermedad es la depresión causada por la presión por el rendimiento y por la "progresiva fragmentación y atomización social" (Byung-Chul, 2012: 18).



Este contexto de gran productividad también se ha insertado en la dinámica laboral de la Universidad Nacional Autónoma de México. La fuerte competencia para acceder a definitividades, a plazas de tiempo completo y a mayores niveles de primas al desempeño, han sometido al profesorado a altos niveles de estrés y ha causado fragmentación de la comunidad docente al interior de los planteles educativos.

Bajo estas miradas, la formación del profesorado no sólo debe contemplar lo didáctico y lo disciplinar, sino dirigirse al docente como humano, reconociendo su valor, entendiéndolo en su mundo y destacando su dignidad. La formación docente en la actualidad productivista debería orientarse también a la recomposición del sentido de comunidad que permita al profesorado reencontrarse con su misión dentro de la sociedad.

Según el Diccionario de Filosofía de Abbagnano, el desarrollo es el movimiento hacia lo mejor. Pero cabría preguntarse qué es lo mejor, cómo lo definimos, quién lo define, cómo lo alcanzamos, para qué queremos llegar a él.

El concepto de desarrollo humano, desarrollado por Amartya Sen en el seno del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011), representó un cambio en el enfoque del concepto de desarrollo que se había manejado hasta la última década del siglo pasado, el cual únicamente hacía referencia al nivel de riqueza o ingresos.

Desde las aportaciones de Amartya Sen sobre la conceptualización del desarrollo humano surgen nuevos instrumentos y formas de medición que incluyen no sólo la dimensión económica a partir del ingreso sino otros elementos como la salud y la educación, como dimensiones fundamentales para ampliar las capacidades y opciones de las personas "para que puedan llevar a cabo el proyecto de vida que, por distintas razones, valoran" (CONAPO, 2001).

### 3. Cultura

Análogamente a la sección anterior, es importante llevar a cabo una revisión crítica del término cultura, debido a que nuestro objeto de estudio es la formación docente en el campo humanístico y cultural en el CCH-Sur; de tal



suerte que se tenga una idea de cómo se ha pensado este término y qué orientación poseen las propuestas generadas por la investigación.

El término cultura proviene de la etimología latina *colo, cólere, culta*, que significa cultivo. Es interesante la raíz de esta palabra porque nos remite al campo, a la producción agrícola, a la subsistencia de la humanidad, a ello, a los grandes asentamientos humanos, todo, gracias a esta tecnología, el cultivo. Posteriormente la palabra cultivar se relacionó con la adquisición de conocimientos intelectuales, una persona cultivada era sinónimo de educada y desarrollada moralmente, es decir, culta.



Eagleton señala esta curiosa paradoja entre el origen etimológico de la palabra cultura y su significado semántico:

*Las personas 'cultivadas' acaban siendo los habitantes del medio urbano, mientras que los que realmente viven labrando el campo no lo son. En efecto, los que cultivan la tierra tienen menos posibilidades de cultivarse a sí mismos; la agricultura no deja tiempo libre para la cultura (2000:12).*

Antes, como ahora, la educación formal, ha sido una cuestión de clase, la aristocracia entonces, y la clase alta hoy, han tenido acceso a saberes de vanguardia, y también, a una relación estrecha con la contemplación de lo que se ha considerado arte. Ciertamente esta situación se ha intentado revertir con la educación pública y gratuita, además de la existencia de espacios no formales de educación, pero las brechas continúan. Además de la necesidad de revalorar los saberes de otras comunidades epistémicas no occidentales.

Otro uso reconocido de la palabra cultura a partir de su etimología *cólere*, derivó en *cultus*, que significa, veneración y protección (Eagleton, 2000). Esta definición considera que "las verdades culturales" ya sean tradiciones populares o artísticas son dignas de veneración, resultando en muchos casos sagradas, algo que hay que adorar y proteger para la posteridad, además de que fungen como elementos de identidad o cohesión.

Una de las definiciones sobre cultura más populares ha sido la de Edward Taylor (1871), planteada en su libro *Primitive Culture* en los orígenes de la Antropología. Este autor propuso que las culturas, los sistemas de comportamiento y el pensamiento humanos, obedecen a las leyes naturales y por tanto se pueden estudiar de manera científica. Para él: *cultura es un todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad.*

Quizá lo más importante de esta definición sea considerar que esa "totalidad compleja", es decir, la cultura, no puede existir ni reproducirse sin

estar estrechamente ligada a una sociedad, cada una será única, producto de su propio desarrollo sociopolítico e histórico.

En décadas recientes, se ha problematizado el término cultura a la luz de la semiótica y la hermenéutica. Por ejemplo, para Clifford Geertz (2003), la cultura es esencialmente semiótica, es considerada un documento activo, un texto, un sistema de símbolos que pueden interpretarse. Esta interpretación se acota preferentemente a la sociedad que la compone, siendo la cultura *pública*, debido a que todas las personas que integran a determinada sociedad conocen los códigos o símbolos sociales y pueden descifrar esa cultura, la cual por supuesto, es compleja, contextual, dinámica, por ello incluso, plantea una descripción *densa*, haciendo referencia a una etnografía profunda desde la hermenéutica para llegar a su comprensión.



En este sentido, Lotman (1996) afirma que la cultura es un mecanismo de estructuración del mundo, el cual genera modelos de organización social. La cultura consiste en una serie de sistemas interconectados inmersos en un continuum semiótico, los cuales tienen diferentes niveles de organización e interpretación, a esta organización la denominó *semiósfera*. Ésta, como categoría de análisis resulta útil por la interconexión de sistemas simbólicos que estructuran significativamente a las sociedades y culturas, las cuales tienen su propia organización interna.

Para entender claramente lo que entendemos por interpretar, debemos hacer alusión a lo que plantea su principal difusora, la hermenéutica. Citemos a Ricoeur (2000): *la hermenéutica es el arte de interpretar textos*. Al adentrarnos a una cultura que no es la propia, corremos el riesgo de “leer” el texto de manera inapropiada, que, según el autor, sólo puede ser superada con una lectura plural, es decir, con una interpretación multívoca.

El reconocimiento de la pluralidad de culturas y su inserción en un mundo global nos deja ver que el concepto de cultura como esencial o estática no puede sostenerse. Esto es fundamental considerar en los procesos de formación docente en la actualidad. García (2005), defiende que, a partir de un mundo tan fluidamente interconectado, se hace necesaria la noción de hibridación como *los procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas*. Defiende que la hibridación nos ayuda a problematizar la esencialización de la pureza cultural o las identidades auténticas, más bien, permite comprender la compleja fusión de alianzas provenientes de muchas sociedades y culturas. Propone *desplazar el objeto de estudio de la identidad a la heterogeneidad y a la hibridación intercultural* (p. VII), pero al mismo tiempo afirma que las culturas híbridas pueden generarse en condiciones de desigualdad, generando asimetrías de poder y prestigio, o con el fin último de la apropiación.

Actualmente se puede observar la complejidad cultural es profunda, que el particularizar las culturas es cada vez más cuestionable debido a que se va entretejiendo una cultura global que se extiende rápidamente, especialmente a partir del mercado y sistemas de comunicación, alcanzando no sólo diferentes regiones y ciudades, sino países y continentes. En este sentido, podemos hablar de un espacio delimitado física y políticamente, no así, en las formas de pensamiento, comportamiento y comunicación de la gente que lo habita, resultando casi imposible delimitar entre lo local y lo global, en esta constante e irremediable vinculación.



Bajo estas concepciones, y ante la difícil posibilidad de división cultural, cada día es más común escuchar la palabra intercultural no sólo en políticas de Estado, sino en las relaciones comerciales, proyectos de desarrollo, de intervención y académicos. De esta forma, el hablar de forma tan cotidiana y superficial del término se está corriendo el peligro de restarle sentido y profundidad.

Se habla de multiculturalismo como la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos (Muñoz, 2002), lo cual posibilita una forma ideal de ideología de la economía capitalista, desde donde existe un supuesto respeto a las demás culturas, pero de fondo se reafirma la propia superioridad. A partir de este supuesto ideológico surge la interculturalidad (Dietz, 2003), la cual plantea una relación, convivencia y diálogo respetuoso entre culturas.

Los planteamientos previos pudieron materializarse gracias a los organismos internacionales como las Naciones Unidas, y sus órganos dependientes tales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional y la Organización Internacional del Trabajo, entre otras (Muñoz, 2002, p. 30), han implementado políticas públicas y presupuestos a favor de una supuesta interculturalidad y desarrollo económico, respeto a la pluralidad y derechos humanos de todas las naciones, sin embargo, algunos autores plantean una instrumentación de los conceptos de cultura, multiculturalismo e interculturalidad en beneficio de la economía capitalista y la incorporación de "las nuevas mercancías de la diversidad"<sup>3</sup> (Yúdice, 2002:199).

Con lo anterior, parecería que las políticas públicas reformistas pretenden "cambiar algo para no cambiar nada", (Puente, 2007: 4), por ello el hablar de multiculturalidad, interculturalidad o de políticas de inclusión social sin cuestionar y desmontar la estructura de dominación que produce las inequidades y la desigualdad social, es hablar en definitiva de legitimar la hegemonía.

Aunado a ello, Warnier (2002), menciona que hablar sobre cultura es remitirse a una forma de transmisión, que asocia con una tradición, definiéndola como "aquello del pasado que persiste en el presente, donde se transmite y donde permanece activo y es aceptado por quienes lo reciben y a su vez lo transmiten de generación en generación (Puillon, 1991: 710, en

Warnier, 2002: 12). Para este autor, la cultura está marcada por el fenómeno industrial, que ha trastocado tanto los modos de vida como el régimen de producción y de transmisión de cultura. *La mundialización de la cultura es una de las consecuencias del desarrollo industrial. La industria invade las culturas de la tradición, las transforma y a veces las destruye. Mientras las culturas se transmiten por tradición, la cultura industrial está destinada a la innovación* (p. 23). La cultura en este sentido se ha convertido en un pretexto para el progreso sociopolítico y el crecimiento económico, utilizando a las culturas locales para estos propósitos.



Para Escobar (2005), a pesar de que existe una "globalidad imperial" centrada y liderada por Estados Unidos y Europa, desde donde se articulan intereses económicos, militares e ideológicos, que inclusive han intentado suprimir los conocimientos y culturas subalternas de países "periféricos", que llama "Tercer Mundo", esta globalidad no alcanza a reconocer todas las posibilidades de expresión cultural que desbordan la globalidad, espacios de lucha desde donde se generan críticas y resistencias.

Aunado a ello, retoma el concepto de Boaventura de Sousa Santos, "posmodernismo opositor" el que plantea la posibilidad de gestar soluciones realmente novedosas con base en la práctica de los actores sociales de mayor proyección epistemológica y social. Este último autor también argumenta que nos estamos desplazando más allá del paradigma de la modernidad en dos sentidos: epistemológica y socio-políticamente. Epistemológicamente, este movimiento implica una transición de la dominancia de la ciencia moderna a un panorama plural de formas de conocimiento. Socialmente, la transición es entre el capitalismo global y las formas emergentes. Es necesario una transición de la emancipación social, que tenga como última meta desoccidentalizar la emancipación social, que para el autor se llamaría un "posmodernismo opositor".

Un ejemplo concreto de estas propuestas, que inclusive trascienden el pensamiento poscolonial, son las teórico metodológicas de feministas latinoamericanas, o también llamadas descoloniales, tales como María Lugones, Lorena Cabnal, Rita Segato, entre otras, las cuales reivindican no sólo los saberes y prácticas ancestrales, localizados en la historia y tradición de los pueblos de Abya Yala<sup>4</sup>, sino también, desde los saberes concretamente de las mujeres, las cuales históricamente han sido invisibilizadas.

A partir de este breve recorrido sobre el concepto de cultura y su problematización, se puede observar que este concepto proporciona un sentido de vida a las personas y a las sociedades, organiza y llena de significado cada acto humano. Por otro lado, en muchas ocasiones la cultura ha servido específicamente como mercancía para beneficio del mercado y de las cúpulas de poder, es decir, se ha instrumentalizado a la cultura. La cultura entonces es un concepto complejo, dinámico, polisémico, un concepto

“puente” que une historia, política, nacionalidad, costumbre, ideología, división sexual del trabajo, a los usos políticos y capitalistas, que se circunscribe a una población localizada geopolíticamente y que nos habla de la historia de las sociedades y, principalmente, de su organización simbólica.

Vale la pena recuperar uno de los temas centrales de Althusser (1968, 10), los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE): *funcionan masivamente y predominan mediante la ideología, pero secundariamente funcionan también mediante la represión, aunque ésta sea en última instancia, pero sólo en última instancia, muy atenuada, disimulada, casi simbólica.*

La eficacia de la preservación del sistema dominante requiere transformar la violencia en una adhesión muy sutil, casi inconsciente, a través de la creación de un conjunto de aparatos que aseguren la reproducción de su dominación. Los AIE estarán representados por leyes y organismos legislativos que harán cumplir el deber de la ciudadanía. A la par, la burguesía y los medios de comunicación generarán una imagen adecuada del sistema, es decir de las relaciones de explotación capitalista. Para ello, deberán enmascarar los procesos de alienación por medio de la seducción y la persuasión, introyectando subjetivamente los códigos prescritos. Algunas instituciones de AIE son el sistema religioso, el familiar, el jurídico, el político, el de información, del escolar y el cultural.

Es relevante considerar el análisis de la escuela como agente reproductor de condiciones que benefician al Estado y que generen desigualdad, obediencia y poco o ningún cuestionamiento a un sistema sociocultural, económico y político que contribuye a la inequidad y sometimiento en beneficio de pocas personas. Pensar la cultura escolar como un instrumento y espacio ideologizador, para reproducir y mantener efectivamente al sistema, el Estado no debe forzar violentamente, muy por el contrario, debe utilizar una adhesión pasiva, a través de la creación de un conjunto de aparatos que aseguren la reproducción de su dominación. Por supuesto que existen prácticas de resistencia que revelan un significado más profundo y provechoso desde los espacios escolares, especialmente porque las personas son activas en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje, y desde una apuesta crítica han construido un tipo de educación crítica. Este es el tipo de formación docente que la presente investigación pretende resaltar y promover, como un proceso emancipador y de creación de la cultura y no tanto como una reproducción de los sistemas culturales dados por el capitalismo.

#### 4. Cultura escolar

Reconocer a la escuela como un espacio o esfera social en donde se entranan no sólo aspectos organizacionales sino estructuras específicas y concretas





cuyo único fin no se reduce a la consolidación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, permite entender la necesidad de profundizar en la polisemia del concepto cultura escolar.

A fin de centrar el entendimiento de la cultura en los espacios escolares, es necesario reconocer de qué manera se cruzan la educación y la cultura. Si esta se caracteriza como:



*La capacidad de transformación de la realidad, la educación viene a ser la actitud que activa esa capacidad y que por su condición de cambio para superarse no puede permanecer espectadora ante el potencial transformador de la realidad que tiene la cultura, sino que actúa para desarrollar esa capacidad de transformación, (Monclus, 2004).*

Entonces es necesario entender que la cultura escolar posibilita a las y los sujetos, asumir diversos significados y normas a partir de donde se encuentren situados.

Viñao (2007), refiere que la expresión cultura escolar fue introducida a mediados de los años noventa por personas dedicadas a historizar e indagar la educación. Existe toda una genealogía al respecto de la concepción y usos de tal construcción. Para algunas personas la cultura escolar tendrá que ver específicamente con reconocer las formas concretas que se estipulan en el proceso enseñanza-aprendizaje, para otras se centrará en analizar todo lo que concierne al currículum (formal y oculto) o bien el análisis de las relaciones que se dan en la vida escolar (Monclus, 2004: 144).

Para los fines de esta investigación, es necesario mirar a la cultura escolar no sólo como un conjunto de aspectos organizados vinculados al currículum o centrados en la dinámica grupal y el currículum. Más bien y de acuerdo con Monclus (2004), se retoma el "concepto de la antropología cultural, ya que remite la cultura escolar a la identidad de la escuela y, por tanto, al conjunto de sus ingredientes sin olvidar ninguno".

Para Huergo y Fernández (2000), resulta necesario reconocer, entonces, que la cultura escolar:

*Comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la "lógica" escolar. En ese sentido la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana. La cultura escolar, entonces, transforma desde dentro de la cotidianidad social imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas y saberes y representaciones aún más allá de los ámbitos identificados como la "institución escolar" (Huergo y Fernández, 2000:47).*



Teniendo en cuenta que la comprensión de la cultura escolar es compleja, no hay que perder de vista que su análisis debe centrarse en las realidades que en lo cotidiano se viven y trazan en los espacios escolares y a partir de ello, es necesario identificar y reconocer que la cultura escolar tiene una amplia capacidad de transformación de la realidad.



Entonces, visualizar la cultura escolar desde una estática comprensión, imposibilitará entre otras cosas, reconocer que en los espacios escolarizados se entran modos de producción y reproducción de conducta, pensamiento y relaciones propias de cada una de las instituciones en las que estamos insertas e insertos. De esta manera, a pesar de reconocer las contradicciones que se generan en el espacio escolar respecto a la dominancia y homogeneización, terminamos reproduciendo “rutinas” escolares que son fraguadas a partir de los requerimientos institucionales (Péres, 2004).

Conviene subrayar que la cultura escolar tiene, según Viñao (2007), rasgos característicos de continuidad y persistencia en el tiempo, de institucionalización y de autonomía que le permiten generar productos específicos como, por ejemplo, las disciplinas escolares. Por tanto, las culturas escolares no desaparecen, son permanentes y duraderas y, por el contrario, a pesar de los cambios, forman cimientos que difícilmente pueden ser derrocados.

Tal como expresa Cabruja (2003: 40), “las instituciones nos constituyen, nos organizan, nos subjetivan, así como nos ayudan a orientarnos socialmente. Sin embargo, también nos evadimos de ellas. No sólo las reproducimos, sino que también las construimos activamente tanto con nuestras prácticas cotidianas como con las dinámicas que se generan de las mismas”.

Entre los elementos que conforman la cultura escolar, de acuerdo con Viñao (2007), se tienen a:

- *Actores sociales.* Docentes, alumnado, familias, personal administrativo, personal directivo y personal de servicios. Sin duda en este sector, son las y los docentes quienes tienen un papel relevante en la conformación de la cultura escolar, pero no se minimiza el desempeño que el resto de los sectores tienen.
- *Los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación,* utilizados en el mundo académico y escolar. Aquí se introducen categorías y léxicos específicos principalmente vinculados con el currículo.
- *Los aspectos organizativos e institucionales,* en este entran prácticas y rituales educativos, la clasificación del alumnado, la disciplinabilidad, la idea bancaria del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, distribución y uso de los espacios y el tiempo, los modos de organización (dirección, academias, etc.). Un sin fin de prácticas ritualizadas.

- *La cultura material de la escuela*, al analizar el entorno físico y material y los objetos (espacios edificados y no edificados, materiales didácticos, mobiliario escolar y administrativos, etc.).

Por consiguiente, la cultura escolar tiene la capacidad de generar productos propios y a partir de estos, como se ha mencionado, transformar la realidad. Tal es el caso de las disciplinas escolares, es decir, las materias y asignaturas. Esta fragmentación del conocimiento, según Viñao (2007) es una forma genuina de la cultura escolar. En las disciplinas, según el autor también se forman subculturas y a partir de estas, desde luego se transmiten, producen y reproducen tradiciones y jerarquías que tienen como sustento inicial, el conocimiento y la manera en la que esté será dispersado.

A partir de nuestra práctica docente reproducimos normas institucionales o asumimos un proceso de enseñanza-aprendizaje hegemónico y jerárquico, que imposibilita desarticular de lo estático tanto a las y los docentes como al estudiantado. Para Morgade, “nuevas formas de hegemonía, a partir de nuevas formas de circulación de información, de construcción de saberes y de relaciones saber/poder, interpelan también las premisas de la hospitalidad y la pluriglosia (Morgade, 2016: 94).

Para finalizar, no se debe dejar de lado que no existe una sola cultura escolar, que sin duda cada realidad o realidades tiene la suya y que, por esta razón, es conveniente pluralizar el constructo en el sentido que permitirá tener clara la comprensión y características que en cada una de estas se gesten y lleven a cabo. Las culturas escolares, son productos históricos, por tanto, cambiantes, y a su vez autónomas. Sin duda existen rasgos específicos que homogenizan a las culturas escolares, como por ejemplo los que se tienen en el Colegio, pero en cada uno de los planteles del CCH, se tendrán especificidades que determinen su propia cultura escolar.

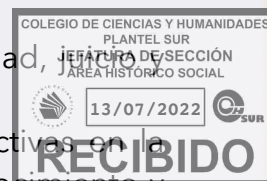
## 5. *Ethos docente y habitus.*

De acuerdo con el Seminario para la Formación de Profesores en el Área Histórico-Social del CCH Sur (Ciclo 2018-2019), el *ethos docente* se define como el conjunto de valores, modos de hacer, pensar y autorregular las prácticas docentes que las y los profesores asumen como propios en términos de identidad y de pertenencia (Gardea y Sánchez, 2018-2019:143). Este funge más como un ideal que contribuye a centrar la identidad de la institución (Hamui, 2008), así específicamente en el CCH el *ethos docente* posee las siguientes características<sup>2</sup> (Gardea y Sánchez, 2019: 145-147):

<sup>2</sup> El *ethos* del Colegio fue rastreado y construido a partir de documentos como la Gaceta Amarilla; el Perfil del docente del CCH; el Plan de estudios de 1996; y la Orientación y Sentido del área.



- *Principios pedagógicos*: asume desde la teoría y práctica los principios del modelo educativo: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*.
- *Autonomía*: el profesorado debe asumir con responsabilidad, juicio y libertad su propio proceso de formación.
- *Pedagogía crítica*: las metodologías, estrategias y perspectivas en la práctica docente deben asumir un enfoque crítico del conocimiento y de la cultura que permita la reflexión permanente y su consecuente transformación.
- *Sujeto activo del conocimiento*: docente como sujeto en constante proceso de formación y transformación, con necesidades e intereses propios.
- *Pensamiento crítico y reflexivo*: contempla estos dos tipos de pensamiento para su ejercicio docente.
- *Compromiso social*: La motivación principal del profesorado con su profesión es contribuir a la transformación de la sociedad.



Ciertamente, al ser una comunidad docente tan diversa, el *ethos* se asume y se replica de forma personalizada al existir una serie de factores sociales y culturales que influyen en la construcción de la identidad de las y los profesores. Esto sugiere considerar otro concepto que pone en evidencia esa heterogeneidad: el *habitus*.

Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu cada persona lleva dentro de sí a la sociedad, siendo el *habitus* el "*conjunto de disposiciones interiorizadas de los individuos en el marco de las experiencias sociales*" (citado por Baldó, 2020: 137). Específicamente en la docencia puede comprenderse como el proceso a través del cual el desempeño profesional se interioriza de manera inconsciente en cada sujeto a nivel de conocimientos y prácticas docentes (San Martín y Quilaqueo, 2012).

En consecuencia, para esta investigación, el *habitus* en la docencia visibiliza cómo se vive el *ethos docente* en la práctica, y muestra los mecanismos mediante los cuales el profesorado transforma la organización social de la escuela que le condiciona, o en su defecto, cómo la perpetúa en su labor y formación docente. Así ambas nociones ayudarán a entender tanto la dimensión discursiva de la formación docente en el plantel como su dimensión factual permitiendo indagar qué tanto se acercan o no, si se corresponden o no. Ello a su vez abrirá el análisis de la cultura escolar del plantel.

## 6. Currículo

Cuando nombramos al currículo, la referencia inicial que se atraviesa es la organización del conocimiento. Para Lundgren (1992) uno de los referentes de la teoría del currículo, ofrece un recorrido genealógico respecto a la construcción curricular y al mismo concepto del currículo al intentar explicar "la forma en que los fines, el contenido y los procesos de la educación son parte de un proceso social, económico, político, tanto histórico como contemporáneo".



Pensar en el currículo y de acuerdo con Lundgren (1992), nos remite a la necesidad de identificar qué se entiende por construcción del conocimiento, pero sobre todo situarnos en los métodos de investigación "que proporcionan una perspectiva específica sobre los fenómenos educativos". De acuerdo con el autor, son cinco situaciones que se vinculan con ello. La primera, el origen de los procesos de reproducción, es decir, "el establecimiento de las necesidades de la vida social y la creación del conocimiento a partir del cual se desarrolla la producción. La segunda, los procesos de reproducción en sí mismos, "cómo se recrea y reproduce el conocimiento de entre las generaciones enfatizando en la reproducción de las condiciones para la producción". Tercera, el contexto social y cultural, cómo nos situamos como sujetos sociales en contextos situados a partir de nuestras identidades como la clase, el género, etc., "incluyendo los símbolos que se utilizan para dar vida a un significado y las reglas que ordenan la vida social". La cuarta, las condiciones del contexto social, "las imposiciones objetivas dentro de las cuales se forman y ordena la vida social y cultural", y finalmente, cinco, los modelos de pensamiento, "nuestra representación objetiva y racional del mundo que nos rodea".

Según Lundgren (1992) el término currículo va en tres sentidos:

*Uno una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación; dos, una organización del conocimiento y las destrezas y tres, una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados, por ejemplo, su secuenciación y control. Por lo tanto, el currículo incluye un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas. (Lundgren, 1992).*

Para Gutiérrez, (2015) quien retoma a Hillert (2011), existe un "sujeto social" que nos permite identificar a tres protagonistas que interfieren en la construcción curricular: los sujetos de la determinación curricular (Estado, empresas e iglesias), los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum (academias, consejos técnicos, equipos de diseño curricular) y los sujetos del desarrollo curricular (práctica cotidiana, institucional y áulica). Analizar la participación de estos tres sujetos sociales que protagonizan el

currículo, permitirá reconocer el poderío hegemónico que predomina en su construcción y coincidiendo con Gutiérrez:

*[...] detrás de cada proceso educativo en un salón de clases, con un grupo de estudiantes y sus docentes, está un conjunto de personas y grupos cuyos intereses se ven reflejados en las prácticas escolares cotidianas, detrás de un contenido o un tema del plan de estudios, siempre hay cultura, hay sociedad y hay política... (Gutiérrez, 2015)*



Luego de identificar los intereses hegemónicos trazados en los currículos escolares, por supuesto resulta necesario reconsiderar la manera en la que como docentes asumimos este mandato. Es menester, entonces, cuestionar las normas que como docentes encarnamos, estas normas que se centran en primer momento en la transmisión vertical de conocimiento y que desde luego repercuten en los cuerpos y sus múltiples posibilidades de simbolización.

Como sujetos del desarrollo curricular (Hillert, 2011, retomado por Gutiérrez, 2015), requerimos reconfigurar nuestras prácticas pedagógicas, nuestra labor áulica. Está claro que se requiere “torcer” el desarrollo curricular y los planteamientos de base que dictaminan y mandatan nuestra labor docente centrada en la imposición, misma que contribuye a decidir el papel que cada sujeto ocupa en el aula. Por “torcer” entiéndase otras posibilidades que desarticulen los engranajes que parecen inamovibles, que posibiliten otras formas de comunicarnos, de considerar cada una de las experiencias de vida que, desde luego, se vinculan de manera transversal con los contenidos que han trazado los “sujetos de la determinación curricular” y que, sin duda, se pueden entender a partir de otras posibilidades y representaciones dentro del aula.

Analizar el trazo curricular desde la perspectiva de género implica no dejar de lado que, en los mandatos de género dicotómicos, no solamente se reconocen en prácticas docentes concretas sino en el currículo formal y en el currículo oculto a través de tecnologías que repercuten en la identidad y en los cuerpos de quienes habitamos los espacios escolares.

A partir de la revisión que Rosales y Salinas (2017) realizan sobre los libros de texto en educación básica (secundaria) y desde los relatos de las y los sujetos informantes (profesorado en servicio) consideran que en el currículo oculto:

*[...] no solo la formación de estudiantes es significativa, sino que perpetúa la transmisión de estereotipos de género, ya que el trabajo de la sexualidad implica, en primer lugar, un profundo proceso de autoanálisis y de cuestionamiento permanente sobre las propias creencias, prejuicios y privilegios desde nuestro “ser hombre” o “ser mujer”. De no llevar a cabo tales reflexiones, aumentan las probabilidades de que los contenidos que se*



*enseñan están dominados por valores y creencias de las profesoras y los profesores.* (Rosales y Salinas, 2017:19)

Habría que añadir, que en el currículo oculto permean también los “mandatos originarios” (Morgade, 2015), los cuales se centran en la función del trabajo docente. Estos mandatos desde luego producen y perpetúan concepciones estipuladas dentro de la docencia; la labor de cuidado en las mujeres, la reproducción de habilidades, los docentes varones para reproducir y producir conocimiento racional. Sin duda la reconfiguración de la labor docente se ha modificado al replantearse la estructura de la condición social femenina.



## 7. Valores

El proceso educativo es un fenómeno social cuya complejidad –en cuanto a las relaciones que se establecen durante su desarrollo, los significados que se ponen en juego, el impacto social y cultural en las y los estudiantes– no puede reducirse al planteamiento de que la educación es, por definición, una cuestión de valores, un proceso de formación moral. Por lo tanto, para evitar una postura univocista sobre la relación entre educación, cultura y valores, es preciso tener presente que dicha relación no es lineal ni unidireccional, sino que depende de la diversidad de problemas sociales, políticos y económicos, así como a la manera en que los sistemas escolares responden o no, ante tales o cuales circunstancias.

Así pues, la educación en valores, y otras denominaciones, no son equiparables ni surgen del mismo modelo, pues hacen énfasis en distintos elementos en función de los intereses y propósitos de cada modelo educativo, por ejemplo: derechos humanos, cultura de paz, cultura de la igualdad, formación cívica y ética, interculturalidad, democracia o ambientalismo (Barba, 2005:9-12).

Uno de los principales retos en la época actual es la difícil adaptación de la moral y los sistemas de valores tradicionales a las características de la sociedad global y a la visibilización de la diversidad cultural dentro de los espacios educativos. Si bien este proceso de adaptación es permanente en el desarrollo de las sociedades y sus culturas, parece ser que la distancia entre lo que se considera tradicional y lo dinámico y global es mucho más grande que en otras épocas del pasado. Pero aunque se trata de una aparente confrontación dialéctica entre realidades contrarias (Parra, 2003:70), esta supuesta dicotomía adquiere matices si se reflexiona y define cuáles son los valores sociales, culturales y políticos que se deben promover en determinada institución y modelo educativo.



Debe tomarse en cuenta que frente a la definición de sistemas de valores hay por lo menos tres posturas: la de los tradicionalistas, que continúan promoviendo valores absolutos; la de los modernistas, que parten de una objetivación histórica de los valores (con riesgos historicistas) desde lo racional y tecnológico pragmático; y los subjetivistas, que anclan su visión en la experiencia personal de cada persona. (Parra, 2003:75-76) Ante esta disyuntiva es necesaria una postura de interpretación que vincule las tres posturas a manera de síntesis: la hermenéutica analógica. Es necesaria la reflexión sobre los sistemas educativos como dispositivos culturales homogeneizantes del Estado y el llamado Gran Capital, pero también se vuelve necesario reflexionar sobre el importante papel de la educación en la conformación de identidades individuales y colectivas que puedan conformar mecanismos de organización social, política, económica y cultural desde las resistencias y las convivencias en la diversidad humana.

En ese orden de ideas se puede sostener que el establecimiento de los valores promovidos por un sistema educativo determinado debe tener correspondencia con el marco general de valores de la sociedad en general, pues ningún sistema educativo está fuera del marco referencial de su época ni del contexto social, político, económico ni espiritual. No obstante, ello implica que a través del proceso educativo se compartan valores que busquen modificar aspectos de la sociedad que son nocivos y que apunten hacia una vida más justa y equitativa. Es decir, la educación en valores debe cubrir las necesidades sociales del momento histórico en el que se encuentra; de lo contrario, carecerá de vigencia y significación tanto para el estudiantado, como para el profesorado e incluso las autoridades educativas y otros actores relacionados. Además de que probablemente contribuirá a la reproducción de ideas y prácticas verticales, discriminatorias e intolerantes, tanto dentro como fuera del proceso educativo.

Y de manera adicional, se debe tomar en cuenta que los valores no se pueden transmitir ni llevar a la práctica desde la teoría, ni basta con el conocimiento científico y el pensamiento crítico promovido por los sistemas educativos en general, sino que los valores deben vivirse, aprenderse en la práctica y con el ejemplo. De ahí la importancia de que en los espacios educativos se promuevan también prácticas de diálogo, debate y reflexión crítica en los que se pongan en juego elementos aprendidos en el aula, en los pasillos, en las áreas deportivas, en los patios; e incluso, en espacios de formación y discusión política.



### *Docentes e institución educativa*

La educación en valores no sólo implica la formación de las y los estudiantes, sino que comienza desde la propia formación de las y los docentes, y ellos tienen una doble función en el proceso educativo ya que al mismo tiempo que transmiten la cultura a las y los estudiantes, también son generadores de ella. Por su papel activo en la práctica docente, cuyas características están en permanente reformulación, se hace innegable la necesidad de fortalecer, actualizar y analizar críticamente la formación docente, pero también las condiciones materiales, sociales, políticas y culturales en las que ejercen su labor.



Para que la transmisión y enseñanza de valores en el espacio educativo puedan ser óptimas, es necesario que previo a que las y los estudiantes adopten esos valores, los incorporen las y los docentes, las autoridades, las y los trabajadores administrativos, a sus dinámicas dentro de ese mismo espacio. Ello significa que la cultura escolar de dicho espacio debe ser compartida por todos los actores que intervienen en él y que ese compartir sea libre y de reflexión y diálogo permanentes para evitar imposiciones verticales y dogmáticas; o que los valores promovidos resulten un mero slogan publicitario. Lamentablemente, los primeros obstáculos para que lo anterior se logre son la fuerte burocratización laboral y la inhibición práctica ocasionada por la falta de apoyo institucional, la negligencia de autoridades e incluso las condiciones de precariedad laboral en la que miles de docentes ejercen su actividad (Parra, 2003:87).

Entonces, ¿cómo hacer que las y los estudiantes adopten tales o cuales valores, promovidos en una época y circunstancias determinadas? Sin duda no hay posibilidades de éxito desde la imposición vertical, pero quizá tampoco desde la deriva subjetivista e individualista. Deben generarse mecanismos que inviten a las y los estudiantes a adoptarlos porque les son significativos y les ayudan a entenderse y desarrollarse en el mundo y tiempo en que viven. Pero también debe evitarse el exceso de “intelectualización” de los valores: deben emplearse técnicas con componentes afectivos, conductuales y vivenciales, como el diálogo, la escucha activa y la comunicación horizontal para crear un entorno seguro y confiable dentro y fuera de las aulas.

Asimismo, el entorno educativo institucional debe tener presentes los demás contextos de educación no formal como la familia, la comunidad y otros espacios de desarrollo de las y los estudiantes. Incluso dentro del espacio educativo formal se dan procesos de socialización en las que aparentemente poco o nada intervienen aspectos curriculares. Es decir, las y los estudiantes asimilan valores en la práctica social en la que intervienen creencias y formas de pensar basadas en aspectos culturales, económicos, espirituales y morales.

En la medida en que ciertos valores se promueven libremente se vuelven significativos para cada persona, y estos serán reflexionados e incorporados a su práctica y vida cotidianas.

En el entorno educativo deben fortalecerse procesos de formación y actualización docente, el alcance e impacto de la educación institucionalizada en la sociedad, la promoción y valoración de los valores dentro de la misma institución educativa, el manejo y dirección de las instituciones educativas y, por supuesto, la inversión y seguimiento que la propia institución pueda dar a un centro educativo en particular (Parra, 2003: 90).





## Capítulo 5

# HIPÓTESIS Y SU SUSTENTO

## HIPÓTESIS Y SU SUSTENTO

### Hipótesis principal

*Existe una carencia en la formación humanística y cultural de la planta docente en el CCH Plantel Sur que influye desfavorablemente en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula.*



### Sustento:

Convencionalmente la formación docente en el Colegio y en el CCH Sur se ha centrado en el ámbito disciplinar, dado el compromiso con los planes y programas de estudio. Este fenómeno es comprensible debido a los requerimientos de la educación escolarizada y los vertiginosos avances del conocimiento, sin embargo, es importante ampliar el espectro de la formación docente hacia una de carácter más integral, ello con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del plantel. Tal circunstancia es necesaria por diversas causas.

Por un lado, el momento histórico que vivimos de crisis civilizatoria precisa de una educación no sólo disciplinaria, sino también humanística que ayude a enfrentar los graves problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas como la sobrepoblación, la violencia, la desigualdad, la pobreza, el racismo, la sobre explotación de la naturaleza y del ser humano, el cambio climático, entre muchos otros (Bauman, 2017; Giroux, 2019).

Por otro lado, es importante mejorar la calidad educativa del plantel no solo en términos disciplinarios sino, sobre todo, en términos de una formación ciudadana, que impulse el desarrollo social del alumnado y contribuya a su mejor desenvolvimiento dentro de la sociedad (Giroux, 2019). No debemos olvidar que los seres humanos nos construimos en el seno de una cultura. Este principio tiene repercusiones importantes para la educación escolarizada, incluida la que se imparte en el plantel, pues implica que la escuela asuma activamente un proyecto de individuo, de sociedad y de cultura (Gimeno, 2011). Tal proyecto está expresado en los principios pedagógicos del Colegio y en su propia filosofía educativa con vocación abiertamente transformadora y de justicia social, pero dada la masividad del Colegio y del plantel es difícil aterrizar esta visión en el conjunto de la planta docente y, por lo tanto, también en las aulas.

De hecho, la carencia de una formación humanística y cultural entre el profesorado del plantel, como lo plantea la presente hipótesis, se refuerza en el hecho de que el Programa Integral de Formación Docente de la DGCCH vigente, aunque considera esta formación dentro de uno de sus ejes

transversales ("*Habilidades cognitivas, socioculturales y afectivas*", véase PIFD CCH Sur en Gardea y Sánchez, 2019), no ha sido aterrizada en cada plantel. Un ejemplo de esto es la violencia de género y la poca empatía manifestada en algunos sectores de la comunidad académica durante esta pandemia. Semejante circunstancia manifiesta el valor colateral o complementario que le otorga el profesorado a esta clase de actividades pese a la importancia que tienen en el cumplimiento de una educación escolarizada que se dice humanística.



Asimismo, y como el propio PIFD de la Dirección General lo muestra, desde la gestión escolar la formación docente se centra más en las necesidades institucionales que en las necesidades del profesorado, de ahí la creación del PROFID del CCH Sur, el cual incluyó el ámbito humanístico y cultural como campo de formación con el propósito de poner el acento precisamente en la formación integral. Este programa surgió con la idea de complementar la propuesta de la Dirección General

Por otra parte, la formación humanística y cultural es un tema todavía poco frecuentado por la investigación educativa sobre el bachillerato en el país, ello debido al rezago académico que vive la nación y que pone como problemática central la formación disciplinar y científica. Si bien el Colegio ha sido una institución pionera en la defensa de una educación humanista y crítica en este nivel educativo, ha faltado concretar tales esfuerzos en los últimos lustros. En este sentido, la presente hipótesis plantea la interrogante de si estamos haciendo lo posible y lo suficiente como institución para acercarnos a una formación integral docente que contribuya de manera sustancial a la concreción de esa educación humanística.

Las variables consideradas en esta investigación fueron las siguientes. La primera de ellas y también ya mencionada fue abocarnos al campo de formación humanística y cultural (Campo 3 dentro del PROFID-CCH Sur). La segunda variable fue considerar la antigüedad del profesorado, en particular, el sector de 6 a 15 años de estancia en el Colegio y, por último, la tercera variable fue dirigir la mirada hacia los últimos tres años de formación docente que han sido coyunturales en el plantel en gran medida (pero no únicamente) por la pandemia.

Sobre la primera variable decidimos enfocarnos al campo de formación humanística y cultural (Campo 3 dentro del PROFID-CCH Sur) por ser todavía un campo de formación docente débil dentro del plantel y seguramente del Colegio como se ha dicho con anterioridad. Asimismo, se han subestimado los beneficios que puede ofrecer esta formación a los procesos de enseñanza aprendizaje del CCH Sur, vinculados a una educación humana, para una ciudadanía constructiva y crítica.



En relación con la segunda variable se consideró la antigüedad del profesorado, en concreto, el sector de 6 a 15 años de estancia en el Colegio, por la imposibilidad, en principio de llevar a cabo una investigación sobre toda la planta docente del plantel en un año. Se eligió este sector por ser un grupo que se identificó en el PROFID-CCH Sur, con el interés de desarrollar una vida académica dentro del plantel en los próximos años y formar parte de los destinos institucionales en el futuro próximo, por lo que hay que prestar atención a sus procesos de formación continua.



En tanto, la tercera variable abocada a la formación docente de los últimos tres años se debió a que interesaba adquirir un conocimiento empírico sobre los fenómenos recientes de la formación humanística y cultural dentro del plantel, contemplando los efectos de la pandemia (antes y durante) que ayudaran a apuntalar cambios en el futuro inmediato

Todas estas variables apuntan a considerar la presente hipótesis como pertinente y en concordancia con nuestra pregunta central de investigación que plantea ¿cuáles son las necesidades de formación docente más significativas para el profesorado del CCH-Plantel Sur en el ámbito humanístico y cultural, que permitan generar acciones a corto y mediano plazo para generar procesos formativos significativos que coadyuven a los procesos de enseñanza aprendizaje?

### **Hipótesis específica 1**

*La dinámica institucional y la cultura escolar permean adversamente en la estabilidad laboral, los procesos de formación docente del CCH Sur y en la construcción de la docencia como proyecto de vida.*

### **Sustento:**

Esta hipótesis se sustenta en los estragos del modelo económico capitalista neoliberal que escala a nivel mundial, el cual ha traído consigo una dinámica social caracterizada por el individualismo, productivismo y consumismo. La Universidad, al ser un reflejo de la sociedad reproduce este sistema a través de ciertas dinámicas institucionales (González, 2001) y la propia cultura escolar, de modo que para transformarla es indispensable visibilizar cómo actúan dichas prácticas desde el nivel bachillerato, en este caso en el CCH Sur y en particular en la formación docente al ser el profesorado parte fundamental para transformar la educación.

En este sentido, la formación docente ha respondido a la exigencia y las necesidades de la propia institución que, con frecuencia, responden a la dinámica de dicho modelo hegemónico, más que a las necesidades del profesorado y alumnado (González, 2001; Wrigley, 2007). Al mismo tiempo, dicho modelo económico ha precarizado la labor docente y las posibilidades transformadoras que esta brinda a la sociedad (Day, 2014; González, 2001). Tal precarización se evidenció dentro de la Universidad en el último movimiento iniciado por docentes de la Facultad de Ciencias ante la falta de pagos y los descuentos injustificados durante la pandemia (2020-2021); de modo que es importante identificar cómo se vive dicha precarización dentro del CCH más allá de la estabilidad laboral y cómo estos factores en conjunto impactan en la concepción de la docencia y si esta se asume o no como parte del proyecto de vida (Wrigley, 2007).



### **Hipótesis específica 2:**

*El proceso de formación docente carece de una propuesta transdisciplinar, integral y crítica que incluya el enfoque humanístico y cultural con perspectiva de género.*

### **Sustento:**

Esta hipótesis se sustenta en una necesidad urgente dentro del CCH Sur de trascender la formación docente centrada en lo disciplinar y académico dado el contexto actual que vivimos como sociedad, país y humanidad que revela una clara crisis civilizatoria (Bauman, 2017; Giroux, 2019). Si bien, desde sus orígenes, la filosofía educativa del Colegio ha asumido una postura constructiva y crítica del saber para transformar la realidad, ha faltado aterrizar esta visión de manera amplia en los programas de formación docente. De hecho, la cotidianidad de las aulas en el plantel en los últimos tiempos, en particular en los últimos dos años atravesados por el contexto de pandemia por la Covid-19, manifiesta una carencia importante del enfoque trasdisciplinar, humanístico y sociocultural del conocimiento académico en los procesos de enseñanza aprendizaje que habría que atender y cambiar.

Ahora más que nunca es importante formar al profesorado en temáticas de frontera y con posturas que interpelen las visiones hegemónicas del conocimiento humano y de la naturaleza que refuercen el enfoque humanístico de la educación, el compromiso social docente y se visualice a la enseñanza aprendizaje como un acto formativo de muchos niveles y no sólo disciplinar. Recuperar el sentido humano de la educación y la igualdad

de género son tareas pendientes impostergables para reconfigurar la práctica docente del plantel y desde ahí replantear parte del proyecto educativo.



### **Hipótesis específica 3**

*En el ámbito escolar se reproducen los sesgos estructurales de género, que inciden en la formación docente, la carrera académica y en el desarrollo personal del profesorado.*

### **Sustento**

Algunas investigaciones reconocen a la escuela como esfera institucional en donde se gestan modelos encaminados a la reproducción del sistema sexo-género, (Barrientos, 2001; Valdivieso, 2016; Parga, 2018; Páez, 2021, entre otros), esta es una realidad que no puede ni debe invisibilizarse. Tal reproducción se lleva a cabo mediante prácticas cotidianas, tanto administrativas, como académicas, pues “el sexismo en la escuela se pone de manifiesto en la estructura misma de transmisión del conocimiento” (Parga, 2018: 129).

La educación que se diseña desde las instancias de poder cumple la función social de reproducir los modelos hegemónicos como, por ejemplo, los roles y mandatos de género que, para el profesorado, son difíciles de desactivar (Valdivieso, 2016). Aunado a ello, en las instituciones educativas existen prácticas pedagógicas, contenidos curriculares, dinámicas institucionales, expresados en la cultura escolar y en el lenguaje que evidencian la exclusión de las mujeres, marcando una diferencia con relación a sus pares varones (Rich, 2001). Es decir, los contextos académicos se presentan fuertemente configurados por el androcentrismo, el cual repercute en las violencias de género ejercidas no sólo a mujeres, sino a personas sexo genéricamente diversas.

En los espacios escolarizados, la figura docente es fundamental no solo para la generación de un ambiente que propicie el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ser docente, implica también, reconocer cada una de las subjetividades que en general, han sido invisibilizadas a partir de los sesgos de género. Frente a esto, un aspecto fundamental es promover una formación docente que sensibilice sobre la otredad y la alteridad presente en las instituciones escolares. Por ello, interesa indagar de qué manera se está sensibilizando al profesorado en estos asuntos y si se requiere impulsar espacios de formación, escucha activa y reencuentro entre el profesorado, en

donde se tome conciencia de los sesgos de género, y cómo estos impactan tanto en su práctica docente, carrera académica e incluso, en su desarrollo personal (Parga, 2018: 131).

Por esta razón, la presente hipótesis expresa la importancia de incluir la perspectiva de género en la formación docente. Esta será de gran utilidad para advertir sobre los sesgos de género y prácticas habitualmente invisibilizadas que vienen desde la verticalidad de las instituciones y las perspectivas disciplinarias. Así mismo, una formación docente con perspectiva de género permitirá transformar las interacciones entre la comunidad estudiantil y académica, lo cual repercutirá en su accionar pedagógico, personal e incluso en sus condiciones de trabajo.



#### **Hipótesis específica 4**

*Una parte de la comunidad docente del CCH Sur prioriza la formación disciplinar y no reconoce la importancia del desarrollo humanístico y cultural en sus procesos de formación.*

#### **Sustento:**

Las decisiones que toman las y los profesores respecto a su formación docente suelen estar encaminadas a enriquecer su conocimiento respecto a los temas contemplados en los programas de cada asignatura y la necesidad de actualizarse frente a las modificaciones constantes que hay en los diferentes ámbitos del conocimiento (Zambrano, 2006). Esta decisión responde a la necesidad del profesorado de contar con las bases de conocimiento disciplinar mínimas para cumplir con la docencia que les demanda la institución.

El profesorado de 6 a 15 años de antigüedad en la institución puede interesarse en actividades de formación docente encaminadas al ámbito disciplinar por varias razones. Una de ellas es que la licenciatura de origen puede darles sólo ciertas bases para el manejo de los aprendizajes señalados en los programas, sobre todo en aquellas asignaturas cuyo perfil profesiográfico admite egresadas(os) de distintas licenciaturas (CCH, 2008). Respecto a esto último, el profesorado busca adquirir conocimientos para mostrar dominio del programa frente al estudiantado, enriquecer los ejemplos que maneja en clase, obtener fuentes bibliográficas que apoyen su formación autónoma, etc.

La preferencia para la formación disciplinar también puede estar asociada a la comodidad y seguridad que siente el profesorado al incorporarse a actividades de formación en las que conozca los temas de antemano y en los que pueda coincidir con docentes de su misma materia.



Otro motivo, por el cual el profesorado prefiere participar mayormente en actividades de formación disciplinar puede ser su visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si la docencia se concibe como una mera transmisión de conocimientos disciplinares en la que no se involucran valores ni emociones, en la que no hay un trasfondo político, histórico y cultural situados en una realidad social y ambiental compleja (Freire, 1970), el profesorado no se interesará en actividades de formación docente donde se reflexione y profundice sobre estos temas, por lo tanto, preferirá aquellos de corte disciplinar por sobre aquellos que ofrecen una formación humanística y cultural.

### **Hipótesis específica 5**

*El profesorado encuentra pocos espacios autogestivos e institucionales para reflexionar sistemáticamente entre pares sobre su práctica educativa a fin de identificar necesidades y promover acciones colectivas que coadyuven a su proceso de formación docente.*

### **Sustento:**

Esta hipótesis se basa en la necesidad de mejorar la enseñanza para formar alumnas y alumnos analíticos, creativos, críticos, informados, comunicados, autorreflexivos, que sepan aprender, informarse y estudiar por cuenta propia (González y García, 2013). Para alcanzar dichas habilidades es necesario promover una docencia creativa y congruente con estos ideales que precisa de una formación docente sólida y trascienda los cursos de actualización.

Si bien el trabajo colegiado está bien extendido en el Colegio y en el plantel, siguen existiendo pocos espacios de autogestión académica o espacios dotados por la institución en donde se promueva la formación disciplinar, pedagógica y didáctica del profesorado, pero además sean espacios de reflexión permanente entre pares que conlleve a identificar necesidades específicas de la enseñanza aprendizaje y, en comunidad, promover acciones que coadyuven al mejoramiento de la docencia y al mismo tiempo a sus procesos de formación docente.

La escasez de espacios verdaderamente autogestivos ha contribuido a generar una comunidad docente sí colaborativa, pero fracturada y pocas veces enfrentada, deteriorando el propio trabajo colegiado y el ámbito afectivo, vocacional y motivacional de la comunidad docente como Wrigley (2007). Por ello es importante indagar sobre la autogestión académica dentro del plantel como parte de la formación docente y su papel como motor epistémico, ético y social del profesorado.







## Capítulo 6

# METODOLOGÍA

## METODOLOGÍA

### A. Propuesta metodológica

El presente apartado está consagrado a la descripción de los enfoques e instrumentos metodológicos utilizados en el Reporte de Investigación sobre la Formación Docente en el CCH Sur, 2021-2022. Como se estableció al inicio, la pesquisa consideró diferentes perspectivas teórico-metodológicas a fin de ampliar el espectro de análisis y llegar a conclusiones más precisas sobre la formación humanística y cultural de los últimos tres años en el profesorado de 6 a 15 años de antigüedad, esto es, en nuestra población de estudio.

En esta investigación se utilizaron dos métodos complementarios, el cuantitativo y el cualitativo. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003) el uso de ambos enfoques favorece una mirada más amplia y compleja del objeto de estudio, en este caso, del complejo fenómeno de la formación docente y, de manera específica, en el ámbito humanístico y cultural. No obstante, la metodología mixta o híbrida también implicó desafíos sobre todo porque ambos enfoques, el cuantitativo y el cualitativo, tienen miradas distintas para abordar los problemas y también aportan respuestas diferentes (Taylor y Bogdan, 1987: 16). Mientras una se aboca más a la búsqueda de hechos y causas concretas (perspectiva factual), la otra se centra en entender los fenómenos; en comprender los motivos y las creencias que están detrás de las acciones (perspectiva fenomenológica).

Así pues, el método cuantitativo se usó principalmente para advertir las características generales de la población estudiada, sus perfiles y trayectorias profesionales, sus intereses académicos, sus desafíos en los procesos de formación docente y sus inquietudes respecto al papel del campo humanístico y cultural en su práctica docente cotidiana. Esta mirada era importante para comenzar a dibujar los perfiles existentes del sector docente estudiado, esencial en la identificación de problemáticas concretas de formación continua en dicho campo. Asimismo, fue muy útil para mostrar de manera sencilla y clara algunas cuestiones ya descritas en el estudio cualitativo que permitieron un entendimiento más amplio del fenómeno en cuestión.

No obstante, es importante reconocer que, si bien el enfoque cuantitativo tiene sus ventajas al identificar a primera vista problemáticas, tendencias y escenarios, también tiene sus limitaciones, sobre todo por los sesgos informativos que pudieran existir en los datos obtenidos de la plataforma de la Secretaría Académica (falta de actualización) y por la estructura cerrada de los cuestionarios aplicados. Ciertamente, estos permitieron, por un lado, evidenciar aspectos muy puntuales relacionados con



la formación humanística y cultural, incluso algunos de carácter cualitativo, pero desdibujaron la vivencia individual y subjetiva de las personas, crucial para nuestro estudio (Álvarez-Gayou, 2003).

En este sentido, el método cualitativo constituyó una ventana abierta para explorar el mundo de las subjetividades de las y los profesores y observar cómo la población docente está experimentando (vivenciando y encarnando) sus procesos de formación en el plantel, en específico, en el ámbito que aquí nos atañe. Este interés requirió del diseño exprofeso de instrumentos metodológicos para los objetivos de la pesquisa y, por lo tanto, también requirió del involucramiento de las y los investigadores participantes en el desarrollo de tales herramientas para la obtención de datos y su posterior análisis.

En este capítulo haremos referencia a los enfoques teórico-metodológicos empleados, pero poniendo énfasis en sus aportaciones concretas a la metodología, a fin de hacer lo más inteligible posible la construcción y la aplicación de los instrumentos utilizados en la pesquisa. Para ello hemos dividido este capítulo en diferentes secciones que se desarrollan en seguida.

### **1. La investigación-acción**

Asumir una postura participativa y performativa dentro de la investigación era fundamental para el logro de los objetivos planteados. Esto se debió en parte porque la mayoría de los miembros que conformamos el grupo de trabajo pertenecemos a la población de estudio, pero sobre todo, porque se ha identificado una necesidad acuciante de fortalecer el campo humanístico y cultural, en particular a partir de la pandemia de la Covid-19 surgida en el 2020, aunque no únicamente por ello, pues la crisis educativa que vivimos es mucho más amplia y se vincula con la creciente crisis civilizatoria, ambiental, laboral, social, etc., que observamos día a día (Bauman, 2010; Habermas, 1999; Echeverría, 2005).

La inquietud por adentrarse en los mundos de las y los docentes se revelaba como un ejercicio de introspección que implicaba un compromiso de acompañamiento y de cuestionamiento permanente sobre nuestra propia experiencia y condición profesional y laboral dentro del plantel que permitiera reconocernos en las y los otros colegas. De ahí la identificación con los preceptos de la investigación-acción en educación que pretenden mirar la realidad escolar y docente desde los sujetos participantes, en este caso, desde el propio seminario como parte de la comunidad académica estudiada, con el



propósito de construir una mirada más fidedigna y autogestiva del problema que promoviera la transformación de la praxis educativa (Elliot, 2005).

La metodología de la investigación-acción requirió de observación permanente, de concomitancia y de una perspectiva ética de la docencia pues reconoce que el “objeto” de estudio está conformado por otros sujetos con circunstancias concretas, cambiantes y complejas. Por ello, con frecuencia la investigación-acción combina herramientas cuantitativas y cualitativas que amplíen la mirada de análisis y sean sensibles ante la pluralidad y subjetividad de las y los actores estudiados.

La investigación-acción también puede contribuir a desdibujar estereotipos e inercias institucionales poco funcionales para la práctica educativa, al mismo tiempo que busca transformar la realidad inmediata mediante soluciones orgánicas, esto es, mediante propuestas resultado del autoconocimiento y la autogestión académica y no como imposiciones del exterior (Elliot, 2005; Revueltas, 1968). De hecho, esta es una de las ventajas que los expertos identifican en tal metodología, la búsqueda de soluciones inmediatas que provengan de los sujetos involucrados en el problema estudiado (Álvarez-Gayou, 2003: 160).

En concreto, para esta investigación se diseñaron instrumentos metodológicos cuantitativos y cualitativos que de algún modo interpelaban nuestra realidad docente e institucional, que pusieron acento en aquello que nosotras y nosotros mismos como profesores reconocíamos como asuntos centrales y problemáticos. Aunque se describirán más adelante con detalle, los mencionamos aquí para dar una idea de las herramientas construidas y utilizadas:

- Cuestionarios en línea.
- Grupos focales (cursos).
- Foro virtual (ponencias, participaciones y reflexiones de los asistentes).

Desde una perspectiva general, la investigación-acción incluye una serie de etapas como la planificación, identificación de hechos, análisis, práctica de una acción y luego la evaluación de los resultados. Para el caso de la presente investigación, estas etapas tuvieron lugar de manera ajustada, debido a los tiempos con los que disponíamos para llevarla a cabo, esto es, un ciclo escolar. Tanto los cursos (grupos focales) como el foro, no solo sirvieron para la recuperación de datos, también aportaron algo —esperamos significativo— a los participantes para fortalecer su formación humanística y cultural, pues se basaron en lo que este grupo de investigación ya había identificado desde el diagnóstico preliminar y la problematización sobre la formación docente en este campo.



En la misma sintonía fue considerar a los participantes de esta investigación como esto, como colaboradores de la pesquisa y no solo como informantes. Para este grupo de investigación era muy importante el estatus y evitar el término informantes que solía utilizarse en esta estudios tiempo atrás, y que ciertamente, engendra una idea extractivista de los saberes y las experiencias que las personas comparten para el desarrollo de este trabajo.



No obstante, y pese a la pertinencia de un enfoque como el descrito, era importante profundizar en la dinámica de la población estudiada, sobre todo en relación con la condición de género que atraviesa todo el sistema escolar y que hasta hace muy poco se había pasado por alto, pese a las enormes implicaciones que tiene en el ejercicio docente, en la dinámica institucional y en el desarrollo profesional, por ello nos abocaremos a este asunto en seguida.

## **2. Perspectiva de género**

Debido a que la población de estudio, los procesos de formación y la práctica docente se desarrollan dentro de un contexto social, histórico y cultural es necesario problematizar y visibilizar aquellos aspectos donde la lógica patriarcal ha generado desigualdades a partir del orden de género, mismas que atraviesan e inciden de manera directa en los procesos de formación docente. Precisamente, la perspectiva de género es una herramienta metodológica que permite identificar las desigualdades en términos de poder, recursos y oportunidades entre mujeres y hombres (COSUDE, 2020). Al mismo tiempo, para esta investigación, posibilitó comprender y explicar los diferentes roles, necesidades y oportunidades de las y los docentes, así como las relaciones entre ellas y ellos dentro de la cultura escolar del Colegio y del plantel.

De acuerdo con lo planteado por Gabriela Delgado (2008), en la construcción de una metodología de la investigación con perspectiva de género, es deseable que dicho enfoque transversalice el planteamiento de las hipótesis, la recolección de datos, el análisis de resultados y su consecuente interpretación. En este sentido, la presente investigación hizo uso de algunas categorías de análisis de los estudios de género para llevarlos al terreno de la formación docente y sus procesos, esto con el propósito de visibilizar las dinámicas institucionales que interfieren desfavorablemente o no en los procesos de formación continua y en la trayectoria profesional. Las categorías usadas fueron: división sexual del trabajo, salud mental y emocional, y currículum oculto que se describen a continuación.

### *División sexual del trabajo (DST)*

Según Brito (2018), la división sexual del trabajo explica la asignación diferenciada de tareas, papeles, prácticas, funciones y normas sociales a las mujeres y hombres. Tal asignación está relacionada con el sexo de las personas bajo la presunción de que dota de características diferentes y supuestamente naturales. Para la autora, el reparto de tareas y mandatos específicos en relación con el sexo/género, siempre es jerárquico y desigual, dotando de mayor reconocimiento social a las que se asocian con lo masculino, y considerándose inferiores las que se asocian a lo femenino.

A partir de ello, se establecen una serie de roles y mandatos sociales, políticos y económicos para hombres y otros para mujeres. Los mecanismos y mandatos que operan a partir de la división sexual del trabajo se encuentran articulados de tal forma que impiden una igualdad en las oportunidades de crecimiento personal y colectivo entre hombres y mujeres, y se proporciona mayor valor o apoyo a las acciones de los varones. De manera evidente, esto tiene un correlato en la labor docente, tanto desde la cultura escolar como en las dinámicas institucionales, por ello es menester considerar este aspecto en un estudio sobre la formación docente, con el propósito de indagar cómo operan e influyen en las posibilidades reales de desarrollo profesional.

### *Salud mental*

De acuerdo con la OMS (2018), "la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades". De esta manera, la salud mental también se considera algo más que la ausencia de trastornos o discapacidades mentales, más bien es "un estado de bienestar en el que la persona realiza sus capacidades y es capaz de hacer frente al estrés normal de la vida, de trabajar de forma productiva y de contribuir a su comunidad. En este sentido, la salud mental es el fundamento del bienestar individual y del funcionamiento eficaz de la comunidad porque permite pensar, manifestar sentimientos, interactuar con los demás, ganar el sustento y disfrutar de la vida", (OMS, 2018).

Por obvias razones es importante considerar que existen determinantes individuales que se asocian a la salud mental, factores sociales, psicológicos y biológicos. Por ejemplo, entre los factores sociales, una pobre salud mental se asocia con la pobreza, condiciones de trabajo estresantes, discriminación por género, exclusión social, modos de vida poco saludables, violaciones a los derechos humanos, entre otros. Por otro lado, también existen factores





biológicos, tales como, trastornos mentales de carácter genético o desequilibrios bioquímicos cerebrales. Sin embargo, el concepto de la salud mental ha requerido de una revisión crítica debido a que quienes asignan los criterios para validar la salud mental son organismos internacionales occidentales.



Según Macaya, X., Pihan, R., & Vicente, B., (2018), la salud mental debe entenderse como un proceso o estado dinámico, considerando que la salud estándar no existe, sino que es relativa a cada persona dependiendo de su contexto personal e histórico. Otra de las dificultades del término de salud mental es que cada cultura o sociedad tiene sus propias consideraciones sobre la salud y la enfermedad mental. En cualquier caso, es importante señalar, que es una condición *sine qua non* para el desarrollo pleno de las personas y las comunidades, aunque frecuentemente se obvia en los entornos institucionales. Para el caso de la formación docente, es un aspecto todavía poco visibilizado, en parte por los estigmas que puede originar el uso de estos términos en la investigación educativa, pero resulta imprescindible considerar este aspecto si queremos estudiar el fenómeno educativo y de la formación docente desde otros ángulos, por lo cual también se ha considerado en el presente estudio.

### *Currículo oculto*

El currículum oculto, o todo lo que existe detrás y en paralelo al proceso pedagógico, aparece como la contraposición de la noción del currículum formal, en razón de que no está contemplado en los planes de estudios ni en la normativa importante del sistema institucional; por el contrario, deriva de ciertas prácticas institucionales que, sin embargo, pueden ser tal vez más que efectivas para la reproducción de conductas y actitudes (Díaz Barriga, 2005).

Sin duda, en el currículo oculto permean también los “mandatos originarios” (Morgade, 2016), los cuales se centran en la función del trabajo docente. Estos mandatos desde luego producen y perpetúan concepciones estipuladas dentro de la docencia; la labor de cuidado en las mujeres, la reproducción de habilidades, los docentes varones para reproducir y producir conocimiento racional, entre muchas otras. Ciertamente, la reconfiguración de la labor docente se ha modificado al replantearse la condición social femenina y por ello es de suma importancia incluirlo dentro del estudio de la cultura escolar y su incidencia en la formación docente, en este caso, de la formación humanística y cultural.

Como es posible advertir, tales categorías apuntan a un análisis distinto hasta ahora poco explorado en los estudios de formación docente dentro del

Colegio y del plantel, pero esencial si queremos entender parte de las lógicas profundas que subyacen a la formación del profesorado hoy día.

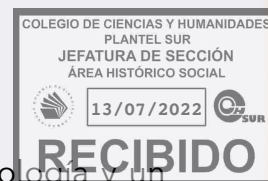
### 3. La hermenéutica (analógica y logomítica)

Si bien, la perspectiva de género contempla ya toda una metodología y un marco interpretativo para el análisis de los datos obtenidos en la pesquisa, se consideró importante complementarlo con una herramienta de análisis que ayudaría a decantar la polifonía que se haría escuchar en las distintas fuentes de información obtenidas de los instrumentos cualitativos. Esta relación no sólo favorecería el análisis sino, además, contribuiría a destacar los problemas más acuciantes, las dificultades personales, profesionales o institucionales del sector estudiado. Por esta razón el estudio cualitativo se basó en dos corrientes concretas de la hermenéutica, la analógica y la logomítica.

De manera particular, se ha destacado el papel de la hermenéutica analógica en la construcción de las tablas para sistematizar y analizar la información desde el método cualitativo que contribuyeron a mirar las distintas interpretaciones de los fenómenos estudiados (formación humanística, formación cultural, carrera académica, identidad universitaria, cultura escolar y dinámica institucional y relación del campo de formación humanística con los otros campos). Asimismo, tal enfoque permitió hallar el punto medio entre las interpretaciones univocistas (que aceptan solo una interpretación como válida) y equivocistas (que aceptan como válidas a la mayoría de las interpretaciones sin criterios de validez) para generar lecturas más equilibradas (Beuchot, 2015). Ésta sería la interpretación analógica (interpretación prudente, mediante la *frónesis*), importante para la creación de un diagnóstico preciso y propuestas pertinentes para el profesorado del CCH Sur.

Complementaria a esta propuesta de análisis, se retomó la propuesta de pensamiento convergente y divergente para diferenciar aquellos discursos más apegados al canon institucional (univocismo) de aquellos que se alejan de éste (equivocismo) (Álvarez, 2010). A continuación, se definen brevemente qué entendemos por cada una de estas categorías en esta investigación:

- **Pensamiento convergente:** Se refiere al pensamiento univocista, más apegado a la perspectiva institucional, la perspectiva tradicional de la educación, así como las convenciones institucionales (hace referencia al *ethos* docente y al *habitus* desde el deber ser). No significa que este pensamiento sea poco enriquecedor para mejorar los procesos de formación continua, pero sus propuestas se hallarán dentro de las



fronteras o marcos establecidos por la educación institucionalizada. Suele ser un pensamiento racional más lineal.

- **Pensamiento divergente:** Se refiere al pensamiento equivoco, más alejado de los cánones y las convenciones de la educación escolarizada y las instituciones educativas, coincide con un pensamiento creativo (hace referencia al *habitus* docente desde lo que se hace y se vive en la práctica educativa cotidiana y no tanto desde el deber ser). Por salir de los límites esperados, este pensamiento no solo es más irreverente, puede ser más inventivo e imaginativo, pero también puede ser más caótico, ostentar una racionalidad no lineal. (Álvarez, 2010)

La búsqueda de significados dentro de la hermenéutica analógica favorece no sólo indagar el sentido del texto sino también la experiencia humana en su complejidad, lo que contribuye a visibilizar las necesidades específicas de las y los docentes en sus procesos de formación. Asimismo, este enfoque considera a los textos en su contexto y, por lo tanto, contribuyó a un análisis de las respuestas de la investigación como aspectos que dependían de varios elementos como la coyuntura social y política, la cultura escolar y la institución, los gremios profesionales y la estructura del conocimiento, pero en específico, el contexto de cada docente (antigüedad, categoría académica, condición laboral, sesgos de género, expectativas de crecimiento, entre otras).

El análisis de tales elementos también favoreció la identificación de los recursos disponibles y plausibles para generar propuestas de docencia significativa y con ello impactar en el aprendizaje del estudiantado.

En tanto, la perspectiva de la logomítica también contribuyó en la construcción de los cuestionarios en línea, en el diseño de los cursos para profesoras(es) (grupos focales) y en la elaboración de las tablas de sistematización y análisis de la información. Su aportación principal radicó en brindar elementos para comprender el sentido de los datos obtenidos, o mejor dicho, de las narrativas generadas a partir de los instrumentos metodológicos con el propósito de advertir la relación indisoluble entre el *mythos* (el sentido del discurso) y *logos* (conocimiento sobre el hecho que se describe) (Duch, 2008).

La polifonía de las y los docentes desde sus posiciones concretas dentro de la institución era esencial para construir una narrativa pluralista sobre la formación humanística y cultural dentro del plantel, misma que precisaba de una mirada comprensiva, empática y que surgiera desde la propia comunidad académica. Ello no era sencillo, pero la herramienta logomítica favoreció la interpretación de la subjetividad como una experiencia integral, que mostrara



por un lado, la concordancia o disonancia institucional y académica (logos), pero por otro, aquello que da sentido a la práctica docente (mythos).

El saber sobre la formación docente, como todos los saberes, se construye en colectivo y tanto la hermenéutica analógica como la logomítica contribuyeron a deconstruir las narrativas polifónicas de la comunidad docente del plantel, en aras de construir un conocimiento más certero sobre la formación docente en el campo humanístico y cultural. Ya en el análisis puntual de las distintas fuentes obtenidas para esta investigación, el ejercicio hermenéutico requirió de la interpretación intertextual.



Como es bien sabido, la intertextualidad es un recurso valioso para el análisis de textos porque entiende a los discursos como una red compleja de significados y narrativas que conforman una realidad polifónica en constante gestación, en este caso de la comunidad docente del CCH Sur. La intertextualidad está presente tanto en los procesos de creación como de interpretación de textos (Saucedo, 2014).

En la creación de textos, la intertextualidad se manifiesta en que todo discurso toma prestado elementos de otros discursos, ya sean ideas, imágenes, significados, metáforas, expresiones, etc., para dar sentido a la realidad y a los fenómenos descritos. Estos préstamos casi siempre vienen de la tradición discursiva a la que se pertenece, pero también pueden provenir de otras comunidades distintas que aportan algo a la comunidad donde se enuncia ese discurso. De igual modo, ocurre con la interpretación de los textos, donde se hace visible la diversidad de lecturas que se pueden desatar de un mismo discurso o narrativa (Soto, 2004).

En este sentido, la interpretación intertextual muestra cómo se cruzan los discursos y en qué momentos se contradicen, imitan, trasgreden, subvierten, etc. (Saucedo, 2014). Tal ejercicio fue útil para identificar aquello que se encontraba en el imaginario del profesorado de la población de estudio, es decir, que aspectos se reiteraban una y otra vez, y evidenciaban necesidades apremiantes, o bien, eran ideas muy arraigadas y reproducidas casi automáticamente, pero que otorgan identidad y pertenencia a esta comunidad, como reivindicar el modelo educativo del Colegio, por ejemplo. Las complejas relaciones entre las narrativas obtenidas permitieron observar la polifonía de la comunidad docente estudiada, como hemos dicho, pero también favoreció el dialogismo entre estas que reveló la tensión permanente entre el pensamiento convergente y el divergente, el *mythos* y el *logos*, y una serie de rupturas y continuidades entre los discursos.

## B. Diseño y aplicación de los instrumentos

Con el fin de identificar las principales necesidades de formación docente en el campo humanístico y cultural en el CCH Sur, así como las propuestas surgidas del profesorado participante en este estudio (principalmente del foro), fue preciso diseñar una serie de instrumentos *exprofeso* tanto para la obtención de datos como para el análisis de las fuentes obtenidas. Quizás, este fue el momento más complejo en el planteamiento de la investigación porque de su construcción dependía el éxito o fracaso del resto de la pesquisa. Es importante señalar que todos los instrumentos aquí descritos fueron elaborados de manera grupal y colaborativa, con aportaciones de distintas disciplinas, como la psicología y la sociología educativa, y con enfoques teórico-metodológicos diversos como los ya mencionados con anterioridad.



### 1. Instrumentos para recabar información

Respecto al diseño de los instrumentos para recabar información cabe mencionar que se diseñaron sobre tres pilares esenciales. El primero fue considerar las características de la población de estudio a partir del diagnóstico preliminar elaborado con los datos de la Secretaría Académica del Plantel Sur (ver capítulo correspondiente). Para este se consideró el género, la antigüedad, el nombramiento académico, el turno, el grado, el área de conocimiento y la formación académica que apuntaban ciertos temas de interés para la investigación. El segundo aspecto fue la propia discusión teórico-metodológica sobre la formación docente dentro del grupo de trabajo que permitió pensar en algunas categorías de análisis transversales relacionadas con los procesos de formación continua desde la vivencia, la experiencia y la encarnación de estos dentro del CCH Sur.

Por último, el tercer elemento a considerar en el diseño de los instrumentos para recabar información fueron las mismas líneas de formación docente del Campo III, humanístico y cultural del PROFID CCH Sur (2019). Estas líneas fueron: 1) desarrollo ético y humano; 2) desarrollo estético y artístico; y 3) carrera académica e identidad universitaria. Todos estos elementos sirvieron de cimiento para la creación del conjunto de herramientas de recuperación de datos que quedaron de la siguiente manera:



| Estudio cualitativo  | Estudio cuantitativo   |
|--|--|
| <p>1. Grupos focales mediante la organización y celebración de tres cursos de 20 horas relacionados con la formación humanística y cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogías feministas: una propuesta crítica a nuestra docencia.</li> <li>• La docencia como proyecto de vida.</li> <li>• Comunicación asertiva y emociones en el aula: experiencias y retos.</li> </ul> <p>2. Ponencias y exposiciones mediante el Segundo Foro virtual "Perspectivas Actuales y Futuras de la Formación Docente en el CCH Sur: desarrollo humanístico y cultural".</p> | <p>1. Cuestionario en línea a docentes.</p> <p>2. Cuestionario en línea a estudiantes.</p> |



## 2. Instrumentos para la obtención de información cualitativa (eventos)

### Grupos focales (cursos)

Ante la lógica institucional que permea los procesos de formación docente, con frecuencia se cae en una inercia discursiva que se manifiesta mediante respuestas repetidas y discursos internalizados, pero no necesariamente genuinos o significativos para el profesorado y, en este caso, tampoco para el grupo de investigación. Por tal motivo, se pensó en el uso de los grupos focales como una herramienta idónea para la obtención de información cualitativa debido a que favorece mayor profundidad en la información obtenida y, de algún modo, también ofrece más veracidad en las experiencias relatadas. Asimismo, se optó por este método cualitativo por el poco tiempo que disponía el grupo de investigación para llevar a cabo un amplio número de entrevistas a profundidad (recuérdese que toda la investigación se realizó en un año), además de que el contexto de pandemia lo hizo más difícil pese a las posibilidades tecnológicas, pues no todas las personas están dispuestas a hablar de asuntos personales y profundos ante una cámara de video.



Así pues, los grupos focales constituyeron una estrategia en la que los entrevistadores no asumimos un papel protagónico en el proceso de obtención de los datos al ser menos directivos y dominantes y, por el contrario, propiciando un clima de mayor libertad y apertura para las y los entrevistados (Álvarez-Gayou, 2003: 129). Sin embargo, no era sencillo conseguir que numerosos docentes de la población de estudio en sesiones continuas para dialogar con ellas y ellos. Por esta razón se pensó en el formato del curso taller para reunirlos y trabajar con dichos grupos durante toda una semana a la par que se obtenían datos importantes para la investigación.



Además, tanto la investigación acción como los estudios de género plantean una idea colaborativa de investigación con un fuerte compromiso ético y una visión no extractivista de los participantes en el estudio, por ello se consideró que el formato del curso taller podría ayudar a este propósito, pues el profesorado asistente también obtendría algún beneficio para su formación continua en el campo humanístico y cultural, y no solo se trataría de dar a la investigación. Por último, en los grupos focales se subraya la interacción y en cómo los participantes elaboran gradualmente su experiencia y narrativa, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes. Todos estos aspectos se consideraron y se estimularon en los cursos propuestos a fin de aportar genuinamente a la producción de narrativas multidimensionales (Álvarez-Gayou, 2003: 131).

Así pues, se diseñaron y realizaron tres cursos intersemestrales (durante diciembre de 2021) que fungieron como grupos focales dentro de la investigación y de los cuales se obtuvo información cualitativa amplia sobre las necesidades de formación docente considerando la subjetividad e intersubjetividad del profesorado, y donde la población de estudio participante discutió reflexivamente sobre su propia formación y práctica profesional, tanto de forma individual como colectiva.

Pero antes de describir brevemente sobre el contenido y propósitos de estos cursos, es importante señalar cómo se eligió el grupo de asistentes. Para los tres casos, se realizó una invitación formal a un grupo amplio del sector estudiado que sabíamos tendría una disposición a participar en esta investigación. Esta invitación se efectuó a través de carteles de difusión de los cursos que dieron una idea sobre su enfoque y contenidos. Asimismo, la inscripción a los cursos fue cerrada para garantizar que quienes estuvieran presentes fueran de la población de estudio y de ese modo cumplir con el criterio de grupo focal. Solo en el caso del curso de comunicación asertiva sí se aceptaron docentes de otras antigüedades dado que el diseño e impartición de este curso se hizo de manera conjunta con otra profesora que no pertenecía al grupo de trabajo y había contemplado aceptar a otros

colegas. Pero de todas formas se logró congregarse a una cantidad considerable de la población de estudio.

A continuación, se describen brevemente esos cursos y su propósito para dar una idea más clara de qué manera contribuyeron a la recopilación de los datos.



- **Curso taller Comunicación asertiva y emociones en el aula: experiencias y retos.** Este se realizó del 6 a 17 de diciembre de 2021 en modalidad sincrónica (cuatro sesiones en Zoom) y asincrónica virtual (a través de lecturas en Classroom), con 20 horas de duración y fue dirigido para todas las áreas. El curso fue diseñado por la Mtra. Alejandra Sara Pando Figueroa y la Mtra. Teresa Manuel Hernández y fue impartido también por la Mtra. Pando en compañía del Mtro. Antonio García Flores. El propósito del curso fue que el profesorado participante reconociera la importancia de la comunicación asertiva y el manejo de las emociones como elementos relevantes en la impartición y desarrollo de los aprendizajes de su asignatura, además de sensibilizar sobre la necesidad de considerar la gestión emocional propia y del estudiantado dentro de las aulas (virtuales o presenciales). El curso contó con 22 asistentes de los cuales 12 pertenecían a la población de estudio.
- **Curso taller Pedagogías feministas: una propuesta crítica a nuestra docencia.** Este se celebró del 6 al 10 de diciembre de 2021 en modalidad sincrónica virtual (a través de Zoom), con 20 horas de duración y fue dirigido para todas las áreas. El curso fue diseñado e impartido por la Mtra. Nancy Garfias Antúnez, la Esp. Renata Díaz González y el Mtro. Misael Chavoya Cruz. El propósito general fue contribuir al conocimiento, reflexión y sensibilización de la división sexual del trabajo en docentes del CCH Sur, analizando las experiencias de vida y profesionales desde la perspectiva de género, así como el impacto en la carrera académica de las y los docentes. El curso contó con 24 asistentes todos de la población de estudio.
- **Curso taller La docencia como proyecto de vida.** Este se realizó del 13 a 17 de diciembre de 2021 en modalidad sincrónica virtual (a través de Zoom), con 20 horas de duración y fue dirigido para todas las áreas. El curso fue diseñado e impartido por la Dra. Elisa Silvana Palomares Torres y la Mtra. Maris Sofía Flores Cruz. El propósito general fue generar reflexiones sobre la docencia como proyecto de vida desde una mirada crítica y discutir individual y colectivamente sobre el bienestar docente y la vida digna, a través de actividades sobre el

autoconocimiento, el autocuidado y la autorregulación, para identificar puntos de coincidencia y cómo éstos influyen en la docencia como proyecto de vida. El curso contó con 23 asistentes todos de la población de estudio.

En los cursos impartidos se transversalizó el enfoque de la investigación acción mediante la observación participante y se consideraron aspectos relevantes de la perspectiva de género como las violencias ejercidas por el sistema sexo género en la sociedad y en el ámbito educativo y las desigualdades que estas propician, todo ello con el propósito de orientar la exploración a las siguientes temáticas: 1) creatividad y pensamiento divergente; 2) desarrollo psicoemocional, resiliencia, asertividad; y 3) reflexiones sobre la docencia. Por supuesto, el conjunto de temas tratados fue encaminado a su relación o impacto en la formación docente del campo humanístico y cultural.

El registro de la información se obtuvo mediante ejercicios escritos de distinta índole, gráficos, dibujos y audios realizados durante las sesiones, bitácoras y relatorías de las y los docentes en cada reunión, además de una reflexión final sobre aspectos vistos en los cursos. Todo este arsenal de información proporcionó una visión mucho más amplia de las problemáticas planteadas al inicio de la investigación al haber provocado una serie de revelaciones, ideas y exposiciones de los participantes que tuvo gran valor para el estudio cualitativo y no solo en términos de la formación humanística y cultural, sino en relación a cómo se vive la docencia dentro del plantel. Las experiencias de los cursos como grupos focales sensibilizaron de manera muy significativa al equipo de investigación sobre la complejidad del fenómeno de la formación docente.

### **Foro virtual (ponencias y exposiciones).**

Otra de las herramientas para obtener información cualitativa tanto a nivel individual como colectivo fue la celebración del 2do Foro virtual *"Perspectivas actuales y futuras de la formación docente en el CCH-Plantel Sur: desarrollo humanístico y cultural"*. Este evento también fue celebrado en diciembre de 2021, los días 7, 8 y 9, y tuvo como propósito la exposición de problemáticas y propuestas específicas identificadas por la comunidad docente, quienes a través de sus ponencias y preguntas detonadoras promovieron reflexiones acerca de los procesos de formación continua de este campo, pero también de muchos otros temas relevantes para la docencia hoy en día.

Desde nuestro punto de vista, la realización del 2º Foro Virtual se acercó a una forma de observación participante, dado que involucró la interacción



social entre el grupo investigador y los colaboradores de la investigación en un escenario de expresión de estos últimos y durante el cual se recopilaron datos de modo sistemático, pero no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1987: 50). En este sentido, la receptividad del grupo de investigación, así como la escucha atenta tanto de los ponentes como de los asistentes al evento fueron fundamentales para obtener información distinta de la que se obtuvo en los grupos locales. Esto en parte por el propio formato del Foro que fue más formal, pero también por nuestro rol como organizadores del evento que pusimos las condiciones para el diálogo entre todos los participantes del evento.

La organización de dicho evento, inició desde septiembre de 2021 dada la necesidad de otorgar tiempo suficiente para cada etapa de diseño, estructuración y celebración. El foro requirió de la redacción y publicación de la convocatoria, de tiempo para la recepción de trabajos, de la elaboración y publicación de los dictámenes, de la organización técnica y logística del evento, de la inscripción de los asistentes, de la difusión del evento en distintos medios de comunicación digitales, de la redacción de las memorias, entre muchas otras cosas. Asimismo, y en concordancia con la perspectiva de investigación-acción, también quisimos que los participantes se vieran beneficiados de alguna manera con su colaboración en el Foro, por ello, además de otorgar las constancias de rigor a los ponentes, el evento se pensó de tal manera —con la realización de algunas actividades y la reflexión final—, para que tuviera valor curricular como curso de actualización de 20 horas.

Los ejes para el 2º Foro Virtual fueron las líneas marcadas por el Campo III de Formación Humanística y Cultural del PROFID CCH Sur que recordaremos brevemente: 1) desarrollo ético y humano; 2) desarrollo estético y artístico; y 3) carrera académica e identidad universitaria. Asimismo, se agregó un rubro más que fue la relación del Campo III con otros campos de formación que nos diera oportunidad de obtener alguna información sobre cómo interactúan y se conectan los campos de formación docente que ayudara a pensar en propuestas de formación integral docente.

Para el tercer y último día del Foro —y a partir de la propuesta del entonces director del plantel el Mtro. Luis Aguilar Almazán—, se llevó a cabo una dinámica diferente con la participación de las y los invitados especiales que por su trayectoria académica y compromiso con el Colegio y el plantel pudieran compartir algunas reflexiones sobre la formación docente de cara al futuro. De esta manera, el grupo de trabajo organizó un par de conversatorios para generar esos espacios de discusión y complementar lo dicho en las ponencias.

Asimismo, el evento solo fue abierto para profesoras(es) del plantel Sur, aspecto que hizo de este 2º Foro un evento local. Para la recolección de datos



de dicho evento se consideraron tanto las ponencias escritas como orales (exposición virtual), así como los ejercicios elaborados en las diferentes mesas realizadas y las reflexiones finales de las y los participantes. Ciertamente para este instrumento no se contemplaron únicamente las opiniones de la población de estudio, dada la naturaleza del propio evento en la que es importante lanzar la convocatoria a toda la comunidad del plantel, tanto para ponencias como para asistencia al Foro. Sin embargo, esto sirvió para ampliar un poco más el espectro de opiniones del profesorado sobre la formación humanística y cultural del plantel y complementar o contrastar con las necesidades identificadas en los grupos focales.

Finalmente, la asistencia al foro quedó de la siguiente manera: 12 ponentes, 10 invitados a los conversatorios y 29 asistentes permanentes que recibieron constancia como curso de 20 horas. En términos generales, el Foro cumplió con su propósito principal que fue generar un espacio de reflexión y conocimiento compartido sobre la formación docente en el plantel, en particular sobre el campo humanístico y cultural. Asimismo, fungió como un espacio de encuentro y escucha activa de la comunidad, muy necesario dada la coyuntura de la pandemia y las clases a distancia en ese momento.

En relación a la información recabada, sobra decir que las aportaciones fueron muy diversas y enriquecedoras porque mostraron de manera puntual algunas de las necesidades más apremiantes de la formación humanística y cultural relacionadas con la perspectiva de género, la carrera académica, la gestión emocional, la didáctica crítica, la corporalidad docente, los desafíos de la tecnología educativa, entre otros.

### **3. Instrumentos para la obtención de información cuantitativa**

#### **Cuestionario en línea a docentes**

A fin de ampliar la información de la base de datos de la Secretaría Académica y ahondar en otros aspectos de la formación humanística y cultural de la población de estudio que no se evidenciaron con el estudio cualitativo, se diseñó y aplicó un cuestionario en línea a docentes. Este cuestionario se pensó como un instrumento muy importante en la obtención de ciertos datos concretos que se pudieran cuantificar y nos diera una mirada distinta o confirmatoria de los fenómenos estudiados en el análisis cualitativo.

Ciertamente, la construcción de este instrumento no estuvo exenta de dificultades, sobre todo porque interesaba recabar datos de carácter cualitativo en un instrumento de tipo cuantitativo —aunque se incluyeron algunas preguntas abiertas—, y ello requirió de un trabajo muy detallado en el





diseño de cada una de las preguntas. Por ejemplo, se quería indagar sobre la salud física y emocional del profesorado, sobre la valoración de su trabajo docente dentro de la institución, sobre sesgos de género y continua, sobre cómo era la formación humanística, ética, artística y cultural que ofrecía el plantel, entre otros asuntos.



El cuestionario constó de 65 preguntas relacionadas con los temas del campo humanístico y cultural, y 6 preguntas de datos generales. Es importante decir que la encuesta se respondió de manera anónima por diferentes motivos, pero todos relacionados con los compromisos éticos adquiridos al inicio de la investigación. En primer lugar, se decidió así con la finalidad de resguardar la privacidad del profesorado respondiente y los datos generados. En segundo lugar, para evitar posibles autocensuras en las respuestas obtenidas y, en tercer lugar, para minimizar sesgos durante el proceso de análisis de los datos obtenidos, ya que se trata de un sector de la comunidad docente identificable por las y los investigadores.

De igual modo, el diseño del cuestionario también incluyó una revisión entre pares, esto es, con otro grupo de docentes —20 para ser exactos—, antes de su aplicación a la población de estudio con el propósito de advertir cómo se comportaba el instrumento en campo y si eran claras las preguntas. El cuestionario fue subido a la aplicación de Microsoft Forms y se dividió en 6 secciones tituladas:

1. Carrera académica e identidad universitaria.
2. Bienestar docente.
3. Desarrollo ético y humano.
4. Desarrollo estético y artístico.
5. Género y formación docente.
6. Relación de la formación humanística y cultural con otros campos de formación.

Como se puede advertir se trató de un instrumento con mucho potencial para indagar aspectos centrales de la investigación, ya que se obtendría una cantidad importante de datos de la población de estudio. Ciertamente, los resultados del cuestionario en línea a docentes —y más tarde a estudiantes— permitió la triangulación de los datos y los hallazgos en el trabajo de campo, además de que aportó mayor validez y confiabilidad a los fenómenos descubiertos en esta pesquisa.

El cuestionario se difundió solo a la población de estudio por medio del correo electrónico y se aplicó durante el mes de marzo y abril de 2022 con un total de 75 respuestas del profesorado de 6 a 15 años de antigüedad. Con ello



se logró una representatividad del 31% del sector estudiado que otorgó mayor veracidad a los datos obtenidos.

### ***Cuestionario en línea a estudiantes***

De acuerdo con el enfoque de la investigación-acción, fue necesario involucrar otro agente de intervención fundamental en el proceso educativo y en el que repercute la formación docente: el estudiantado. En este sentido, se diseñó y aplicó una pequeña encuesta a la comunidad estudiantil con el propósito de analizar el impacto que el desarrollo humanístico y cultural de la comunidad docente presenta en el proceso educativo, así como las posibilidades que identifican en la formación docente desde las miradas de las juventudes del plantel.

No obstante, cabe mencionar que en el caso del cuestionario a estudiantes se trató de un instrumento mucho más sencillo y, en algún sentido, más superficial que el cuestionario a docentes. En parte esto fue así por la falta de tiempo para construir una encuesta más amplia, pero también para evitar que el alumnado contestara solo para terminar con esta tarea, y de ese modo evitar que sus respuestas no fueran significativas. Por esta razón, el instrumento diseñado para el estudiantado fue más a modo de sondeo, como un primer ejercicio exploratorio, ya que también era evidente que escudriñar con más detalle implicaba otra serie de planteamientos que rebasaban la presente investigación.

Para tal efecto se construyeron 7 preguntas de manera colegiada que se relacionaron con las distintas categorías de análisis que interesaba indagar. Este cuestionario también se respondió de manera anónima por las mismas causas expuestas en el apartado anterior vinculadas a guardar la secrecía de los colaboradores y los compromisos éticos del grupo de investigación. Tal instrumento también se aplicó en Microsoft Forms durante los meses de abril y mayo de 2022 y tuvo 529 respuestas del alumnado de segundo, cuarto y sexto semestre. Toda la información obtenida se contrastó con los resultados de ambos análisis para llevar a cabo el ejercicio de triangulación que hemos referido en el apartado anterior.

## ***4. Instrumentos para sistematizar y analizar la información***

Como es posible observar, una de las características de esta investigación fue crear una cantidad muy numerosa de fuentes de información y datos de diferente tipo, por lo que se requirió de la construcción de una serie de instrumentos que hicieran posible la sistematización y la interpretación de los



mismos. El diseño de estos instrumentos de análisis fue un proceso complejo que no solo implicó trabajo colaborativo, sino la integración de los distintos enfoques teóricos y metodológicos mencionados con anterioridad, para que hicieran posible una lectura diacrónica de los resultados.

Dada la diversidad de fuentes y narrativas fue necesario, para el análisis cualitativo, construir tres tablas escalonadas que favorecieran el procesamiento de la información y la interpretación desde la hermenéutica analógica con el pensamiento divergente y convergente y los sesgos de género. Pero incluso estos ejes transversales no eran suficientes para direccionar el análisis y los hallazgos debido a la enorme polifonía de la información, por un lado, y los intereses que como investigadores teníamos, por el otro. Para evitar naufragar en el enorme arsenal de datos fue preciso establecer una serie de categorías de análisis que, de algún modo, ya se habían perfilado en las discusiones previas dentro del grupo de trabajo y en la construcción del marco teórico, pero que no se habían considerado como categorías de análisis, sino como temas emergentes y centrales de la formación humanística y cultural en el ámbito del CCH Sur.



### *Categorías de análisis*

La definición de las categorías de análisis no fue sencilla pues implicaba un riesgo constante el dejar fuera otros aspectos de las fuentes obtenidas, pero también era cierto que había que orientar el trabajo a ciertos criterios de interés para la investigación, pues tendríamos que analizar 45 fuentes de manera simultánea en el análisis cualitativo y 76 respuestas en el análisis cuantitativo en muy poco tiempo y desde diferentes lecturas. Por ello, el equipo de trabajo estableció una serie de categorías de análisis que solo mencionaremos aquí brevemente, pues casi todas se hallan descritas con mayor precisión en el marco teórico (véase sección de variables). Estas fueron:

- *Formación humanística* que incluía aspectos de la formación ética (principios modeladores, sentido de justicia e igualdad, compromiso docente y social); perspectiva humanista de la docencia (mirada desde un pensamiento crítico y reflexivo); desarrollo personal (familia, relaciones personales, salud física y mental, tiempo de ocio, entre otras).
- *Formación cultural* que contenía la formación estética (pensamiento crítico y reflexivo sobre las artes y la cultura) y la formación artística (lenguajes artísticos, pensamiento creativo, habilidades de abstracción).
- *Carrera académica* que abarcaba aspectos sobre la situación laboral (salario, tiempo destinado al trabajo, capacitación, formación, etc.) y la promoción de categorías académicas, obtención de plazas, etc.

- Identidad universitaria que contemplaba aquellos factores que intervenían en la construcción de ésta y el *ethos* docente del CCH Sur (valores y principios que se destacan en la o el docente); modelo educativo del Colegio.
- *Cultura escolar y dinámica institucional* que incluía información sobre las relaciones entre pares, relaciones con el estudiantado, meritocracia, *habitus* docente; autogestión académica y espacios autogestivos e institucionales para la transformación en colectivo.
- *Relación del campo humanístico y cultural con otros campos de formación* que abarcaba aspectos asociados con la inter y transdisciplina; vinculación con el campo disciplinar; vinculación con el campo didáctico pedagógico; vinculación con el campo de cultura digital.



Las categorías anteriores constituyeron la base de ambos análisis y ayudaron a centrar la mirada en aquellos aspectos que nos parecían significativos para entender los procesos de formación continua en el campo humanístico y cultural desde una mirada crítica. Por obvias razones también se manifestaron distintos cruces entre estas, como se reveló en los resultados de ambos estudios.

#### *Ponderación de las fuentes*

Como consecuencia de los distintos eventos organizados para la recabar la información (cursos y foro), se generó una cantidad importante de fuentes a analizar, sin embargo, debido al tiempo que se disponía para realizar este ejercicio de lectura e interpretación, fue necesario hacer una ponderación de las fuentes que proporcionara un conjunto de fuentes significativas y variadas de la población de estudio. Los criterios que se utilizaron para la selección de fuentes a analizar fueron los siguientes:

- Que pertenecieran a la población de estudio, esto es, con antigüedad de 6 a 15 años.
- Considerar las diversas categorías académicas (interino(a), definitiva(o), SIJA, medio tiempo y de carrera titular).
- De ser posible elegir docentes que hayan participado continuamente en los cursos y el foro.
- Considerar la paridad por género.
- Abarcar la mayor cantidad del rango de edades.

Con base en estos criterios se logró conformar un grupo de fuentes representativo y variado que diera posibilidad de un número mayor de opiniones sobre nuestro tema de estudio. De un total de 100 fuentes

obtenidas en los distintos instrumentos, se seleccionaron 51 que constituyeron la base del análisis cualitativo. De manera específica se consideraron las siguientes fuentes por evento:

- Pedagogías feministas: 12 fuentes.
- Proyecto de vida: 10 fuentes.
- Comunicación asertiva: 12 fuentes.
- 2° Foro Virtual: 10 (ponentes) y 7 (asistentes).



### ***Tablas de sistematización y análisis de la información cualitativa***

Para el análisis cualitativo de la información obtenida, se diseñaron tres tablas escalonadas con el propósito de dar un sentido y una secuencia al procesamiento de la enorme cantidad de datos generados durante la etapa anterior. Estas fueron: la Tabla 1 de sistematización, la Tabla 2 de análisis por evento (cursos o foro) y la Tabla 3 de análisis por categoría. A continuación, se describen brevemente cada una de ellas para señalar cual fue su propósito y estructura.

#### ***Tabla 1 de sistematización***

Esta tabla tenía como propósito capturar y organizar partes significativas de las narrativas del profesorado participante en el estudio tanto de los grupos focales (cursos) como del foro. Dicha tabla se diseñó para recuperar información desde dos perspectivas: la hermenéutica analógica con el pensamiento convergente y divergente y la perspectiva de género. Al mismo tiempo se llevó a cabo una primera sistematización de los datos obtenidos a partir de las categorías de análisis. El llenado de este instrumento se realizó por participante y a partir de una lectura —o escucha— detallada de las fuentes obtenidas, recuperando algunos pasajes significativos del profesorado relacionados con la formación humanística y cultural, pero también con la práctica docente del CCH Sur en general.

Cabe señalar que esta tabla, como su nombre lo indica, permitió la sistematización de una cantidad importante de información y dio un primer ordenamiento a la infinidad de discursos e ideas vertidas en las fuentes. En total se llenaron 51 tablas que fue el número de fuentes elegidas para el estudio, mismas que se trabajaron, primero de manera individual y, más tarde, fueron comentadas en equipo para consensar aspectos de la interpretación y la colocación de la información en las distintas categorías, pues en algunos casos la información se relacionaba con una u otra categoría y había que prestar atención donde situarla finalmente. (Ver anexo 1)

### *Tabla 2 de análisis por evento*

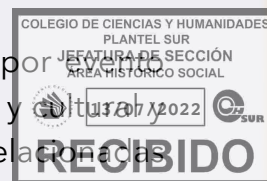
La tabla 2 de análisis constituyó un instrumento para identificar por evento (cursos o foro) las necesidades puntuales del Campo humanístico y cultural, para presentar la primera serie de propuestas de formación docente relacionadas con este rubro. El llenado de dicha tabla se hizo a partir del material analizado durante la etapa previa (llenado de la Tabla 1) de sistematización de la información y considerando la selección de personas participantes en cada evento, por ende, fue llenada por equipos conforme a los eventos realizados (cursos o foro). De esta manera, se obtuvieron 4 tablas en esta etapa de análisis, cada una correspondiente a un instrumento de obtención de información (curso o foro).

La tabla 2 permitió tener una mirada completa de cada evento, mostrando la diversidad de experiencias e ideas de la formación docente en el campo humanístico y cultural de acuerdo con las categorías de análisis previamente establecidas. Asimismo, se dividió en necesidades y propuestas, y se organizaron de acuerdo al pensamiento convergente y divergente, y los sesgos de género. El llenado de estas tablas por equipos mostró la enorme complejidad de la formación docente, así como el cruce entre categorías que era fundamental en el ejercicio de interpretación desde la hermenéutica analógica. (Ver anexo 2)

### *Tabla 3 de necesidades y propuestas globales*

La tabla 3 tuvo como propósito condensar las necesidades globales y plantear una serie de propuestas finales de formación docente del Campo humanístico y cultural por cada categoría de análisis. Esta tabla se llenó a partir de los resultados de las tablas 2 de análisis por evento, realizadas en equipos, pero en esta ocasión se condensaría toda la información de los eventos realizados (cursos y foro) sobre cada una de las categorías de análisis, esto es, se obtuvieron 6 tablas durante esta fase del análisis cualitativo.

La tabla 3 conservó la clasificación en términos de pensamiento convergente y divergente y sesgos de género, en tanto, las propuestas se clasificaron en corto, mediano y largo plazo. El llenado de esta tabla dio lugar a unas primeras conclusiones del estudio cualitativo que mostraron numerosas directrices a considerar para la transformación de la formación humanística y cultural dentro del CCH Sur, pero más allá de un listado de temas de posibles cursos, se plantearon como posibles rutas de acción, como micro diagnósticos de los fenómenos evidenciados por la población de estudio. (Ver anexo 3)





### *Procesamiento de la información de las tablas*

El procesamiento de la información, como se puede observar, tuvo diferentes etapas, incluso antes de la lectura e interpretación de las fuentes. Así, se desarrolló una fase preliminar de problematización donde se identificaron problemáticas y temas, y se definieron las categorías de análisis que orientaron el análisis de los datos a los aspectos de interés para el grupo de investigación. La primera fase, iniciada cuando los datos ya habían sido recogidos, incluyó la codificación y sistematización de cada fuente a través de la tabla 1. Más tarde, la fase dos consistió en coleccionar toda la información generada por cada evento (cursos o foro) y recuperada en la tabla 1 a partir de las categorías de análisis, a fin de profundizar en la comprensión de las fuentes mediante el llenado de la tabla 2. Así se obtuvo una idea de todo lo generado por evento.

En una siguiente fase, la tres, el grupo de investigación aglutinó y dio un orden a todos los descubrimientos generados por categorías de análisis en los distintos eventos, es decir, se generó una tabla de formación humanística, otra de formación cultural, una de carrera académica, etc. Con ello se llevó a cabo el ejercicio final de interpretación y comprensión de los datos para llegar a unas conclusiones iniciales con el llenado de la tabla 3.

Cabe señalar que las tablas 2 y 3 se acompañaron de una reflexión final sobre los eventos realizados en el primer caso y sobre cada categoría en el segundo caso. Estos textos se escribieron con el propósito de señalar y sistematizar los hallazgos de la investigación, dado que las tablas por sí mismas, si bien muestran todo el proceso de análisis hermenéutico e intertextual, y el detalle de las necesidades identificadas y propuestas generadas, era importante señalarlos de manera más concisa y sistemática.

Asimismo, es importante mencionar que para este grupo de investigación todas las interpretaciones fueron valiosas pues no se buscaba encontrar la verdad absoluta del tema de investigación, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas involucradas directamente en el asunto, es decir, la comunidad docente del plantel.

Finalmente, todo este arsenal de instrumentos metodológicos se diseñó y aplicó con el propósito de aterrizar los objetivos de la investigación y también lograr la corroboración de la hipótesis central y de las secundarias. Si bien se tratan de instrumentos perfectibles, también constituyen herramientas con potencial para indagar otros aspectos relacionados con la práctica docente, la cultura escolar y la formación continua desde un ámbito complejo y con perspectiva de género.





### *Cuadros finales por categorías*

Para la presentación final de las propuestas de formación del campo humanístico y cultural de ambos análisis, se construyó un cuadro en el que se mostraban en paralelo y de manera compaginada cada una de las propuestas. Estos cuadros también se llenaron de acuerdo con las seis categorías de análisis señaladas anteriormente y se destacaron aquellas palabras o frases clave en negritas para mostrar las relaciones entre ambos estudios y sus hallazgos. Con su llenado se evidenciaron constelaciones completas de temas de la formación humanística y cultural que serán útiles para cualquier persona interesada en realizar alguna de las acciones señaladas.

Asimismo, los cuadros finales no se realizaron con la intención de comparar ambos enfoques, sino complementar las propuestas generadas, por ello se organizaron a partir de los subtítulos del análisis cualitativo y aquellas que no se vinculaban con estos se agregaron como otras propuestas. Consideramos que estos cuadros finales son una fuente valiosa para la construcción de acciones y proyectos concretos que ayudarán de manera significativa a la mejora de la formación docente en el campo humanístico y cultural dentro del CCH Sur.





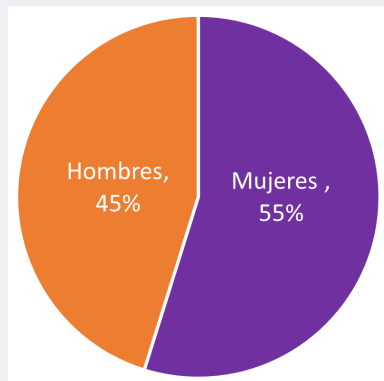
## Capítulo 7

# RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

## RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

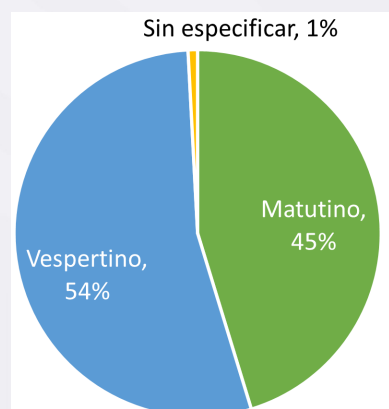
### I. DIAGNÓSTICO PRELIMINAR DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos del diagnóstico realizado a partir de los datos reportados en la Secretaría Académica del Plantel Sur. De acuerdo con la base de datos y el ciclo 2021-2022, se tuvo una población de estudio de 239 docentes, de la cual el 55% (131) correspondió a mujeres y el 45% (108) a hombres. De este modo, se caracterizó una población docente de estudio conformada en su mayoría por mujeres, tal como se aprecia en el gráfico de la Figura 7.1.1.



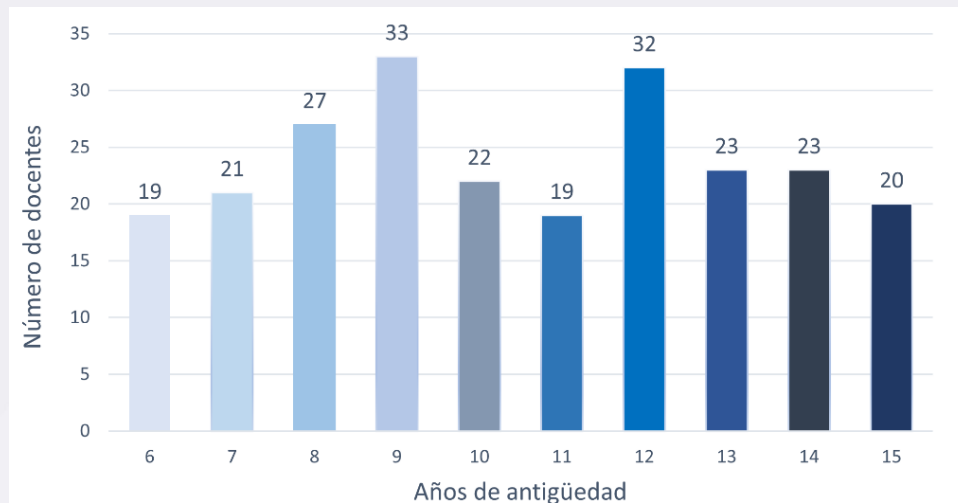
**Figura 7.1.1** Gráfico que muestra el porcentaje de mujeres (55%, 131) y hombres (45%, 108) de la población de estudio de docentes durante el ciclo 2021-2022.

La población de estudio se distribuye principalmente en el turno vespertino con un 54%, mientras que en el turno matutino se tuvo un 45% de docentes. De la Figura 7.1.2, se aprecia que solo un 1% no especifica su turno, probablemente corresponde a un turno mixto.



**Figura 7.1.2** Gráfico que muestra el turno del profesorado estudiado. Vespertino 54% (128), matutino 45% (109) y sin especificar 1% (2).

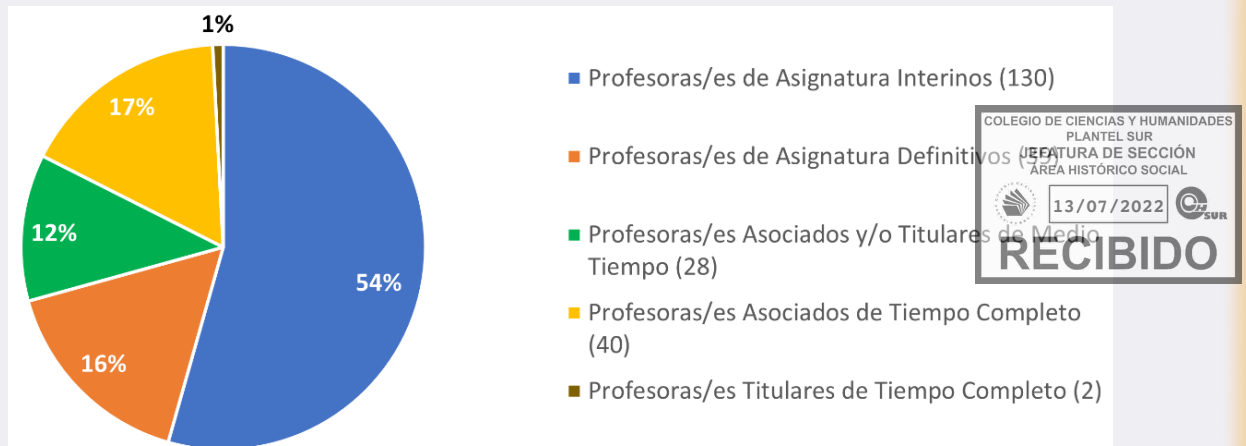
Con relación a la antigüedad durante el ciclo escolar 2021-2022, dentro de la temporalidad de estudio de 6 a 15 años y de acuerdo con la Figura 7.1.3, las antigüedades más altas fueron 9, 12 y 8 años (33, 32 y 27 docentes respectivamente). Mientras que el resto de la población se distribuyó de forma un tanto uniforme entre las otras antigüedades: 6, 7, 10, 11, 13, 14 y 15 años, con un promedio de 21 docentes.



**Figura 7.1.3** Gráfica que muestra la antigüedad del profesorado estudiado dentro del rango de 6 a 15 años durante el ciclo escolar 2021-2022.

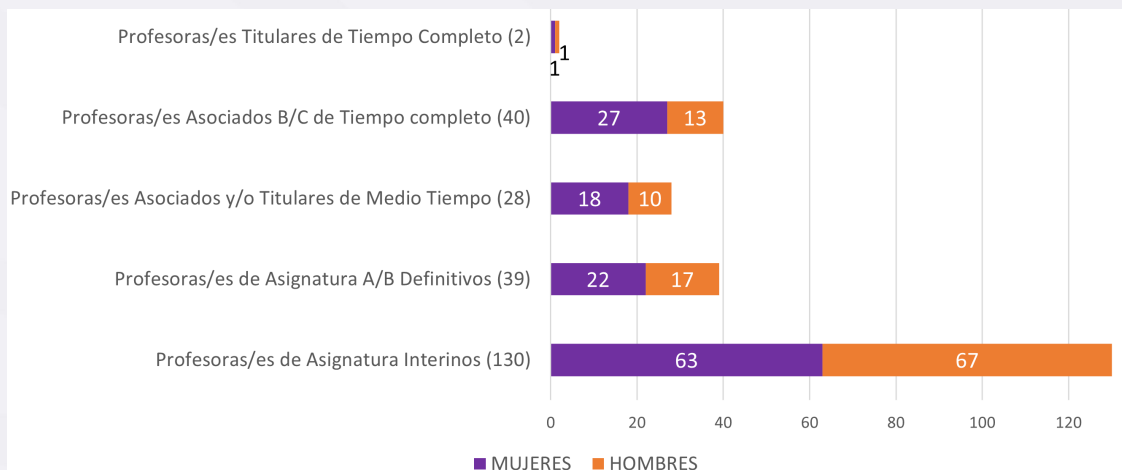
Referente al nombramiento académico de la población de estudio (ver Figura 7.1.4), se identificó que el profesorado de asignatura interino representa un 54% de la población de estudio; el 17% corresponde a docentes Asociados de Tiempo Completo (SIJA); el 16% ya son docentes de Asignatura Definitivos; mientras que el 12% corresponde a docentes Asociados y/o Titulares de Medio Tiempo; y un mínimo porcentaje (1%) representa a docentes Titulares de Tiempo Completo.

Ante estos resultados es evidente que un considerable porcentaje de docentes de la población de estudio no tiene estabilidad laboral en el Colegio (55%) por lo cual las plazas SIJA y las plazas de Medio Tiempo no han sido suficientes para cubrir a la población de estudio y garantizar la estabilidad laboral (además de estas se someterán a concurso y no constituyen plazas definitivas para quienes ahora gozan de ellas).



**Figura 7.1.4** Gráfica que muestra la distribución de los nombramientos académicos dentro de la población de estudio durante el ciclo escolar 2021-2022. La cantidad de docentes de cada porcentaje se ubica al final de cada nombramiento.

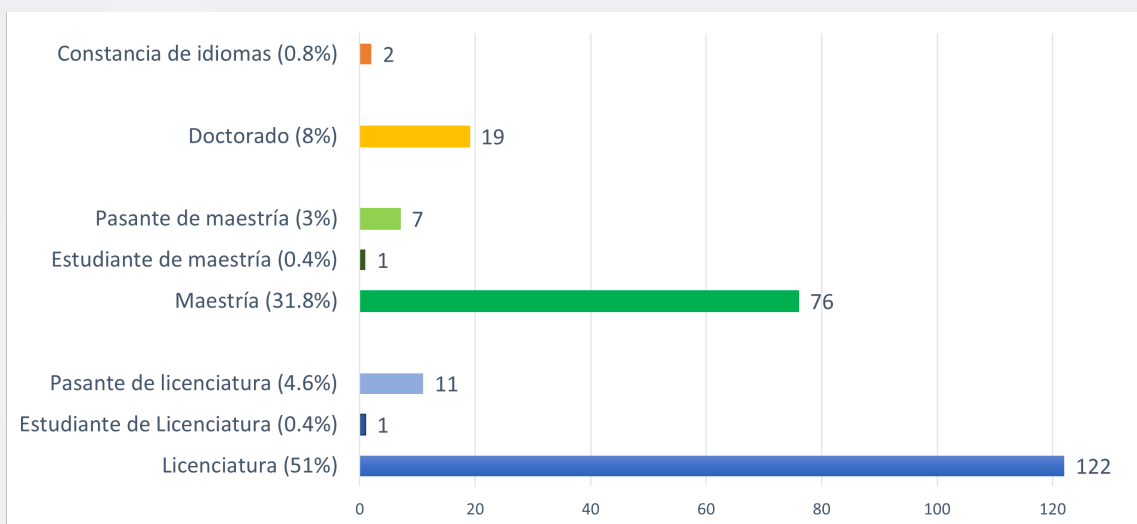
Del nombramiento se hizo una distribución por género que se aprecia en la Figura 7.1.5. A partir de este análisis es claro que ha existido una cierta paridad de género, incluso la proporción de mujeres es mayor en los nombramientos como Profesoras/es Asociados B/C de Tiempo Completo, Asociados y/o Titulares de Medio Tiempo y de Asignatura A/B Definitivos. Mientras que en el nombramiento de Profesoras(es) de Asignatura Interinos el porcentaje de profesores es ligeramente mayor, mientras que en el nombramiento de Profesoras(es) Titulares de Tiempo Completo sí hay una paridad.



**Figura 7.1.5** Gráfica que muestra el nombramiento académico de la población de estudio distribuido por género. La cantidad de docentes en cada nombramiento se ubica al final entre paréntesis.

Por otro lado, se analizó el último grado académico obtenido dentro de la población de estudio, el cual se aprecia en la Figura 7.1.6. En tal gráfico se aprecia que una cantidad de docentes considerable posee última licenciatura (122 docentes que corresponden al 51% de la población de estudio). Existen 76 docentes con maestría (32% de la población de estudio) y 19 con doctorado (8% de la población de estudio). En el caso de la licenciatura hay estudiantes y pasantes debido al antiguo plan de contratación, mientras que en la maestría 8 docentes están en el proceso de acreditación por lo que debe estimularse a concluir dichos estudios. Cabe notar que 2 docentes tienen constancia de idiomas debido a que imparten dicha asignatura y resulta importante tener este tipo de constancia, sin embargo, ambas personas poseen licenciatura.

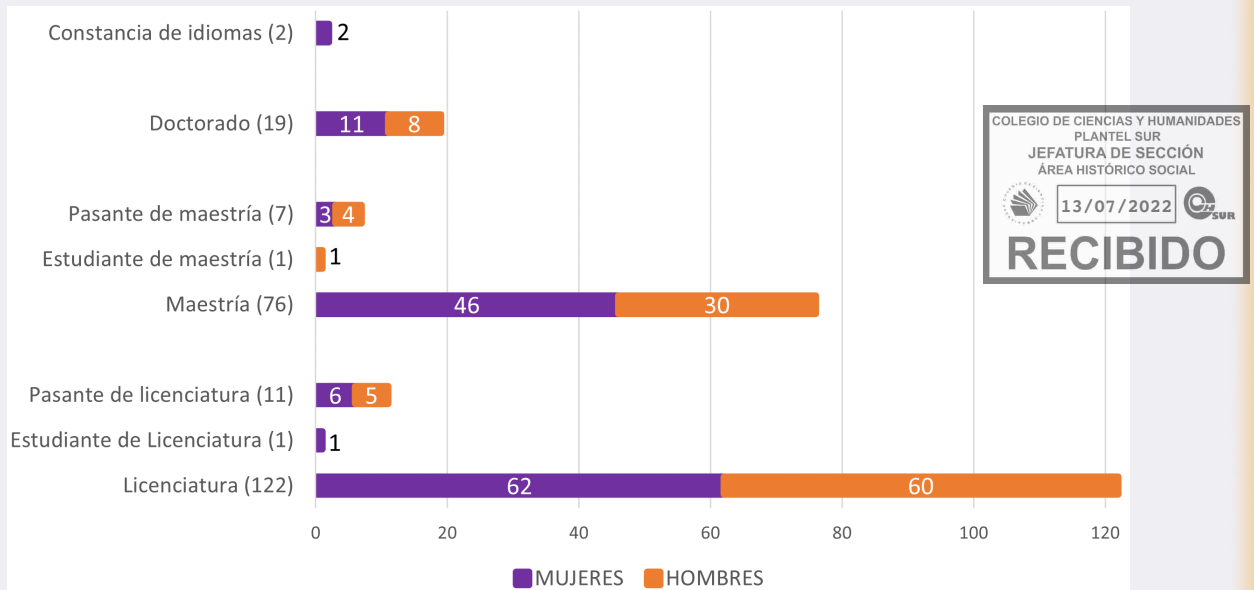
A partir de los resultados anteriores y de la Figura 7.1.6, la población de estudio se caracteriza por poseer, en su gran mayoría, Licenciatura y Maestría.



**Figura 7.1.6** Gráfica que muestra el último grado académico obtenido dentro de la población de estudio. Entre paréntesis se coloca el porcentaje en relación con las y los 239 docentes.

Respecto al último grado obtenido se hizo una distribución por género en cada grado, de la Figura 7.1.7 se aprecia que a nivel licenciatura, maestría y doctorado las profesoras predominan ligeramente más que los hombres, incluso en la maestría supera a los hombres por 16 profesoras. Específicamente en los procesos de pasante de maestría y licenciatura no hay un comportamiento característico, misma situación se replica en el rubro de estudiantes de maestría y licenciatura donde no hay una tendencia pues solo una persona se encuentra en cada caso y una es mujer y otro hombre.

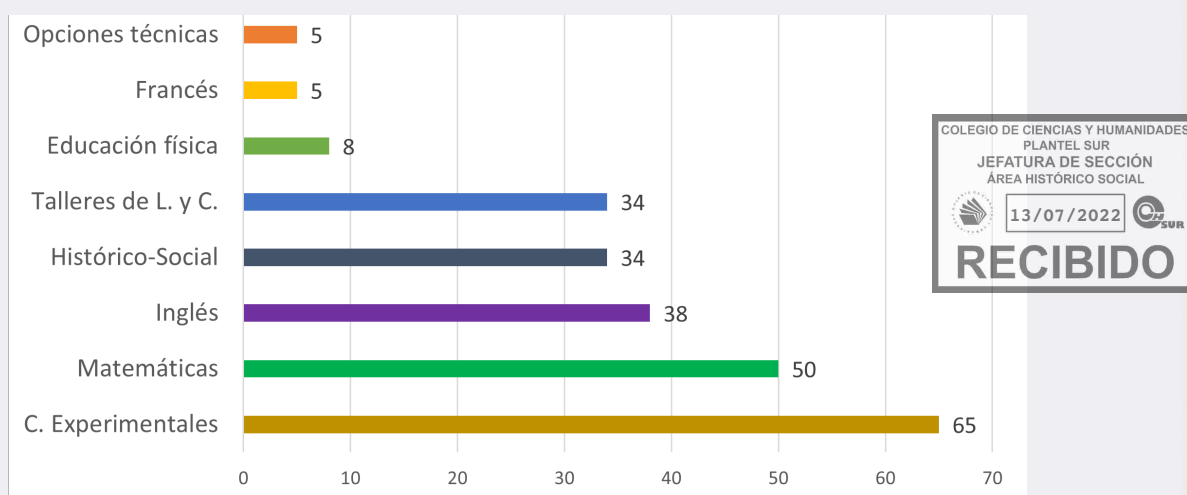




**Figura 7.1.7** Gráfica que muestra el último grado académico obtenido dentro de la población de estudio distribuido por género. Entre paréntesis se coloca el número total de docentes en cada grado.

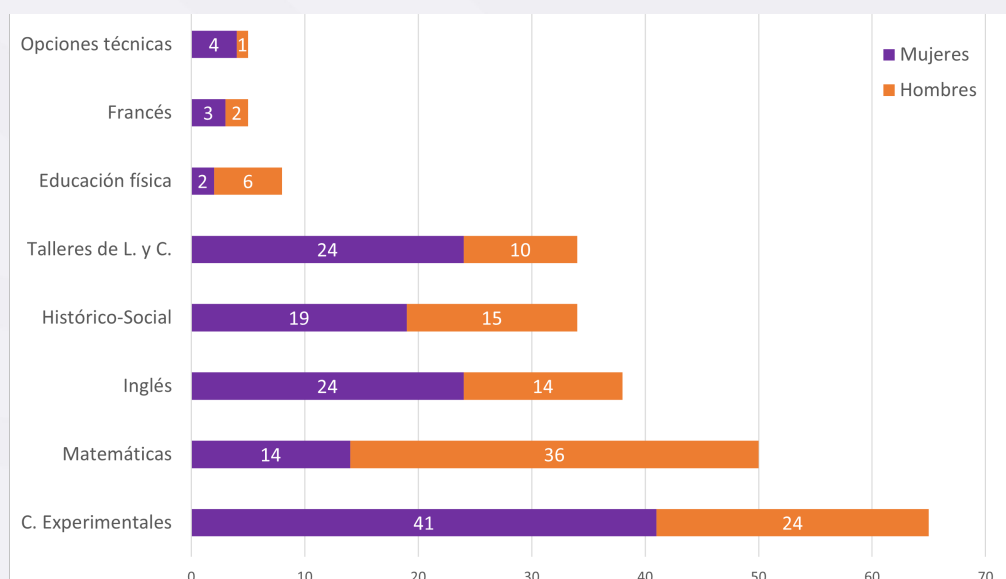
La población de estudio abarcó todas las áreas académicas del conocimiento que conforman al Colegio. Las áreas más predominantes fueron Ciencias Experimentales y Matemáticas, con 65 y 50 docentes respectivamente, esto coincide con el hecho de que son las academias que poseen un mayor número de asignaturas obligatorias. En este sentido, se tuvieron en menor cantidad a docentes en Opciones técnicas (5), Francés (5) y Educación Física (8). Mientras en el área de Inglés se tuvieron 38 docentes y en Talleres de Lenguaje y Comunicación e Histórico-Social se tuvieron en ambas 34 docentes. Ver Figura 7.1.8.

En suma, se puede señalar que la población de estudio se caracteriza por un profesorado del área de Ciencias Experimentales y Matemáticas (Ciencias formales y fácticas) al ser 115 docentes en total, correspondiente al 48% del total de la población de estudio. Y además de conformarse por las áreas de Inglés, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación, que en suma abarcan 106 docentes, representando el 44% de la población de estudio.



**Figura 7.1.8** Gráfica que presenta las áreas académicas de la población de estudio.

En particular, se realizó un análisis por género en cada academia, el cual se presenta en la Figura 7.1.9. A partir del gráfico, se aprecia que en el área de Ciencias Experimentales la cantidad de mujeres (41) es preponderante en relación con la cantidad de compañeros docentes (24), a diferencia de matemáticas donde es evidente que hay menos mujeres (14) que hombres (36). En el caso de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Inglés, Opciones técnicas y se aprecia que las mujeres predominan en esas áreas. Mientras que en el área de Educación Física predominan los compañeros varones. Cabe notar que en el área de Histórico-Social y Francés aunque predominan más las compañeras docentes la diferencia entre hombres y mujeres es menor.



**Figura 7.1.9** Gráfica que muestra las diferentes áreas académicas de la población de estudio distribuidas por género, en morado refiere a las docentes y en naranja a los docentes.

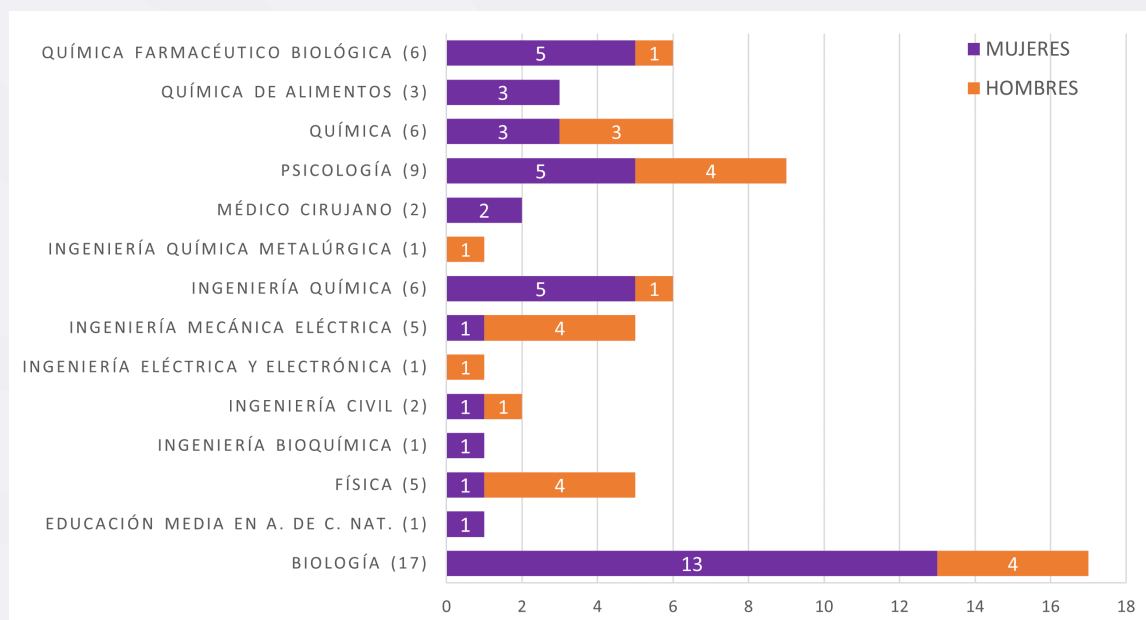
Por último, se identificaron las formaciones en cada área académica del Colegio, en la que se añadió una distribución por género, con el fin de identificar la relación entre mujeres y hombres entre las carreras de formación. A continuación, se muestran los resultados clasificados por conocimiento.



### C. Experimentales

En la gráfica de la Figura 7.1.10 se aprecian las carreras que cubren las asignaturas de Física, Biología, Química, Psicología y Ciencias de la Salud. Las profesiones de más frecuencia son Biología (17) y Psicología (9), seguido de Química, Ingeniería Química, y Química Farmacéutica Biológica con 6 docentes en cada caso. Consecutivamente se hallan profesiones como Ingeniería Mecánica Eléctrica y Física con 5 docentes en ambos casos. Cabe resaltar que de forma general se aprecia que la población de estudio en esta área son 15 personas formadas en Química y sus variedades, 16 en diferentes Ingenierías y 18 relacionadas con Biología.

Específicamente en la carrera de Física e Ingeniería Eléctrica y Electrónica se aprecia que predominan los profesores, a diferencia de las carreras como Biología, Ingeniería Química, Psicología y Química Farmacéutico Biológica donde predominan las profesoras. Cabe señalar que esta distribución se apega a los estereotipos de género, donde las carreras de cuidado se asocian a compañeras, mientras que las de ciencias exactas o de habilidades lógico-matemáticas se asocian a compañeros.



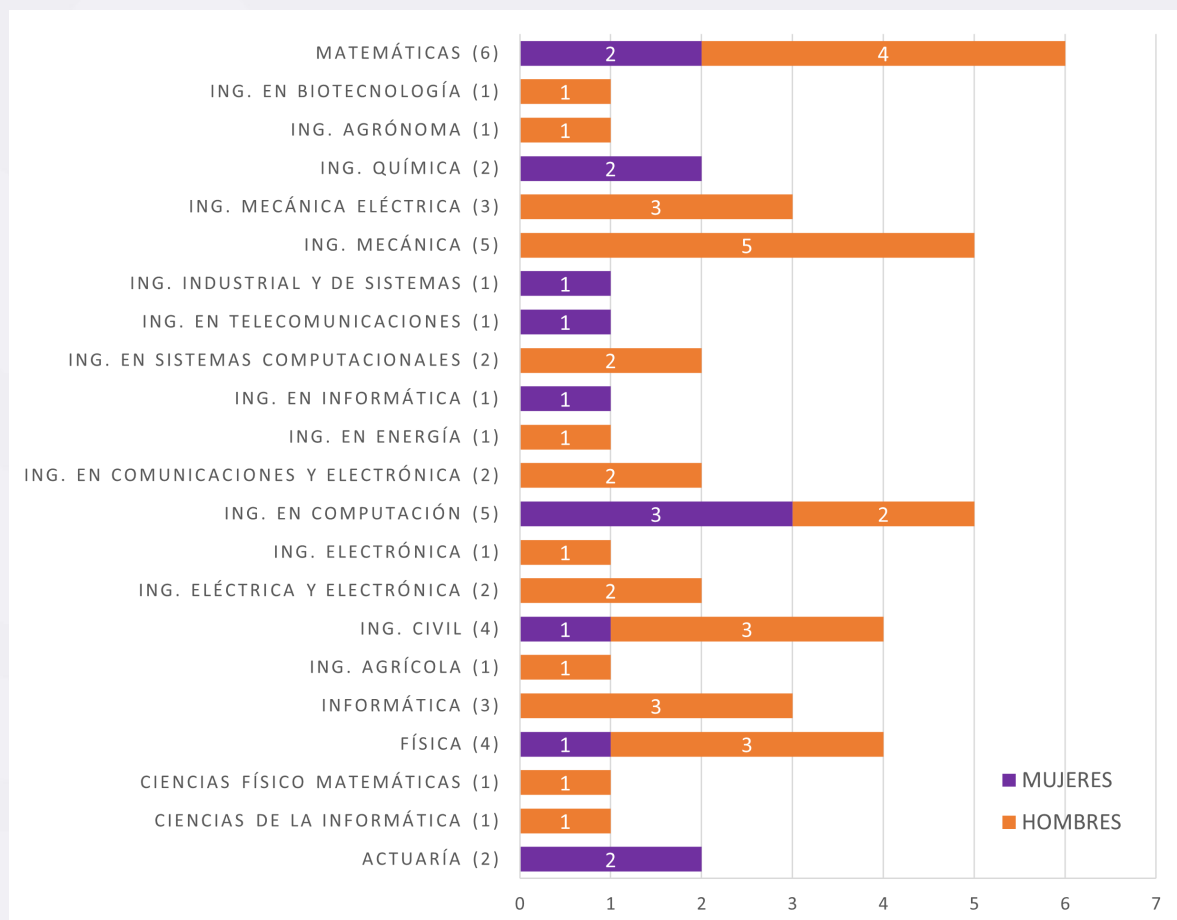
**Figura 7.1.10** Gráfica que muestra las formaciones académicas de las y los 65 profesores de Ciencias Experimentales. La cantidad de docentes total en cada formación se ubica entre paréntesis.

## Matemáticas

Esta área académica conformada por asignaturas como Matemáticas I-IV, Taller de Cómputo I-II, Álgebra, Geometría, Cálculo I-II, Estadística I y II, Cibernética y Computación I-II; permite que una mayor variedad de carreras sea considerada para impartir las asignaturas anteriores y no sólo quienes posean una carrera como Matemáticas o de las Ciencias Físico Matemáticas.

En este caso en la gráfica de la Figura 7.1.11 se aprecia que las carreras con más frecuencia son Matemáticas (6), Ingeniería Mecánica e Ingeniería en Computación ambos casos con 5 docentes. Seguido de Ingeniería Civil y Física con 4 docentes, e Ingeniería Mecánica Eléctrica e Informática con tres docentes.

Ciertamente hay una distribución amplia de carreras, sin embargo 33 docentes poseen una formación en Ingenierías y sus variaciones, por lo que es importante resaltar que sumando este dato con las ingenierías de la sección anterior, se tienen 49 docentes con tal formación académica, siendo el 20.5% de la población total de estudio.



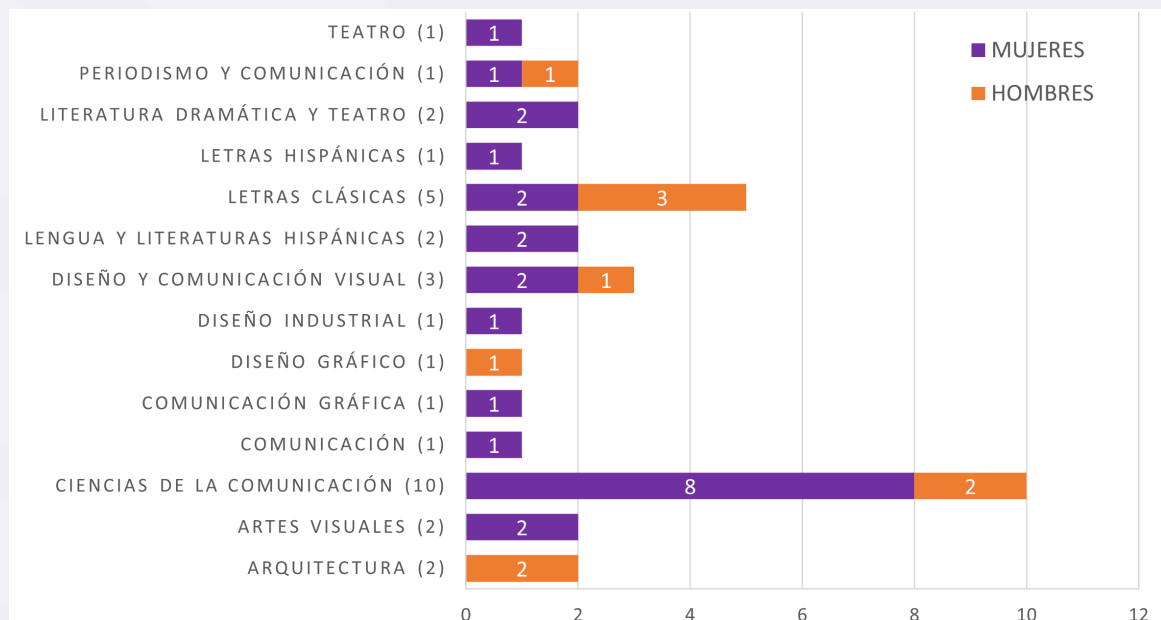
**Figura 7.1.11** Gráfica que muestra las formaciones académicas de las y los 50 profesores de Matemáticas. La cantidad de docentes total en cada formación se ubica entre paréntesis.

Retomando la Figura 7.1.11, de manera general se aprecia un predominante color naranja como se percibió desde la gráfica de la Figura 7.1.9, por lo que únicamente se puede exponer en esta Figura las profesiones en donde predominan las compañeras Ingeniería Química, Ingeniería Industrial, Sistemas, Ingeniería en Telecomunicaciones, Ingeniería en Informática, Ingeniería en computación y Actuaría. Estos resultados muestran la necesidad de la paridad de género en la impartición de las asignaturas en esta área.



### Talleres de Lenguaje y Comunicación

Se identificaron 14 carreras en el profesorado que imparten asignaturas en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación tal como se aprecia en la Figura 7.1.12. La carrera con mayor frecuencia corresponde a Ciencias de la Comunicación con 10 docentes, seguida de Letras clásicas con 5 docentes. En general de las y los 34 docentes de esta área poseen una formación en comunicación al poseer carreras como Diseño y Comunicación Visual (3) y Periodismo y Comunicación (2), entre otras. Mientras que las carreras del área de Lenguaje se identificó Lengua y Literaturas hispánicas (2) y Literatura dramática y teatro (2), por mencionar algunas.



**Figura 7.1.12** Gráfica que muestra las formaciones académicas de las y los 34 profesores de Talleres de Lenguaje y Comunicación. La cantidad de docentes total en cada formación se ubica entre paréntesis.

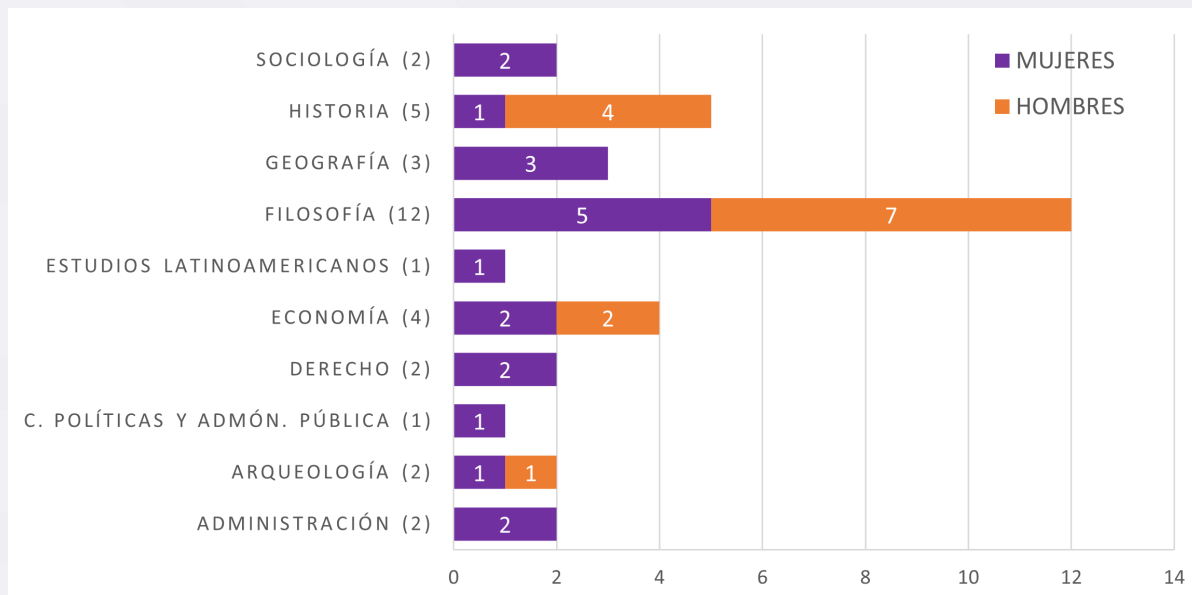
Cabe resaltar que en esta área se identificó una mayor predominancia de compañeras docentes en las diferentes carreras, únicamente en la carrera de letras clásicas existe un compañero varón más que las profesoras sin embargo, es necesario reconocer que por los estereotipos de género regularmente se asocian carreras de artes o comunicación a las mujeres por los mandatos de sensibilidad y emocionalidad que se le ha asociado a las mujeres.



### **Histórico-Social**

De la población de estudio se registraron 10 carreras del profesorado quienes imparten asignaturas en el área Histórico-Social y que conforman también un amplio número de asignaturas obligatorias y optativas. De las carreras con mayor frecuencia que se presentan en la Figura 7.1.13 se identificó Filosofía con 12 docentes, seguido de Historia con 5, Economía (4) y Geografía (3). El resto del profesorado posee una formación en Sociología, Derecho, Arqueología, Administración, Estudios Latinoamericanos y Ciencias Políticas y Administración Pública.

Aunque de manera general se aprecia que las profesoras predominan en esta área, tal como se señaló en la Figura 7.1.9, en esta gráfica se puntualiza que en algunas carreras los compañeros predominan, y en otros hay una paridad como en Economía y Arqueología.



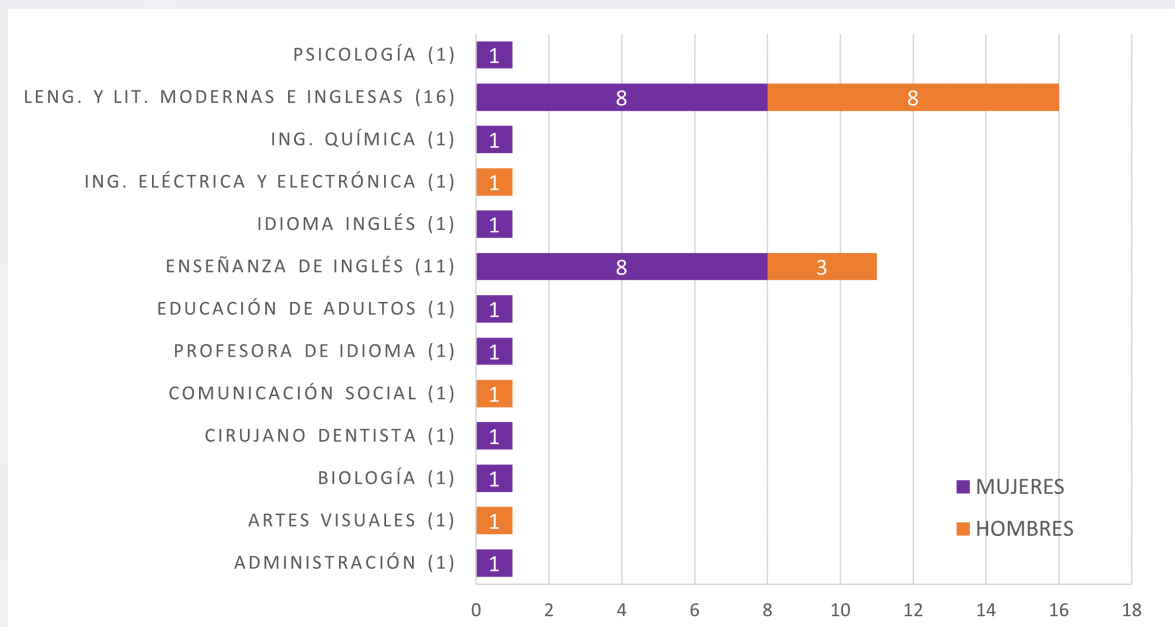
**Figura 7.1.13** Gráfica que muestra las formaciones académicas de las y los 34 profesores del área Histórico-Social. La cantidad de docentes total en cada formación se ubica entre paréntesis.



### Idiomas (Inglés)

De acuerdo con la Figura 7.1.14, en el área de idiomas, en particular en Inglés, la población de estudio posee con más frecuencia una carrera en Leng. y Lit. Modernas e Inglesas (16 docentes), seguida de la Enseñanza de Inglés con 11 docentes. Sin embargo, dadas las características de esta asignatura también se encuentran carreras como Psicología, Ingenierías, Cirujano dentista, Biología y Artes Visuales quienes además de su grado de licenciatura presentan una constancia del idioma.

Respecto al género nuevamente se observan que predominan las compañeras docentes e incluso en la carrera con más frecuencia existe una paridad y en la Enseñanza del Inglés las mujeres son quienes predominan.



**Figura 7.1.14** Gráfica que muestra las formaciones académicas de las y los 38 profesores del área de idiomas en particular de Inglés. La cantidad de docentes total en cada formación se ubica entre paréntesis.

### Educación Física, Francés y Opciones Técnicas

Finalmente, dado que existe una menor cantidad de docentes en las áreas de Educación Física, Francés y Opciones técnicas, se optó por poner todo textualmente en este apartado.

En el caso de Educación Física, de las y los 8 docentes, tanto la profesora y los 7 profesores señalaron tener la carrera en Educación Física.

Mientras tanto, en el área de idiomas, en relación con el Francés de las 5 personas de la población de estudio tres docentes mujeres señalaron las carreras de Psicología, Lenguas Modernas en Francés y Literatura D. Teatro. Mientras que los dos compañeros docentes indicaron las carreras de Comunicación Social y Lengua y Literatura Moderna Francesa.



Por último, de las 5 personas identificadas en Opciones Técnicas, dos profesoras señalaron tener la carrera de Administración, una en Contaduría y otra Cirujana Dentista. Donde el único compañero señaló la carrera de Química Farmacéutica Biológica.

En suma, a partir del diagnóstico realizado es claro que la población de estudio la conforma una considerable cantidad de mujeres (55%); principalmente imparten asignaturas en el turno vespertino (54%); la mitad del profesorado tiene un nombramiento de profesor(a) de asignatura interina(o) (54%); la mayoría su último grado de formación corresponde a una licenciatura (51%), pero un considerable porcentaje posee la maestría (32%). Asimismo, respecto al área académica el 48% del profesorado pertenece en suma al área de las Ciencias Experimentales y Matemáticas, y el 44% pertenece a las Humanidades como Inglés, Talleres de Lenguaje y Comunicación, e Histórico Social.

Todos estos datos ofrecen una idea más precisa del tipo de población de estudio en la que se enfocó esta investigación y cuyas características se seguirán evidenciando de otras maneras en las siguientes secciones.

## II. Resultados del análisis cualitativo



En la presente sección se muestran los resultados del análisis cualitativo que consta de un conjunto de tablas con sus reflexiones finales. Como se señaló en el capítulo de Metodología, dicho estudio precisó de tres tablas escalonadas en las que se llevó a cabo y profundizó en la interpretación y el análisis de los datos emanados de los distintos instrumentos de obtención de información (eventos) y a partir de las categorías de análisis establecidas.

La primera tabla tuvo como propósito la recuperación y sistematización de la información directamente de las fuentes obtenidas. Al ser llenada por participante, y constituir solo un instrumento de recuperación y organización de datos no se incluyó como parte de los resultados. No obstante, se presenta un muestrario en el Anexo 4 y la totalidad de estas se hallan disponibles en el siguiente repositorio digital para su consulta: "[Repositorio de Tablas de sistematización RIFD](#)". Es importante señalar que se han omitido los nombres de los participantes para resguardar su privacidad.

En tanto, la segunda tabla que se presenta en la sección A, tuvo como propósito desarrollar el análisis hermenéutico e intertextual de la información por cada uno de los eventos, de manera que se obtuvieron 4 tablas en esta etapa del análisis.

Por último, en la sección B se presenta el conjunto de tablas donde se definieron las necesidades globales y propuestas finales de la formación humanística y cultural en el CCH Sur a partir del análisis hermenéutico previo y de acuerdo con las categorías de análisis establecidas: formación humanística, formación cultural, carrera académica, identidad universitaria, cultural escolar y dinámica institucional y relación del campo humanístico y cultural con otros campos de formación. De esta etapa final del análisis cualitativo se obtuvieron 6 tablas correspondientes a cada una de las categorías mencionadas.

Los instrumentos para la obtención de los datos, esto es, los eventos a los que se hará referencia en esta sección son:

- Curso taller "Comunicación asertiva y emociones en el aula: experiencias y retos".
- Curso taller "Pedagogías feministas: una propuesta crítica a nuestra docencia".
- Curso taller "La docencia como proyecto de vida".

- 2do Foro virtual “Perspectivas actuales y futuras de la formación docente en el CCH-Plantel Sur: desarrollo humanístico y cultural”.

Los eventos celebrados arrojaron un total de 100 fuentes, pero dada la cantidad de información se realizó una selección significativa, esto es, una ponderación de fuentes considerando la antigüedad (de 6 a 15 años) las diversas categorías académicas, la participación activa en los eventos, la paridad de género y las edades. De manera específica se analizaron las siguientes fuentes por evento: 12 de Pedagogías feministas, 10 de Proyecto de vida, 12 de Comunicación asertiva y, 10 ponentes y 7 asistentes del 2º Foro Virtual. Esto dio lugar a 51 fuentes examinadas.

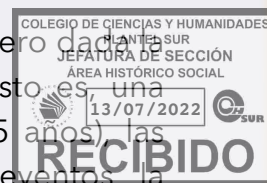
A continuación, se presentan las tablas del análisis cualitativo por cada uno de los eventos realizados, y más adelante se exponen las tablas de necesidades globales y propuestas finales de acuerdo a las categorías de análisis señaladas arriba, ambos conjuntos de tablas aparecen con sus respectivas reflexiones finales.

## A. Análisis por evento y reflexión final

### **Descripción del instrumento:**

El presente instrumento de análisis constituye una tabla para identificar por evento (curso o foro) las necesidades puntuales y presentar la primera serie de propuestas de formación docente para el Campo Humanístico y Cultural. El llenado de esta tabla surgió de las fuentes analizadas durante la etapa previa (Tabla 1) de sistematización de la información de todas las personas participantes en cada evento, por ende, fue llenada por equipos conforme a los eventos realizados (cursos o foro).

La tabla se organiza en dos columnas, la primera refiere a las categorías de análisis trabajadas desde la Tabla 1. En tanto, la segunda se enfoca a necesidades o propuestas, según sea el caso, ambas se organizan dentro del recuadro por pensamiento convergente y divergente y los sesgos de género. Después de cada sección de necesidades o propuesta aparece un espacio de observaciones finales donde el equipo muestre el cruce entre categorías.



## Curso taller “Comunicación asertiva y emociones en el aula: experiencias y retos”

### Datos generales

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Evento<br/>(Curso/foro)</b> | Curso taller Comunicación asertiva y emociones en el aula:<br>experiencias y retos |
| <b>Revisoras/es</b>            | Antonio García Flores<br>Teresa Manuel Hernández<br>Elisa Silvana Palomares Torres |



| Categorías de análisis       | NECESIDADES  |
|------------------------------|--|
| <b>Formación humanística</b> | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Como docentes es necesario trabajar en el autoconocimiento y la regulación de las emociones, lo cual ayudará a tener una comunicación asertiva y eficaz dentro del aula. Lo anterior es parte esencial del proceso educativo, así como parte del reconocimiento del docente como ser “humano integral”.</li></ul> <p><b>Pensamiento divergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Durante la pandemia todos tuvimos que realizar cambios y adaptarnos, el regreso a clases presenciales volverá a marcar una etapa de adaptación que afectará la estabilidad emocional, por tal motivo es necesario trabajar en las emociones y no negar la gran responsabilidad de hacer buen uso de la palabra y gestionar las emociones.</li><li>• En la sociedad en la que vivimos marcada por estereotipos, no es aceptable que expongamos nuestras emociones de manera abierta, a tal grado de que las y los alumnos no llegan a reconocer a sus docentes como seres humanos, creyendo que ellos no pueden experimentar tristeza, cansancio o enojo. Por lo tanto, se requiere que la institución fomente una</li></ul> |


|                           |  |
|---------------------------|--|
|                           | <p>visión más humana del profesorado ante el alumnado y entre los propios docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Todo docente debe realizar una <b>autocrítica</b> reconociéndose también como un ser humano integral con emociones. Así mismo debe trabajar sobre la gestión de sus emociones para no dañar a otras y otros y desarrollar habilidades para la vida.</li><li>• Es necesario que el docente se instruya en temas de desarrollo humano como parte de su formación docente. Éstas le ayudarán a reconocer sus emociones y tener una mejor comunicación asertiva que favorecerá la mejora de su práctica docente.</li></ul>   |
| <b>Formación cultural</b> | <p><b>Sesgos de género:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dentro de la institución se observa una posición de privilegio y poder entre algunos docentes. Esto genera desigualdad, relaciones de dominio en las aulas y entre docentes, y favorece ciertas prácticas jerárquicas. Desde el punto de vista de la interacción social, esto conlleva a la falta de empatía entre pares, y generar entornos en los que los docentes no pueden expresar sus emociones debido a que vivimos en una sociedad marcada por estereotipos. De tal manera que es necesario que la institución obre para acabar con estas prácticas de desigualdad. Desde la formación docente es deseable impulsar espacios de escucha activa y reencuentro entre profesores donde se discutan este tipo de problemáticas y se tome conciencia de los sesgos de género.</li></ul> |
| <b>Carrera académica</b>  | <p><b>Pensamiento divergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Es necesario incluir dentro de la formación docente una visión multicultural del pasado que reconozca la diversidad y las raíces prehispánicas que fomente nuestro conocimiento en cultura general y nos sensibilice ante diversos contextos.</li></ul>  |





|   |  |
|---|--|
|   | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Es oportuno que los docentes nos formemos en temas humanísticos sobre todo en la época actual, en las condiciones que estamos viviendo dentro y fuera del aula, a fin de promover el amor por el estudio y mejorar la práctica docente.</li></ul> <p><b>Pensamiento divergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Es importante como docentes ver las diferencias económicas, sociales, educativas y de salud que existen y que con el trabajo en línea se agudizaron aún más.</li></ul>  |
| <b>Identidad universitaria</b>                  | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Es importante reconocer y trabajar en la gestión de emociones dentro del aula, tanto de los otros y otras como las propias, pues ello repercutirá favorablemente en la enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Sería deseable que fuera un tema a considerar en la formación docente con el propósito de fomentar así una identidad universitaria más humanística.</li><li>• Parte fundamental de la identidad docente del CCH Sur es generar una buena comunicación con el estudiantado siguiendo los principios filosóficos que rigen la institución. Tal habilidad debería promoverse desde la formación docente, pero impulsando de manera práctica los principios del modelo educativo y no solo desde la teoría.</li><li>• El ser docente es un arte muy complejo que requiere de la ejecución de ciertas acciones, como enseñar, orientar, instruir, informar, formar, entre otras, mismas que generan una docencia significativa ¿Cómo fomentar estas habilidades en la formación docente? ¿O de qué manera se han incluido?</li></ul> |
| <b>Cultura escolar y dinámica institucional</b> | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p>   |



|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• El profesorado necesita aprender a manejar sus emociones de forma adecuada para lograr una comunicación asertiva y como consecuencia del aprendizaje, pues en el Colegio, a pesar de reconocer la comunicación asertiva, aún persiste una dinámica institucional vertical y jerárquica.</li></ul> <p><b>Pensamiento divergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Es relevante que en clase además de aspectos académicos, prevalezcan aspectos humanos, para ello, la formación docente también debería enfocarse en habilidades de comunicación asertiva, y así evitar conflictos futuros en el aula.</li></ul> <p><b>Sesgos de género:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• El profesorado y la institución deben trabajar conjuntamente para no favorecer diferentes tipos de segregación, discriminación, intolerancia, privilegios dentro y fuera del aula, evitando de esta manera, relaciones de poder entre la comunidad.</li></ul> |  |
| <b>Relación del campo humanístico y cultural con otros campos.</b> | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aunque “hacer más llevadera la clase” puede tener muchas interpretaciones, en este contexto puede entenderse como el desarrollo de habilidades emocionales, pero en su relación muy concreta con habilidades pedagógicas que son imprescindibles para la mejora de la enseñanza y fomentar desde este posicionamiento una formación integral docente.</li><li>• Se destaca la necesidad de desarrollar habilidades pedagógicas a partir de un uso humanístico de la tecnología educativa tanto en una educación a distancia como presencial o híbrida.</li><li>• Se reconoce a las emociones y la comunicación asertiva en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo integral del alumnado, por tal motivo sería deseable que se consideraran como tópicos de la formación docente.</li></ul>   |   |

- Se reconoce la necesidad de que la formación docente también implique saber discriminar información y desarrollar un pensamiento crítico en la sociedad del conocimiento.



**Pensamiento divergente:**

- Se considera esencial, la comunicación humana entre docentes y alumnos(as) en el marco educativo y del aprendizaje. Sin embargo, durante esta pandemia, esta comunicación se vio limitada en el aula virtual, además la influencia de las emociones negativas como el enojo y la frustración influyeron adversamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Observaciones finales (cruce entre categorías)

Dentro de las necesidades de la formación humanista se observa la necesidad de fortalecer la identidad docente que existe con el campo de carrera académica, así como la identidad docente universitaria ya que se menciona que “Es necesario que el docente universitario instruya en temas de desarrollo humano como parte de su formación docente” siendo “parte fundamental de la identidad”, esto con el fin de mejorar la práctica docente. Ciertamente la identidad del profesorado del plantel debería fortalecerse en el ámbito humanístico.



Asimismo, la formación humanística puso en evidencia el influjo de las emociones y la comunicación asertiva como parte intrínseca en los procesos de enseñanza y aprendizaje, evidenciando la relación entre este campo de formación y el campo didáctico pedagógico.

En algún sentido, los temas de la formación humanística se vinculan con el resto de las categorías de análisis, se transversalizan, pues resulta evidente que un profesorado con una formación humanística sólida estará en mejores condiciones de llevar a cabo su labor docente, transformar las interacciones sociales en la institución y consolidar su identidad como profesor universitario.

Por otra parte, las necesidades de formación docente centradas en promover la identidad del profesorado del plantel sugieren una estrecha vinculación (a parte de la formación humanística) con la necesidad de transformar la cultura escolar y la dinámica institucional que han estado centradas más en el ámbito intelectual y disciplinario en detrimento del socio afectivo. Si bien las primeras dos son fundamentales para el desarrollo de la institución es importante considerar impulsar una identidad docente que valore otros aspectos del desarrollo profesional más humanístico, así como renovar la propia concepción del docente como ser humano (con emociones, corporalidad, etc.).

Tanto en las categorías de Carrera Académica como de Cultura escolar y dinámica institucional se vislumbra un cruce entre ellas al señalar la necesidad de consolidar una formación humana que logre, por una parte, concientizar al profesorado de las diferencias que hay dentro y fuera del contexto educativo, ahora agudizadas durante la pandemia, y por la otra, aprender a gestionar sus emociones para lograr una comunicación asertiva, que evite diferentes tipos de segregación, discriminación, intolerancia, privilegios, entre otras problemáticas y con ello mejorar el aprendizaje.

| Categorías de análisis | PROPUESTAS   |
|------------------------|--|
| Formación humanística  | <div data-bbox="1212 286 1481 465"> <p>COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES<br/>PLANTEL SUR<br/>JEFATURA DE SECCIÓN<br/>ÁREA HISTÓRICO SOCIAL<br/>13/07/2022<br/>RECIBIDO</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como docentes somos guía y ejemplo para los alumnos, por lo tanto, una comunicación asertiva con los alumnos ayudará a que éstos tengan una actitud positiva en clases y alcancen los aprendizajes esperados. Para esto, la institución debería promover cursos de gestión de emociones, comunicación asertiva y la relación entre ambos pero en el contexto específico de los espacios educativos.</li> <li>• En acuerdo con el modelo educativo (aprender a ser), los docentes deberíamos ser reflexivos, cuidar nuestro estado de ánimo, tener una comunicación asertiva y aprender a manejar nuestras emociones, lo cual es la base de nuestro éxito como docentes. A partir de este reconocimiento la formación docente debería centrarse más en ello (aprender a ser).</li> <li>• Se propone un espacio proporcionado por la institución en donde se desarrollen habilidades tales como la gestión emocional, lo que permitirá que el docente tenga un desarrollo integral.</li> <li>• Se propone fomentar la cultura del diálogo sobre la imposición vertical dentro del aula, misma que precisa de un profesorado que asuma o encarne una serie de valores como la equidad, la justicia, el respeto, la honestidad, la autenticidad y la franqueza para que esto se logre.</li> <li>• Se propone que el docente sea empático, de tal manera que promueva la comunicación asertiva en el aula, eso ayudará a crear un ambiente de confianza que favorecerá el aprendizaje.</li> </ul> <div data-bbox="459 1760 1359 1805">PROPUESTAS DEL EQUIPO</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sugiere trabajar más en el autoconocimiento y la gestión de emociones de las y los docentes del plantel, reconociéndolos como seres humanos integrales. Para ello, se propone que la propia institución fomente una</li> </ul> |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
|                                | <p>visión más humana del profesorado ante el alumnado y entre los propios docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se propone que, para fomentar la cultura del diálogo sobre la imposición vertical dentro del aula, la institución favorezca desde diferentes acciones una formación humanista integral, en donde el docente reconozca la importancia de la comunicación asertiva y la gestión emocional como parte de su formación docente y de los procesos de aprendizaje.</li> </ul>  |
| <b>Formación cultural</b>      | No se identificaron propuestas de la formación cultural.  |
| <b>Carrera académica</b>       | <p><b>PROPUESTAS DEL EQUIPO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ante las diferencias económicas, sociales y de salud que se han manifestado antes y después de esta pandemia entre el profesorado del plantel, se sugiere dar mayor relevancia a la formación docente en temas humanísticos, esto con el fin de mejorar la propia práctica docente y promover el amor por el estudio y la enseñanza.</li> <li>Se invita a las autoridades del plantel a seguir apoyando al profesorado no sólo en aspectos académicos y tecnológicos, sino también en cuestiones socio afectivas, de reconocimiento institucional y de apoyo humano para consolidar la carrera académica, promover una formación docente más integral y con un enfoque humanístico.</li> </ul> |
| <b>Identidad universitaria</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Impulsar cursos o espacios institucionales para el desarrollo de habilidades de comunicación asertiva entre el profesorado. Éstos deberían reconocer la propia complejidad de la comunicación humana, la injerencia de las emociones y la diversidad de lenguajes usados dentro del aula de modo que se</li> </ul>   |





contribuya a la mejora de la labor docente, y por ende del aprendizaje del estudiantado.

- Se sugiere la creación de espacios institucionales que fomenten una cultura de la expresión y gestión de las emociones como parte integral de la vida académica del Colegio. Estos espacios deberán estar encaminados a favorecer una docencia reflexiva y promover la gestión emocional que es un asunto poco atendido en el desempeño docente.



### PROPUESTAS DEL EQUIPO

- Se propone reconstruir parte de la identidad académica del profesorado del Colegio y del plantel que reconozca a las emociones y su injerencia en la salud física de los docentes y no solo valorar su esfera racional. Esta transformación debería fomentarse en distintos espacios formales e informales, tanto en cursos-talleres como en jornadas, conversatorios y campañas enfocadas al autocuidado, a la escucha del cuerpo y las emociones dentro del aula, así como en talleres vivenciales.
- Se recomienda generar más estudios concretos sobre el estado emocional del profesorado y su influencia dentro del aula en el plantel sur. Ello sería un primer paso importante para generar cambios en la cultura escolar y la identidad académica que fueran más allá del reconocimiento de la docencia como una actividad únicamente intelectual.

### Cultura escolar y dinámica institucional

- Se sugiere una amplia formación en el área de humanidades para generar un ambiente de respeto a la opinión diversa y en la relación entre pares, transformando así paulatinamente la cultura escolar. Esta formación, asimismo, ayudará al desarrollo de una comunicación asertiva que resulta fundamental en la mejora de la enseñanza y calidad del aprendizaje. Por último, el profesorado podrá sensibilizarse ante diversas situaciones que surjan en el aula que también

redundarán en la mejora de la práctica docente y la propia cultura escolar.

### PROPUESTAS DEL EQUIPO

- Se sugiere que el profesorado, en conjunto con la institución, trabajen juntos en el desarrollo de habilidades de comunicación asertiva y manejo de emociones con el fin de evitar conflictos en las aulas como son la segregación, discriminación, intolerancia, privilegios de poder, etc. Esto no sólo consolidará la formación docente humanística del profesorado, sino que contribuirá a cambiar la cultura escolar y generar un ambiente cordial entre la comunidad para propiciar un aprendizaje significativo.
- Se propone que, para generar un ambiente de respeto y cordialidad entre la comunidad académica, el profesorado y el resto de la comunidad del plantel se formen en el área de las humanidades, esto con el propósito de fomentar la comunicación asertiva, un manejo adecuado de las emociones y una sensibilización colectiva ante diversas situaciones difíciles que surjan dentro del Colegio.

**Relación del campo humanístico y cultural con otros campos.**

- Los profesores participantes reconocen una estrecha relación entre gestión de emociones, comunicación asertiva y la calidad de los aprendizajes. Por lo tanto, se considera importante impulsar estas habilidades dentro de la formación docente como parte de la mejora de la enseñanza, independientemente del área del conocimiento que se trate.
- Se sugiere continuar con la promoción de las tecnologías educativas con un enfoque humanístico, que incluyan la comunicación asertiva para potenciar verdaderamente el trabajo en el aula.

### PROPUESTAS DEL EQUIPO

- Se recomienda impulsar el desarrollo de habilidades pedagógicas a partir de un uso humanístico de la tecnología educativa, esto es, favorecer una formación docente tecnológica crítica y social, que considere la



desigualdad de contextos del alumnado y fomente la creatividad tanto de éstos como del profesorado. Esta propuesta sí requiere de la creación de diplomados con el enfoque humanista de la tecnología educativa y sería interesante buscar alguna colaboración con otras dependencias universitarias como se ya ha sucedido con el Diplomado de Tecnologías Educativas. Aquí valdría la pena aprovechar el salto tecnológico que dio el profesorado durante la pandemia con las clases a distancia, y promover este tipo de cursos más específicos con un enfoque crítico y social de la tecnología y, de ese modo, también fortalecer la concreción del modelo educativo del Colegio.

- Se sugiere impulsar la vinculación entre la formación disciplinaria y la formación humanística, en particular con la esfera socio-afectiva. Para ello se propone desarrollar cursos o diplomados donde se favorezca una visión humanística del conocimiento, que promueva, desde el propio saber, una visión humana de las ciencias (las ciencias son falibles, son un producto humano, que puede tener intereses). Por otro lado, sería importante promover espacios de formación docente donde se vincule de manera concreta la comunicación asertiva y las habilidades pedagógicas para mejorar la docencia.



### Observaciones finales (cruce entre categorías)

En términos generales cada una de las propuestas del rubro de formación humanística se relaciona de manera indiscutible con el rubro de carrera académica, identidad universitaria y cultura escolar, ya que propone que los docentes sean reflexivos sobre su quehacer docente, así como sobre sus emociones a fin de gestionarlas y no negarlas como ocurre frecuentemente.

De igual modo, propone reconstruir parte de la identidad académica del profesorado del Colegio y del plantel. Para lograr lo anterior la institución debería promover cursos de gestión de emociones, comunicación asertiva y la relación entre ambos, pero en el contexto específico de los espacios educativos. Esto impactará tanto en la consolidación de la formación disciplinar al comunicarnos mejor con el estudiantado.

Así pues, la tabla permitió observar la importancia del trabajo con las emociones y la comunicación asertiva en la mejora de la enseñanza, en la consolidación de la carrera académica (al ser más reflexivos y asertivos), en la mejora de la dinámica institucional al mejorar la relación entre pares, por ello es importante considerarla en los programas de formación docente de los próximos años.



En las propuestas de las categorías Carrera Académica y Cultura escolar y dinámica institucional se vislumbra un cruce en las mismas, como una propuesta generalizada al dar mayor relevancia a la formación docente en temas humanísticos, en cuestiones socio afectivas, de reconocimiento institucional y de apoyo humano. Todas estas acciones con el propósito de fomentar la comunicación asertiva, la pluralidad, la empatía, la tolerancia y un manejo adecuado de las emociones. De esta manera se contribuirá a generar un ambiente de respeto y cordialidad entre la comunidad académica y con el resto de la comunidad del plantel; esto con el fin de mejorar la propia práctica docente.

## Reflexión final de la tabla de análisis cualitativo por evento

### Curso taller “Comunicación asertiva y emociones en el aula: experiencias y retos”



La Tabla anterior fue llenada a partir de la información obtenida en el curso de Comunicación asertiva y emociones en el aula: experiencias y retos. Como su nombre lo indica dicho curso estuvo enfocado a un tema todavía poco estudiado en el ámbito de la formación docente que es la esfera socio emocional. El curso estuvo principalmente orientado al profesorado de matemáticas del plantel cuyo perfil suele estereotiparse mucho considerándolos como profesores excesivamente racionales, o bien, como profesores que dejan a un lado el aspecto emocional en sus clases por no estar vinculado con los temas de los programas de estudio correspondientes.

Como quedó de manifiesto en el análisis de las fuentes de este curso existe un arduo camino por andar en el reconocimiento de las emociones como parte intrínseca de la enseñanza, pero también manifestó un profesorado cada vez más consciente de esta problemática y que con frecuencia no encuentra canales adecuados de expresión o de trabajo individual o colectivo para mejorar la gestión de sus emociones dentro de las aulas. Al mismo tiempo, reconoce que la falta de gestión en las emociones dentro del aula conlleva a una falta de comunicación asertiva con el alumnado.

En términos generales, los resultados de dicha tabla pusieron en evidencia aspectos reveladores sobre el papel de las emociones y de la comunicación asertiva en la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, un mal manejo de ellas puede conllevar a dinámicas de poder, de silencios o malos entendidos, de excesiva permisividad o de frustración tanto en el profesorado como en el alumnado. De las categorías que más obtuvo información fueron la de formación humanística, identidad universitaria y cultura escolar y dinámica institucional.

Las reflexiones vertidas a su vez muestran cómo siguen existiendo sectores del profesorado que niegan la influencia de las emociones o no pueden percibirlas como una experiencia propia, interna, que afecta o favorece su práctica docente. Todo ello expresa la ausencia de una visión

humana de la actividad docente y lo que implica, por ejemplo, reconocer a las y los profesores como seres integrales, es decir, como seres pensantes, pero también como seres sintientes. Ciertamente, esto no es un problema del plantel o acaso del Colegio, es un problema que viene de la propia concepción del docente en la época moderna y ahora en las sociedades neoliberales y tardomodernas, donde prevalece una visión racionalista y pragmática de la educación, por ello habría que replantear desde diferentes espacios lo que significa ser docente.



De igual manera, el estudio de las emociones evidenció la diversidad de contextos y personalidades del profesorado del plantel, hecho que genera una práctica docente muy heterogénea y que es preciso reconocer como tema transversal en la formación docente de los próximos años, sobre todo si se quiere mejorar la docencia desde un ámbito humanístico y comunitario. Muchas de estas diferencias se agudizaron durante la pandemia y las clases a distancia, donde los canales de comunicación estuvieron mediatizados por la tecnología, circunstancia que implicó, en muchos casos, una pérdida en la comunicación, o una comunicación débil entre docentes y estudiantes.

Por otra parte, el análisis de las fuentes mostró cómo la propia pandemia provocó desajustes en las emociones del profesorado manifestados a través de estrés, tristeza, ansiedad o depresión en algunos casos. Sin embargo, estas circunstancias poco se visibilizaron en el ámbito institucional, pese a afectar en gran número los procesos de enseñanza y aprendizaje del ciclo escolar pasado y de éste. Si bien la brecha tecnológica jugó su parte, también es importante reconocer la influencia de la esfera emocional en el desempeño docente durante esta contingencia.

En el mismo tenor, los resultados de la presente tabla muestran cómo la falta de gestión emocional no es un fenómeno y una responsabilidad individual, como suele pensarlo el profesorado y la propia institución, sino que está relacionado con la dinámica social que vivimos y que se reproduce en el ámbito escolar. Es importante pensar las emociones no sólo como una expresión biológica sino como manifestación cultural, producto de las lógicas sociales que vivimos cotidianamente y normalizamos. Este posicionamiento sobre las emociones es el que nos gustaría enfatizar, pues permite un abordamiento distinto de la problemática desde la institución, que contribuiría



a tomar corresponsabilidad y pensar en posibles soluciones desde la propia comunidad.

Por último, un hecho importante a mencionar son las relaciones de poder existentes en el espacio escolar y que están presentes en las aulas, pero también entre docentes y autoridades. Sin duda, el análisis de las fuentes evidenció esta circunstancia y cómo muchas veces se vive en silencio, pero con frustración y enojo, además de fracturar la comunidad y entorpecer la comunicación institucional. El reconocimiento de estas relaciones de poder es importante desde diferentes ámbitos, incluido el de la formación docente, pero implicaría no romantizar las relaciones en el Colegio y en el plantel, pero también generar acciones para que esto cambie y la comunidad se reconstituya.



## Curso taller "Pedagogías feministas: una propuesta crítica a nuestra docencia"

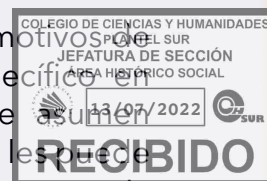
### Datos generales

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Evento<br/>(Curso/foro)</b> | Curso taller Pedagogías feministas: una propuesta crítica a nuestra docencia |
|                                | Nancy Garfias Antúnez  |
| <b>Revisoras/es</b>            | Renata Díaz González   |
|                                | Misael Chavoya Cruz  |



| Categorías de análisis       | NECESIDADES  |
|------------------------------|--|
|                              | <b>Pensamiento Convergente:</b><br>No se identificaron necesidades desde el pensamiento convergente.<br><b>Pensamiento Divergente:</b><br>No se identificaron necesidades desde el pensamiento divergente.   |
| <b>Formación humanística</b> | <b>Sesgos de género:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>En cuanto a la formación humanística, un área de trabajo pendiente es la formación en género, debido a la normalización de roles de género dentro de los espacios escolares, en especial en el aula y en el trato con el estudiantado, lo cual puede derivar en conductas violentas en contra de algunas personas.</li><li>El trabajo docente puede replicar conductas asociadas a lo masculino y femenino, por ejemplo, el tipo de cuidado que se realiza en el maternaje, el cual se replica con estudiantes, un ejemplo de ello es el tiempo de docentes mujeres destinado a la orientación emocional de su alumnado, mientras que en el caso de</li></ul> |

|                           |  |
|---------------------------|--|
|                           | <p>varones se tiende a dar una orientación más asociada a lo académico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se reconoce que existe discriminación por motivos de género en los espacios escolares, en específico en contra de mujeres y de personas que se asumen diversas o disidentes sexuales, a las cuales se les niega o restringir derechos humanos. La importancia de esta reflexión se empalma con una mirada humana y crítica a la exclusión de estas personas en todos los espacios, y cómo también podemos ser responsables desde nuestro quehacer docente de esta exclusión.</li> <li>Se reconoce la necesidad de analizar las conductas de hombres desde el autoanálisis de los propios hombres, debido a que en general existe poca reflexión sobre los privilegios que tienen como docentes varones, el visibilizar y problematizar esta situación podría sugerir un cambio en la estructura de la dinámica escolar.</li> </ul> <p><b>Necesidades identificadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecer la Formación Docente en Género, para contrarrestar la normalización de los roles de género en los espacios escolares.</li> <li>Se requiere visibilizar la violencia en contra de las mujeres y personas sexogenéricas.</li> <li>Se requiere generar acciones en contra de la violencia contra las mujeres y personas sexogenéricas, principalmente en la población estudiantil menor de edad.</li> <li>Es necesario que los docentes varones reflexionen sobre su condición, privilegios y prácticas como hombres en el espacio escolar.</li> </ul> |
| <b>Formación cultural</b> | No se identificaron necesidades de formación cultural.   |
| <b>Carrera académica</b>  | <p><b>Pensamiento Convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para algunas docentes debe existir una organización para realizar sus actividades laborales y académicas. Quizás sea</li> </ul>  |



una de las dinámicas que de manera indirecta la institución permea en aras de un “cumplimiento” laboral y docente.

- Algunos(as) docentes detectan con claridad cómo estructurada su carga horaria, sin embargo, no problematizan ni cuestionan a la institución el que horas “ahorcadas”. Esta situación no permite o dificulta realizar actividades en continuo o bien repercute en traslados y alimentación que se deben llevar a cabo fuera del Colegio. Esto se asume con “normalidad”.



#### **Necesidades identificadas:**

- Es necesario que las y los docentes de asignatura tengan posibilidad de elegir horarios de trabajo compactos, de tal manera que puedan organizar más oportunamente sus actividades en el día; y que este no sea un privilegio de docentes de Tiempo Completo.
- 

#### **Pensamiento Divergente:**

No se identificaron necesidades desde el pensamiento divergente.

#### **Sesgos de Género:**

- Históricamente, el trabajo del hogar y las labores de cuidado no se han considerado actividades productivas, y por lo tanto son social, económica y jurídicamente subvaloradas. Ello contribuye a que el sistema capitalista y el patriarcado de manera simultánea perpetúen ideas y prácticas de explotación hacia las mujeres, toda vez que ellas son mayoritariamente a quienes se ha asignado estas labores, dentro de los roles tradicionales de género. En el caso de la labor docente, como en muchas otras actividades profesionales y laborales, además de la carga de trabajo por la docencia, se añaden labores de cuidado a infancias o personas adultas en condiciones de dependencia, así como labores de trabajo en el hogar; particularmente estas recaen en las mujeres.
- Es importante mencionar que existe una necesidad de analizar, reflexionar y accionar sobre la educación con perspectiva de género, en especial, pensando en las problemáticas de injusticia, discriminación y violencia expresadas en condiciones de desigualdad entre hombres y mujeres, no sólo entre la planta docente, sino estudiantil. Un ejemplo de ello son las labores de trabajo y cuidado doméstico de las docentes en comparación al mismo

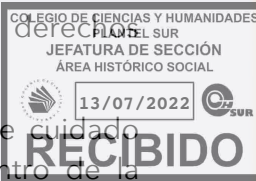
trabajo ejercido por profesores, los cuales, en la mayoría de los casos, al tener más tiempo libre, lo utilizan para el trabajo académico, o bien, para el ocio, lo cual puede contribuir no sólo en menor esfuerzo para conseguir mejores condiciones laborales, sino también, para tener una mejor salud física y mental.

- Para el caso de las profesoras que son madres, implica mucho menos tiempo para la formación académica. Las labores de cuidado, casa, educación y tiempo de calidad con los hijos generan un trabajo tanto físico, como mental que repercute en dobles o triples jornadas de trabajo. Las labores domésticas y de cuidado a terceros son aún más fuertes cuando no se cuenta con el apoyo del padre, y son las madres solteras las que deben hacerse cargo de todo el trabajo realizado en casa y la crianza del hijo o hija. Aunado a ello deben responder a una carrera profesional, a las demandas del crecimiento y promoción, o elaboración de un currículo para tener oportunidades de crecimiento profesional.
- Muchas veces los varones simplemente se preocupan por su arreglo personal, y a veces por su alimento, pero es todo, en varias ocasiones las mujeres trabajan para ellos, esposas o madres les cocinan y les limpian su casa y su ropa. Esto pone en desventaja a las mujeres en el ámbito profesional. Un aspecto relevante a mencionar es la ausencia paterna en el cuidado de los hijos, que en algunos casos es física, pero en muchos otros, es también emocional, y son las mujeres quienes se hacen cargo de estas tareas.
- A partir de la actividad realizada con el simulador del INEGI, se obtiene un gráfico que divide los resultados en pesos al año que serían recibidos en retribución a las siguientes labores: alimentación, limpieza y mantenimiento a la vivienda, limpieza y cuidado de la ropa y calzado, compras y administración del hogar. El total de retribución en promedio para todo el año para algunos docentes varones es de \$16,150. Si se compara con los resultados obtenidos para docentes mujeres, hay comparativos de hasta \$60,522. Principalmente son los profesores varones quienes no logran identificar que algunas actividades de labor doméstica y cuidado están subsanadas por una tercera persona y sin duda esto permite realizar otras actividades laborales y académicas.

#### **Necesidades identificadas:**

Son necesarias políticas públicas e institucionales con perspectiva de género, que incorporen y diferencien las



|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>condiciones de vida de docentes mujeres que son madres, y reconozcan situaciones y problemáticas asociadas a labores del hogar, crianza y cuidado como derechos laborales fundamentales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe garantizarse el acceso a más espacios de cuidado infantil para las hijas e hijos de docentes, dentro de la Universidad.</li> </ul>  |  |
| <p><b>Identidad universitaria</b></p>                  | <p><b>Pensamiento Convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como parte de una identidad universitaria y una buena práctica profesional, se manifiesta compromiso, puntualidad y organización como los supuestos principios fundamentales para impartir una clase. Todo este empeño es parte de la construcción de buenas prácticas docentes que repercuten en la dinámica áulica y el trabajo con el grupo.</li> </ul> <p><b>Necesidades identificadas:</b></p> <p>No se identificaron necesidades desde el pensamiento convergente.</p> <p><b>Pensamiento Divergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tanto la planeación de las clases como la evaluación del trabajo de las y los estudiantes no se consideran en el salario, toda vez que buena parte de estas actividades se realiza en casa o en otros espacios.</li> </ul> <p><b>Necesidades identificadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fundamental que se incluya en el pago a las y los docentes las actividades adicionales al trabajo en el aula, como planeación de clases y evaluación del trabajo de sus estudiantes.</li> </ul> |   |
| <p><b>Cultura escolar y dinámica institucional</b></p> | <p><b>Pensamiento Convergente:</b></p>  |   |



- La docencia y la cultura escolar son sumamente complejas por la enorme cantidad de elementos de la sociabilidad humana que entran en juego.
- La cultura escolar (CE) se identifica en su mayoría con actividades dentro y fuera de la academia, pero no define cuáles pueden ser. La percepción de la CE se reduce a la identificación instrumental; o bien, a la convivencia de las personas que conforman el espacio escolar. En general, se identifica a las y los actores sociales que están dentro del Colegio, pero no a familias y otras personas en la CE.
- El acompañamiento y la vinculación con pares durante la vida docente va más allá de los ámbitos disciplinario y didáctico-pedagógico; no obstante, en los criterios institucionales de formación docente sólo suelen contemplarse esos ámbitos. La reflexión colectiva y la compartición de experiencias de sociabilidad y conflictividad en las dinámicas frente a grupo, que son inherentes a la interacción humana, son necesarias para la toma de conciencia, el aprendizaje del ser y el *habitus* docente, además de la comprensión de los procesos psicoemocionales, sociales, culturales y políticos tanto del cuerpo docente como del estudiantado.
- Las actividades del docente dentro del aula son una forma más de sociabilidad e interacción humana, delimitada por un espacio, un tiempo y una serie de signos y códigos culturales específicos. Entre estos, expresar la pasión y entrega por transmitir el conocimiento contribuye de manera muy importante a convertir en significativas las clases y los conocimientos en el estudiantado.
- La actividad docente no se reduce a la transmisión de información y conocimiento por parte de las y los profesores; sino que se trata de interacción, negociación, performance en un espacio y tiempos determinados: el aula. Ello implica que la docencia sea sumamente compleja, pues se establecen relaciones sociales en condiciones de jerarquía (docente-estudiantes). Por ello, la lucha por el ejercicio del poder en el aula puede presentarse como problemáticas entre los actores involucrados. Cuando surgen problemáticas de convivencia y comunicación en el aula, puede aparecer la noción de que, al tratar de resolverlas, existe una pérdida de tiempo, que podría ser destinado al desarrollo de los temas específicos de la materia.
- Este relato se repite en varios discursos docentes, las academias son un lugar de encuentro entre docentes, principalmente para comer, pero sobre todo para convivir y pasar el rato entre pares intercambiando ideas con otras(os) docentes, en especial sobre su clase, pero también sobre aspectos personales. Estos lugares de encuentro para la



convivencia son pocos, y cabe destacar que no hay muchas propuestas académicas (especialmente autogestivas) que surjan de estos espacios.

- En algunas ocasiones el trato que docentes dan a los estudiantes denota una posición jerárquica sobre ellos, que piensan que deben ser las y los jóvenes y sus comportamientos, además de la consideración de que ellos y ellos carecen de criterio para tomar decisiones. Asimismo, para algunas y algunos docentes la vinculación con el estudiantado, sólo se establece para comentar o encuadrar en cada sesión las actividades para el entendimiento de las temáticas y cumplimiento de los aprendizajes esperados.
- Como en cualquier relación humana, algunas veces pueden suscitarse malos entendidos o problemáticas entre la o el docente y el estudiantado. Sin embargo, el trabajo para el reconocimiento de emociones como la ira, el dolor o el miedo deben de gestionarse para evitar conflictos en el aula. El impacto de este autorreconocimiento emocional, se verá reflejado en una dinámica relacional más favorable. No sólo es importante en términos de salud, sino también en el trato hacia estudiantes y pares en el trabajo.
- Un aspecto importante de la salud física y mental se asocia al excesivo trabajo y a la meritocracia laboral, ya que debido a la exigencia y a la competencia por una mejor posición y sueldo, el profesorado se exige a niveles que pueden ser abrumadores, teniendo un impacto en su salud física y mental.



#### **Pensamiento Divergente:**

- La meritocracia se aprende desde la infancia, existe una exigencia constante por sacar buenas calificaciones, trabajar por horas haciendo proyectos, tareas y compitiendo con tus pares. En el CCH se replica fuertemente dicha meritocracia, la obtención de grupos mediante la lista jerarquizada, el ganar una plaza a partir de la elaboración de un currículum que en muchos casos resulta excesivo, la competencia que se genera entre colegas, entre otras cosas, va generando una dinámica institucional muy nociva para la comunidad en términos de relaciones sociales armónicas, impidiendo generar proyectos colectivos, o propuestas interdisciplinarias.
- Se reconoce que existe una vigilancia constante sobre nuestros propios cuerpos, así como también, los cuerpos, las sexualidades y acciones de las demás personas. Esto trasladado al espacio escolar repercute en una dinámica social en la que debemos actuar o no de determinada forma como docentes. La vigilancia de los otros cuerpos puede

hacer que algunas(os) docentes trasladen esta crítica al estudiantado, provocando a su vez, un falta de autonomía y libre expresión. Esta mirada policíaca nos hace tener un performance de la aceptación, constriñe cuando no permite una genuina forma de expresarnos en los espacios escolares. El impacto que esta restricción puede tener puede derivar en problemáticas de relación social, de soledad, e inclusive de problemas asociados a la salud física y/o mental.



### Sesgos de Género:

- La convivencia en diversidad puede presentarse como un esfuerzo adicional a la cotidianidad, máxime en contextos sociales en los que la discriminación y/o marginación son comunes. Pero lograr dicha convivencia es parte de un proceso de aprendizaje colectivo, en el que las tensiones ocasionadas por fobias o prejuicios pueden estar presentes. Aún así, el cuidado extremo en el trato con personas trans, o el pavor a enfrentar alguna situación de discriminación o violencia redundan o refuerzan ciertos prejuicios y/o fobias hacia la diversidad sexo-genérica y la interacción con personas a ella pertenecientes en espacios escolares como el aula.

### Necesidades identificadas:

- Es preciso trascender la idea de la Cultura Escolar como una visión instrumental, por lo que también es fundamental que los actores inmersos en ella establezcan relaciones sociales fuera de las dinámicas de vigilancia y control sobre los cuerpos, identidades y expresiones dentro del espacio escolar.
- Reconocer la singularidad de cada sujeto involucrado en el espacio escolar para contrarrestar las premisas homogeneizantes de la Cultura Escolar tradicional.
- Reconocer que las dinámicas de explotación laboral e inestabilidad económica a las que son sometidas las y los docentes repercute negativamente en su salud física y mental.
- Visibilizar que la idea tradicional del deber ser docente restringe la posibilidad de la expresión emocional y afectiva en el ejercicio de la docencia; lo que puede devenir en ser mirado o mirada desde una perspectiva disciplinar y jerárquica, que a su vez limita las relaciones de comunicación y afecto con el estudiantado.

|  |                                  |
|--|----------------------------------|
|  |                                  |
| <b>Relación del campo humanístico y cultural con otros campos.</b> | No se identificaron necesidades. |



### Observaciones finales (cruce entre categorías)

En algunos casos, los tiempos destinados a la labor académica y docente sobrepasan incluso la importancia de otras actividades dado que se requiere el cumplimiento de compromisos laborales y académicos. Se destina tiempo para realizar actividades recreativas o de relajación acordes a la salud mental y física. Algunos aspectos laborales permean incluso en los momentos familiares y de recreación.

No hay un rubro en el que se haya abordado la manera en la que el Colegio administra y asigna los espacios para las clases; sin embargo, algunas y algunos docentes reconocen que este aspecto repercute en la dinámica de la clase y en la interacción del alumnado.

Una necesidad importante para la población docente es tener un espacio para comer. Las academias se han convertido en comedores para alguna parte del profesorado. Sin embargo, estos espacios deberían ser, sobre todo, para un intercambio intelectual, proyectos docentes, formación, etc.

| <b>Categorías de análisis</b> | <b>PROPUESTAS</b>               |
|-------------------------------|---------------------------------|
| <b>Formación humanística</b>  | <b>Pensamiento Convergente:</b> |

- Los valores de no discriminación y tolerancia se plantean como una necesidad en los espacios educativos, culturales, sociales, etc. Para construir una sociedad con libertad, en donde se respetan las distintas formas de ser, expresarse y una identidad, es necesario erradicar prácticas discriminatorias y fomentar la tolerancia. No obstante que estos planteamientos son promovidos desde los discursos y políticas públicas y universitarias, así como desde otros medios, el contenido y potencial políticos de la lucha contra la discriminación se ha diluido y su impacto real disminuido



#### **Propuestas identificadas:**

- Generar mecanismos institucionales para garantizar la erradicación de prácticas discriminatorias y de intolerancia en el espacio escolar.

#### **Pensamiento Divergente:**

- La necesidad es imperante, la discriminación por cualquier motivo debería ser problematizada y trabajada en el aula, los docentes no deberíamos dejar pasar situaciones de esta índole, sería por ello fundamental trabajarlo en clase.

#### **Propuestas identificadas:**

- Problematicar y reflexionar dentro del aula los problemas asociados a la discriminación por motivos de distinta índole.

#### **Sesgos de Género:**

- Se reconoce la importancia de considerar el análisis y reflexión sobre masculinidades, es necesario para la reestructuración de las sociedades.
- Además del reconocimiento de la diversidad humana y la convivencia en la diversidad, es fundamental considerar que las actitudes, comportamientos y formas de ser y expresarse son aprendizajes colectivos, cultural, social e históricamente aprendidos y reproducidos. Por lo tanto, nada de lo que nos presenta en la sociedad como hombres, mujeres o personas

de la diversidad sexo-genérica es inherente a nuestra biología, ni los aspectos positivos ni los negativos.

**Propuestas identificadas:**

- Analizar y reflexionar colectivamente sobre las masculinidades en la práctica docente como un esfuerzo de reestructuración social en permanente autocrítica y revisión.
- Fortalecer la Formación Docente en Género, para contrarrestar la normalización de los roles de género en los espacios escolares.
- Visibilizar la violencia en contra de las mujeres y personas sexogenéricas.
- Generar acciones en contra de la violencia contra las mujeres y personas sexogenéricas, principalmente en la población estudiantil menor de edad.
- Que los docentes varones reflexionen sobre su condición, privilegios y prácticas como hombres en el espacio escolar.



**Formación cultural**

No se identificaron propuestas de la formación cultural.

**Carrera académica**

**Pensamiento Divergente:**

- La consideración del bajo salario como docentes es un factor fundamental en la carrera académica, especialmente por el costo de vida tan alto que tiene la ciudad de México, ello conlleva a una precarización laboral y tener varios empleos al mismo tiempo o vivir en casa de los padres.

**Propuestas identificadas:**

- Garantizar horario completo y salario digno a toda la planta docente.



|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
|                                       | <p><b>Sesgos de Género:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Generalmente, las mujeres dedican mucho más tiempo a los varones a actividades de cuidado o de trabajo en el hogar de manera adicional a sus actividades laborales; no obstante, la excepción también se presenta. Reconocerse en uno o más privilegios (clase, sexo-género, raza, situación laboral) es el principio de la sensibilización y toma de conciencia sobre la situación en que se encuentran muchas mujeres.</li> <li>● El trabajo en el hogar ejercido por algunas profesoras puede duplicar o triplicar sus actividades laborales. Es común que profesoras se encarguen de la preparación de la comida, la planeación de clases, la limpieza del hogar y el cuidado de hijas o hijos, o personas en situación de dependencia. Estas labores limitan o retrasan los procesos de formación docente y del desarrollo de la carrera profesional de las mujeres, principalmente.</li> </ul> <p><b>Propuestas identificadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Generación de políticas públicas e institucionales con perspectiva de género, que incorporen y diferencien las condiciones de vida de docentes mujeres que son madres, y reconozcan situaciones y problemáticas asociadas a labores del hogar, crianza y cuidado como derechos laborales fundamentales.</li> <li>● Garantizar el acceso a más espacios de cuidado infantil para las hijas e hijos de docentes, dentro de la Universidad.</li> </ul> |
| <p><b>Identidad universitaria</b></p> | <p><b>Pensamiento Convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● En el proceso de preparación personal para la impartición de clases, el arreglo personal pulcro y cómodo nos habla de valores asociados a una idea de presencia del o la docente en el aula (limpio y dispuesto a pasar varias horas trabajando).</li> <li>● Entre la planta docente, se llega a considerar que la paciencia es uno de los atributos más importantes de la docencia en niveles básico y medio superior, pues nace de la idea de que las y los niños, las y los jóvenes son problemáticos, les cuesta trabajo aprender y deben ser controlados por las y los adultos. No obstante, pareciera ser que se trata de un prejuicio tanto</li> </ul>  |



sobre las personas en esos períodos etarios, como de la práctica docente en dichos niveles educativos.

### Propuestas identificadas:

- Reconocer que el aspecto físico y el arreglo personal no son determinantes para el desempeño apropiado de la docencia.
- Desmitificar y dejar de mirar a la juventud desde un posicionamiento biologicista y adultocentrista, pues contribuye a la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre las y los estudiantes.

### Pensamiento Divergente:

- La construcción de una comunidad escolar que respeta las diversas formas de identidad y expresión implica un proceso de educación, diálogo y transformación profunda, en el que deben intervenir todos los actores involucrados, pero es de vital importancia que dicho proceso inicie con estudiantes y docentes, pues en las relaciones que se establecen entre uno y otro grupo son el espacio más sensible de interacción y convivencia.

### Propuestas identificadas:

- Involucrar a docentes y estudiantes en la construcción de una comunidad escolar que respete las diversas formas de identidad y expresión social, cultural, política y de género.

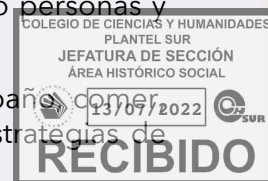
### Cultura escolar y dinámica institucional

### Pensamiento Convergente:

- Son varios los elementos centrales de la relación con el estudiantado y las actividades de la docencia que se llevan a cabo fuera del aula; y, aunque no siempre se toman en cuenta dentro de la remuneración económica, ni del esfuerzo y tiempo dedicado a la evaluación continua del estudiantado; se suelen plantear como un trabajo distinto al tiempo destinado en el aula, y no como parte inherente de la labor docente.



- El tiempo de tolerancia que la profesora da a su alumnado es muy importante, considero que es darles confianza y creer en sus argumentos. Si llegasen tarde, los trata como personas y de igual a igual, sin autoritarismo.
- También considera que deben trasladarse, ir al baño, comer inclusive para ella misma. La profesora aplica estrategias de autocuidado para ella y su alumnado.



#### **Propuestas identificadas:**

- Considerar las necesidades del alumnado, y establecer acuerdos desde la horizontalidad y sensibilidad.

#### **Pensamiento Divergente:**

- Como propuesta sería necesario tener ambos espacios, un comedor y academias útiles para un trabajo colegiado y con propósitos que contribuyan al trabajo, formación, pensamiento y autogestión docente.
- La profesora menciona la importancia de disfrutar los espacios abiertos del plantel, y sobre todo, con otras colegas, el disfrute de esta convivencia hace su estancia agradable en el colegio.
- Esta experiencia es valiosa dado que se sugiere generar más espacios de conocimiento entre docentes, de apropiarse de los espacios comunes como las Academias y los espacios abiertos como jardines, u otros para convivir, y no que sean sólo espacios de tránsito.

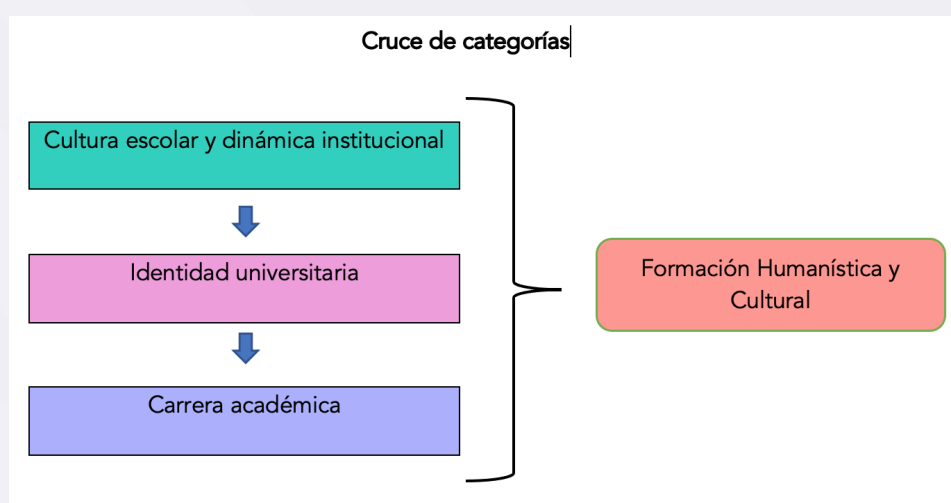
#### **Propuestas identificadas:**

- Comedor para docentes y Academias útiles para el trabajo colegiado.
- Generar más espacios de conocimiento, esparcimiento y ocio entre docentes.
- Apropiarse de los espacios comunes como jardines para la convivencia.

|   |  |
|---|--|
|   | <p><b>Sesgos de Género:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La socialización de las profesoras principalmente con <b>varones</b> puede no ser una elección azarosa. Muchas veces en los espacios docentes o laborales no es "bien visto" que las profesoras tengan amigos docentes cercanos, principalmente porque la comunidad puede inferir que existe una relación sexo-afectiva-amorosa, y que inclusive alguna de las partes puede beneficiarse de la otra.</li> </ul> |
| <p><b>Relación del campo humanístico y cultural con otros campos.</b></p> | <p>No se identificaron propuestas para este rubro.</p>   |



### Observaciones finales (cruce entre categorías)



Aunque es difícil separar las categorías de análisis de un todo complejo que deviene en la formación docente, en esta tabla se muestra una secuencia de las categorías de análisis que se obtuvieron en el curso de Pedagogías feministas: una propuesta crítica a nuestra docencia.

Una posible lectura de la relación entre categorías es ubicar a la cultura escolar y la dinámica institucional como la base estructural de todo proceso y relación entre la institución, el profesorado y el estudiantado.

En este sentido, podría entenderse que en la cultura escolar y en la dinámica institucional se cimbran las bases de la identidad universitaria, la

adquisición de valores, ideas, prejuicios, procedimientos y acciones más o menos arraigados que contribuyen a la repetición de conductas esperadas por parte del profesorado acorde a un *habitus* docente promovido por la institución.



La concatenación de la cultura escolar, dinámica institucional e identidad universitaria promueven el desarrollo diferenciado de la carrera académica del profesorado por motivos de antigüedad, área de trabajo, categoría académica, salario, género, meritocracia, entre otras. Estas condiciones particulares develan una diferenciación en la carrera académica más cómoda o más difícil, así como las condiciones de estabilidad laboral entre las personas que integran a la planta docente del CCH sur.

La relación existente entre los resultados de las categorías mencionadas muestra una relación con el campo de formación humanística y cultural, el cual, aunque es considerado importante en la capacitación docente, como parte de los valores promovidos por la institución, no es considerado como prioritario, en específico, la formación en género. Por estos motivos, a raíz de los resultados obtenidos se concluye lo siguiente:

A partir de la interpretación de las fuentes analizadas y de las necesidades identificadas se pone de relieve que la consolidación de la Formación Docente, en su variedad de espacios de incidencia, sigue siendo una tarea pendiente en nuestra institución. No sólo es fundamental el fortalecimiento de la dimensión ética y de aspectos disciplinarios de las y los docentes, sino que también es preciso visibilizar nuevos elementos de la labor docente que están presentes en dicha labor: por ejemplo, trascender el modelo jerárquico vertical en la relación docente-estudiantes; o bien, profundización en el conocimiento sobre la adolescencia y las juventudes, sus expresiones políticas, sociales, culturales y de identidad de género.

Adicionalmente, es necesario que la docencia se comprenda y lleve a cabo como una compleja labor que incluye las actividades académicas en el aula, la interacción social y política con pares docentes y, destacadamente con estudiantes; la evaluación continua de estos (calificación de trabajos, planeación de clases, documentación para abordar los temarios), la participación en grupos académicos de investigación, y la propia formación académica y docente dentro y fuera de la UNAM. Este conjunto de actividades

está en desarrollo permanente, y ello implica un enorme esfuerzo personal e institucional, por lo que su valoración también debería manifestarse en la remuneración económica que percibe la inmensa mayoría de la persona docente, que es de contratación temporal o de asignatura.



Por su parte, es deseable que la Formación Docente contribuya a que las y los profesores incrementen y fortalezcan su capacidad de organización y vinculación colectiva, con el objetivo de transformar dinámicas e inercias de competencia, nepotismo, meritocracia e individualismo, lo que les permitirá encaminar sus carreras académicas hacia una docencia más sensible, responsable y ética. Lo anterior, debería centrarse en la incorporación y apropiación de elementos humanísticos en la vida personal y laboral, lo que indudablemente repercutirá en la construcción de una comunidad docente con cimientos sólidos, capaz de reflexionar sobre su identidad como parte de nuestro plantel, el CCH y la Universidad.

Son necesarias políticas públicas e institucionales con perspectiva de género, que incorporen y diferencien las condiciones de vida de docentes mujeres que son madres, y reconozcan situaciones y problemáticas asociadas a labores del hogar, crianza y cuidado como derechos laborales fundamentales. Debe garantizarse el acceso a más espacios de cuidado infantil para las hijas e hijos de docentes, dentro de la Universidad. Sin duda, la carrera académica atraviesa el resto de las categorías en tanto que el género debe ser considerado como un dispositivo teórico-metodológico y esto permite reconocer que las y los docentes llevan a cabo su labor en muchas ocasiones a partir de estos imaginarios y mandatos trazados por la institución que sin duda repercuten en concreto con las dinámicas aulísticas pero sobre todo con el ejercicio de la violencia o de la jerarquía que en ocasiones ocurre con el alumnado. Por ello es necesario fortalecer la formación docente en género, no sólo desde una visión instrumental si no a partir del reconocimiento y visibilización de las violencias así como las acciones que inviten a una reflexión personal docente y desde luego, considerar todas las acciones que se fraguan en la escuela que repercuten no sólo en el alumnado sino en el resto de actores sociales que se vinculan en la cultura escolar con sus múltiples y polisémicas concepciones.

En tanto la Cultura escolar ha sido reconocida en este espacio, principalmente, como uno de los determinantes que no sólo configura los significantes sociales, sino las tecnologías y acciones por parte de las personas



que conforman la institución, es necesario cuestionar ¿qué prácticas en la escuela fortalecen estos mandatos de género? y si las y los docentes, ¿contribuyen en los procesos de socialización y refuerzan estos mandatos de género? A partir de ello, se reconoce que una de las intenciones principales de la cultura escolar es la organización institucional de manera prioritariamente a través de la construcción jerárquica del conocimiento, la objetividad y una supuesta neutralidad. Sin duda y a partir de lo reflexionado en las fuentes analizadas, es necesario reforzar que apelar a esta comprensión de la institución, lleva a reconocer el androcentrismo trazado en los espacios escolarizados no sólo desde el aspecto disciplinar y desde luego, a entamar otras posibilidades de gestar, organizar y ocupar los espacios escolares.



## **Reflexión final de la tabla de análisis cualitativo por evento**

### **Curso taller “Pedagogías Feministas: una propuesta crítica a nuestra docencia”**



#### **Formación Humanística**

Las fuentes del curso de Pedagogías Feministas brindaron información relevante respecto a las necesidades de formación humanística, en específico, con relación a las temáticas de género y las violencias asociadas en el ámbito escolar, reconociendo una mirada crítica desde el pensamiento divergente.

Uno de los hallazgos más importantes fue que existe un reconocimiento por una parte de la población docente del CCH Sur de que existe un trabajo pendiente en formación de género, debido a que ha existido discriminación y violencia por estos motivos, que ha afectado principalmente a las mujeres, pero también a las personas que se asumen diversas o disidentes sexuales, a las cuales se les puede negar o restringir derechos humanos en los espacios escolares.

Algunas necesidades identificadas fueron que es preciso fortalecer la formación docente en género para contrarrestar la normalización de los roles de género en los espacios escolares. En este sentido, se requiere que los varones docentes reflexionen sobre sus privilegios y prácticas que pudiesen estar contribuyendo a la violencia de género antes mencionada. Finalmente, es necesario generar acciones en contra de la violencia contra las mujeres y personas sexogenéricas, principalmente en contra de la población estudiantil que aún no cuenta con la mayoría de edad y se encuentra en procesos formativos.

#### **Identidad universitaria**

El profesorado reproduce prácticas asociadas a la identidad universitaria, tales como, la puntualidad, el compromiso, la responsabilidad y el excesivo trabajo que se está relacionado con los supuestos principios fundamentales para impartir una clase y ser “buen (a) docente”. Todo este empeño es parte de la construcción de la idealización de la práctica del profesorado que repercute en la dinámica áulica y el trabajo con el grupo.

Cabe destacar que, para cumplir el trabajo desde estos ideales, se asume que el trabajo de planeación y evaluación son parte de las horas pagadas frente al grupo, no considerando el tiempo destinado como trabajo extra, aunque se sabe que existe, por ello se sugiere revalorar la planeación y evaluación (que normalmente se hace fuera del horario asignado para las clases) y remunerarlo.

## **Carrera Académica**

Históricamente, el trabajo del hogar y las labores de cuidado no se han considerado actividades productivas, y por lo tanto son social, económica y jurídicamente subvaloradas. Ello contribuye a que el sistema capitalista y el patriarcado de manera simultánea perpetúen ideas y prácticas de explotación hacia las mujeres, toda vez que ellas son mayoritariamente a quienes se ha asignado estas labores, dentro de los roles tradicionales de género. En el caso de la labor docente, como en muchas otras actividades profesionales y laborales, además de la carga de trabajo por la docencia, se añaden labores de cuidado a infancias o personas adultas en condiciones de dependencia, así como labores de trabajo en el hogar; particularmente estas recaen en las mujeres.



Para el caso de las profesoras que son madres, su formación académica en cuestión de tiempo, se reduce. Las labores de cuidado, casa, educación y tiempo de calidad con los hijos generan un trabajo tanto físico, como mental que repercute en dobles o triples jornadas de trabajo. Para el caso de los varones en general, y a partir de lo compartido en el curso, manifiestan que principalmente se preocupan por su arreglo personal, y a veces por su alimento. En varias ocasiones hay mujeres que trabajan para ellos: esposas o madres les cocinan y les limpian su casa y su ropa. Sin duda, esto pone en desventaja a las mujeres en el ámbito profesional. Lo anterior, tomando en cuenta que los profesores varones también están expuestos a dinámicas de explotación laboral que impactan en su vida personal, su salud mental y física; aunque en condiciones distintas, pero que tienen que ver con las exigencias del rol tradicional de género de la masculinidad dominante.

Por ello se detecta la necesidad de que las y los docentes de asignatura tengan posibilidad de elegir horarios de trabajo compactos, de tal manera que puedan organizar más oportunamente sus actividades en el día; y que este no sea un privilegio de docentes de tiempo completo. Sin duda, esta necesidad debe estar acompañada de políticas públicas e institucionales con perspectiva de género, que incorporen y diferencien las condiciones de vida de docentes mujeres que son madres, y reconozcan situaciones y problemáticas asociadas a labores del hogar, crianza y cuidado como derechos laborales fundamentales.

## **Cultura escolar (CE) y dinámica institucional**

La docencia y la cultura escolar son sumamente complejas por la enorme cantidad de elementos de la sociabilidad humana que entran en juego. A partir

de las reflexiones generadas en el curso, la mayor parte de las y los docentes identifican a la CE como aquellas actividades dentro y fuera de la academia. A su vez, la percepción de la CE se ciñe a la identificación instrumental, bien a la convivencia de las personas que conforman el espacio escolar y en general se identifica a las y los actores sociales que están dentro del Colegio.



Las actividades del docente dentro del aula son una forma más de sociabilidad e interacción humana, delimitada por un espacio, un tiempo y una serie de signos y códigos culturales específicos. El acompañamiento y la vinculación con pares durante la vida docente va más allá de los ámbitos disciplinario y didáctico-pedagógico; no obstante, en los criterios institucionales de formación docente sólo suelen contemplarse esos ámbitos. La reflexión colectiva y la compartición de experiencias de sociabilidad y conflictividad en las dinámicas frente a grupo, que son inherentes a la interacción humana, son necesarias para la toma de conciencia, el aprendizaje del ser y el *habitus* docente, además de la comprensión de los procesos psicoemocionales, sociales, culturales y políticos tanto del cuerpo docente como del estudiantado. Ello implica que la docencia sea sumamente compleja, pues se establecen relaciones sociales en condiciones de jerarquía (docente-estudiantes). Por ello, la lucha por el ejercicio del poder en el aula puede presentarse como problemáticas entre los actores involucrados.

En el CCH existe una meritocracia centrada de inicio en la obtención de grupos mediante la lista jerarquizada, el ganar una plaza a partir de la elaboración de un currículum que en muchos casos resulta excesivo, la competencia que se genera entre colegas, entre otras cosas, va generando una dinámica institucional muy nociva para la comunidad en términos de relaciones sociales armónicas, impidiendo generar proyectos colectivos, o propuestas interdisciplinarias. La salud física y mental se asocia al excesivo trabajo y esta meritocracia laboral, ya que, debido a la exigencia y a la competencia por una mejor posición y sueldo, el profesorado se exige a niveles que pueden ser abrumadores, teniendo un impacto en su salud física y mental.

En la CE, se reconoce que existe una vigilancia constante sobre los cuerpos, las sexualidades y acciones de las demás personas. Esto trasladado al espacio escolar repercute en una dinámica social en la que debemos actuar o no de determinada forma como docentes. La vigilancia de los otros cuerpos puede hacer que algunos(as) docentes trasladen esta crítica al estudiantado, provocando a su vez, una falta de autonomía y libre expresión.

Por ello, es preciso trascender la idea de la Cultura Escolar como una visión instrumental, por lo que también es fundamental que los actores inmersos en ella establezcan relaciones sociales fuera de las dinámicas de vigilancia y control sobre los cuerpos, identidades y expresiones dentro del espacio escolar. Sin duda, es fundamental reconocer la singularidad de cada sujeto involucrado en el espacio escolar para contrarrestar las premisas homogeneizantes de la CE tradicional sentadas principalmente en la producción y reproducción del sistema sexo-género. No se deben dejar de lado las dinámicas de explotación laboral e inestabilidad económica a las que son sometidas las y los docentes en tanto que repercuten negativamente en su salud física y mental. Visibilizar que la idea tradicional del deber ser docente restringe la posibilidad de la expresión emocional y afectiva en el ejercicio de la docencia; lo que puede devenir en ser mirado o mirada desde una perspectiva disciplinar y jerárquica, que a su vez limita las relaciones de comunicación y afecto con el estudiantado.



## Curso taller "La docencia como proyecto de vida"

### Datos generales

**Evento  
(Curso/foro)** Curso taller "La docencia como proyecto de vida"

**Revisoras/es** Maris Sofía Flores Cruz  
Elisa Silvana Palomares Torres




| Categorías de análisis | NECESIDADES   |
|------------------------|---|
| Formación humanística  | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Se requieren de actividades desde un enfoque crítico y reflexivo sobre la docencia (autoexamen) para fomentar la motivación intrínseca y la mejora de la misma.</li><li>● Es necesario considerar a las y los docentes como seres humanos con diferentes ejes o esferas de desarrollo, el personal, el institucional, el comunitario y el social. Este reconocimiento es fundamental para flexibilizar los procesos institucionales y la propia enseñanza, además de favorecer la humanidad, la sensibilidad y la regeneración del tejido social que es la tarea más importante de la educación.</li><li>● Si bien la universidad constituye un lugar de privilegio para el desarrollo profesional, con oportunidades de crecimiento, convivencia y aprendizaje que favorecen una vida digna, también es preciso visibilizar algunas contradicciones de la vida académica relacionadas con la posibilidad de perder el equilibrio en la vida personal (por el tiempo dedicado a la docencia y todo lo que conlleva).</li></ul> |



### **Pensamiento divergente:**

- Se reconoce la importancia de vivir la docencia como un proyecto de vida que de sentido a la propia trayectoria vital de las y los docentes. Ello implica experimentarla con pasión, gusto y vocación que fungirán como motores para disfrutar el trabajo y ejercer la profesión con calidad y humanismo. Asimismo, se señala una visión del ser docente y la escuela vinculadas a la vida, no solo como un espacio de conocimientos académicos, sino como un lugar en el que se promueve el aprendizaje para la vida. Desde esta perspectiva, no solo es importante el conocimiento disciplinario sino el entendimiento, la conciencia, la decisión, la valentía, la osadía y la libertad.
- Se reconoce la necesidad de cursos y espacios de formación docente con una mirada reflexiva y crítica que fomenten la escucha activa y el reconocimiento entre docentes. La creación de estos espacios podría fungir como una manera de alimentar la reflexividad y la curiosidad del profesorado.
- La formación docente en el CCH Sur carece de una atención diversa y/o personalizada que considere la diferencia y la heterogeneidad del profesorado, tanto en sus posibilidades reales de formación, como en sus características particulares como alguna condición médica, la edad, la falta de tiempo, entre otras.
- Hay un reconocimiento del papel preponderante que juegan las emociones dentro de la labor docente. Éstas se manifiestan en el trabajo cotidiano con el alumnado y pueden ser un elemento que favorezca una enseñanza fructífera y creativa o, por el contrario, expresen frustración y enojo. Resulta necesario reconocer a los docentes como seres integrales con distintas esferas constitutivas y desde esa mirada fomentar su desarrollo personal y emocional que redundará en la mejora de la práctica docente.
- Se reconoce la ausencia de una vida digna en buena parte del profesorado que empobrece la propia docencia, generando fastidio y desgaste progresivo, además de una autoexplotación. Por lo tanto, se considera la vida digna como una aspiración a la que se debe apostar. Este posicionamiento implica, sobre todo, situar el autocuidado como el aspecto más importante de la vida del docente que permitirá el equilibrio, la salud física y emocional que fungirán como elementos propositivos para la enseñanza.
- La docencia es una actividad compleja con un fuerte compromiso social, esta circunstancia demanda una formación diferenciada que incluya habilidades sobre cómo



|                           |  |   |
|---------------------------|--|---|
|                           | <p>tratar al alumnado en distintos contextos y reconocer lo real, lo posible y lo necesario que habría de darse en las aulas. Dicha formación docente diversa no solo es una responsabilidad individual, también es un compromiso institucional que, de darse de manera sinérgica, favorecería el desarrollo de herramientas educativas adecuadas entre el profesorado.</p>  |  |
| <b>Formación cultural</b> | <p><b>Sesgos de género:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Es importante promover una formación docente que sensibilice sobre la otredad y la alteridad, sobre todo entre el profesorado varonil que, ante los mandatos de género, con frecuencia se obvian.</li><li>● Las profesoras expresan la necesidad de abrir espacios de diálogo sobre problemáticas importantes entre docentes como los sesgos de género.</li></ul> <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Es importante promover la formación cultural ya que puede impactar en la mejora de la docencia y en su resignificación como parte de un proyecto de vida.</li></ul> <p><b>Pensamiento divergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Se requiere estimular la creatividad en el profesorado dado que es fundamental para la labor docente. Asimismo, es importante reconocer que pueden ser creativas(os) en diferentes formas y niveles e independientemente de su formación disciplinar.</li><li>● Como parte del desarrollo integral del docente se requieren de espacios o herramientas donde, al finalizar el semestre, halla un respiro o un momento de reencuentro con la docencia y consigo mismo que estimule la creatividad y la valoración de la experiencia estética, por ejemplo: cursos de yoga, relajación, de arte, entre otros. Dichas actividades impactarán en la mejora de la enseñanza.</li><li>● La formación cultural debe incluir aquellas culturas que han sido oprimidas históricamente por la cultura occidental a fin de tener una visión amplia del mundo y así compartir otras realidades con el estudiantado.</li></ul> |   |

### Sesgos de género:

No se identificaron necesidades.



### Carrera académica

### Pensamiento convergente:

- La docencia en el CCH Sur es una actividad de tiempo completo, incluso para quienes son profesores de asignatura, pues requiere de mucho tiempo de dedicación fuera de las clases (en algunos casos hasta más de 12 horas) para investigar, preparar sesiones y revisar tareas. Esto propicia un desequilibrio en la vida personal de las y los docentes que con frecuencia genera preocupación y culpa, además de altos costos para la salud, las relaciones familiares, etc. Sin embargo, numerosos(as) profesores(as) adjudican este desequilibrio a la mala organización de su tiempo y no a la dinámica institucional. Esto resta responsabilidad a la propia escuela y sus dinámicas internas desfavorables, por lo que es importante visibilizarlas para que sean consideradas en los procesos de formación docente.
- La docencia es una actividad de tiempo completo porque hay una necesidad permanente de investigar y de innovar que requiere de tiempo fuera del aula, así lo demanda el trabajo con las y los jóvenes por ser una actividad cambiante y compleja. En este tenor, se reconoce a la docencia como una actividad demandante pero gratificante que, para quienes gozan de una plaza de tiempo completo, es importante cumplir con esa exigencia institucional, por ser parte del compromiso de las y los profesores de carrera con la educación y el estudiantado. Sin embargo, esta forma de vivir la docencia no siempre es posible cumplir ante la diversidad de contextos personales, hecho que habría de considerarse en los procesos de formación docente del plantel.
- La docencia es una actividad profesional demandante y precarizada. Por un lado, requiere de mucho tiempo para la búsqueda de materiales para las clases (incluso en el tiempo de vacaciones). Por otro lado, también implica destinar tiempo suficiente a la formación docente que contribuya al mejoramiento de la enseñanza y al avance en la carrera académica y, por último, para muchos(as) docentes que no tienen un nombramiento de profesores de carrera, precisan de otros empleos para completar sus ingresos. Esto evidentemente genera un desgaste personal (físico y

mental) y también un estancamiento en la práctica profesional.

- Si bien se reconoce a la universidad como un lugar no ideal por ofrecer la posibilidad de tener una plaza de tiempo completo y con ello acceder a una vida digna (circunstancia que no ocurre en otras instituciones de educación pública) también se advierte que llegar a la estabilidad laboral dentro de esta institución es un camino bastante complicado, incierto, difícil, que requiere de esfuerzo y mucho tiempo, además de una competencia involuntaria consigo mismo(a) y entre docentes, hecho que desgasta y divide a la propia comunidad académica.



●

#### **Pensamiento divergente:**

- Para el profesorado en general la estabilidad laboral y un salario digno constituyen dos elementos fundamentales para considerar la docencia como proyecto de vida. Ambos posibilitarían más tiempo de descanso, recreación y reflexión, indispensables para una docencia significativa, además de disminuir algunas problemáticas institucionales como los sesgos de género y la escasa innovación educativa en las aulas. Por el contrario, la inestabilidad laboral genera altibajos de todo tipo en la vida de las y los docentes, así como una presión permanente por concursar por una plaza. Pese a ello, algunos profesores asumen esta situación de incertidumbre con optimismo o con una visión no competitiva, sino como un proceso al que se llegará en algún momento.
- Si bien las plazas SIJA y las plazas de medio tiempo mitigan la inestabilidad laboral para quienes gozan de éstas, lo cierto es que tampoco constituyen una estabilidad laboral permanente, pues dichas plazas se someterán a concurso, hecho que implica una competencia con otras y otros docentes por ganarla u obtenerla. Las consecuencias de esta competencia pueden ser complicadas para la comunidad docente.
- Existen numerosos obstáculos para convertir a la docencia en una carrera académica significativa para el profesorado. Por un lado, la actividad docente se desarrolla de manera muy heterogénea, con multitud de contextos personales que en abundantes casos dificulta consolidar la carrera académica por tener otros empleos, situaciones familiares o de salud, por ejemplo. Esto último implica una sensación de menosprecio por parte de la institución que desmotiva al profesorado en circunstancias adversas. Por otro lado, un obstáculo más sería el desbalance entre las necesidades y posibilidades institucionales, comunitarias e individuales

que favorezcan el desarrollo de las diversas trayectorias académicas en donde casi siempre premia el primero.

### **Sesgos de género:**

- La carrera académica requiere contemplar los sesgos de género, de lo contrario, fomenta una competencia desigual.



## **Identidad universitaria**

### **Pensamiento convergente:**

- Para que la docencia en el CCH se considere como parte del proyecto de vida, es necesario comprender el modelo educativo, profundizar en la filosofía que le dio origen y recontextualizarlo en la época actual. De tal forma que la o el docente asuma ciertos principios como profesor(a) competente, disciplinado(a), que aporta, solidario(a), sensible y empático(a). Esta postura es la esperada por la institución.
- El trabajo con el estudiantado es parte esencial de la identidad universitaria al igual que concebir la escuela con vocación de cambio social para mejorar la vida del estudiantado.
- El convencimiento en la docencia como parte de un proyecto de vida requiere de vocación, interés, pasión, compromiso, innovación y algo fundamental como la estabilidad laboral. Este convencimiento será la base para construir una identidad de profesor(a) universitario(a).
- La creatividad es un elemento esencial de la docencia y su práctica implica acercarse al modelo educativo del Colegio. Este ejercicio contribuiría a encarnar un ethos más creativo e interdisciplinario.
- En el imaginario de una parte del profesorado, la cultura escolar y la dinámica institucional permean de manera determinante en su ser docente, y en algunos casos de forma positiva al fomentar o favorecer un trabajo constante, creativo y reconfigurar su ser docente.
- 

### **Pensamiento divergente:**

- Para construir una identidad debe considerarse la visión y las experiencias mismas del profesorado sobre la docencia, siendo en algunos casos una experiencia de autorrealización, aprendizaje, gozo y espíritu de servicio.

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Sesgos de género:</b></p> <p>No se identificaron necesidades.</p>   |
| <p><b>Cultura<br/>escolar y<br/>dinámica<br/>institucional</b></p> | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Es necesario revalorar el papel de la comunidad docente y en particular del trabajo colegiado en el desarrollo académico del profesorado del CCH Sur. No obstante, dicha valoración debería reconocer y visibilizar la complejidad y los desafíos del trabajo colectivo (no obviarlos), sobre todo aquellos vinculados en cómo son las relaciones entre colegas, ya que pueden ser de abuso o de crecimiento.</li><li>● Es importante que la formación docente promueva habilidades sociales para generar vínculos de calidad con el estudiantado y ser interlocutores veraces con la institución. Esto favorecerá relaciones más significativas dentro del espacio educativo, el aprendizaje significativo de las y los alumnos y una práctica docente centrada en formar personas y no en la transmisión de conocimientos disciplinarios.</li><li>● Si bien la autogestión académica se considera inherente a los principios del Colegio, es importante fomentarla entre el profesorado del plantel, pues contribuye a un aprendizaje permanente, a generar experiencias epistémicas diversas y una mayor autonomía en la búsqueda de conocimiento. Estas acciones consolidan la carrera académica intrínsecamente.</li><li>● Es importante estimular la autogestión académica como un eje central de la formación docente con el propósito de mejorar la enseñanza y renovar el compromiso educativo con el alumnado.</li><li>● Se requiere difundir el significado y la práctica de la autogestión académica entre el profesorado del plantel, pero habría de hacerse desde un enfoque amplio, esto es, que no incluya solo el ámbito institucional formal (grupos de trabajo), sino como un ejercicio colaborativo, crítico y creativo entre colegas, incluso con el estudiantado. Es necesario fomentar espacios en los cuales haya un reconocimiento entre docentes, ya que es importante romper con la lógica de hacer vínculos solo con quienes son "amistades" pues es necesario mirar la diversidad del</li></ul> |





profesorado y reconocer la diferencia entre la misma comunidad docente.

- La cultura escolar y la dinámica institucional tienen una influencia sustancial en el desempeño y la formación docentes. No obstante, con frecuencia ambas promueven una formación centrada más en la productividad (obtener puntos, constancias o engrosar el currículum) que en el trabajo con el alumnado. Esta circunstancia favorece el desarrollo profesional de cierto perfil de profesores(as) que se ven motivados con este modelo o tienen posibilidad de llevar a cabo actividades de formación ceñidos a las estructuras institucionales. Sin embargo, para otros docentes estas realidades obstaculizan o desfavorecen el desarrollo de su carrera académica por falta de tiempo, dobles empleos o alguna cuestión de salud o de cuidado a terceros. Tales circunstancias deberían ser consideradas en los procesos de formación docente.
- La meritocracia interfiere de manera negativa en los procesos de formación docente y en el desarrollo de trayectorias académicas centradas en la vocación, la creatividad y las habilidades del profesorado. Pese a esta circunstancia, para algunos docentes la meritocracia es necesaria dado que no todo el profesorado puede autorregularse. Este fenómeno expresa la necesidad de generar cambios en la cultura escolar y en algunos aspectos concretos de la formación docente que permitan la mediación entre quienes requieren de un apoyo más constante y aquellos que precisan de mayor flexibilidad y menos seguimiento y, en ambos casos, fomentar una idea no competitiva de la carrera académica, más bien centrarla en la mejora real de la enseñanza y el aprendizaje. La situación es compleja, pero habría que considerarla desde la formación docente.
- Con frecuencia, los procedimientos burocráticos dentro de la universidad son complejos y tienen un enfoque más cuantitativo que cualitativo de la realidad educativa. Esto se percibe en distintos niveles, desde el peso que tienen los porcentajes de egreso del estudiantado, hasta la consolidación de las trayectorias académicas del profesorado mediante la acumulación de méritos académicos. Tal circunstancia genera estrés entre quienes formamos parte de la institución, pero quizás de manera especial entre las y los docentes, pues implica dedicar mayor tiempo al cumplimiento de asuntos administrativos y tener una preocupación constante por no cumplir con esos lineamientos o estándares, en vez de enfocarnos a desarrollar una práctica más creativa y libertaria. Por lo tanto, es preciso modificar algunos aspectos esenciales de los procedimientos administrativos para hacerlos más sencillos, pero al mismo tiempo, transformar la cultura



escolar que, en los últimos lustros y ante el avance de una visión productivista de la sociedad con el neoliberalismo promueve este tipo de dinámicas institucionales.

- El ser docente requiere no sólo del dominio de la disciplina sino de otros conocimientos y habilidades (afectivas creativas, entre otras) que de manera sinérgica conforman la identidad personal de la o el docente y contribuyen favorablemente a la enseñanza y, por lo tanto, al aprendizaje del estudiantado.



### **Pensamiento divergente:**

- Se requiere de un proyecto comunitario que dignifique la labor docente, que promueva la convivencia y la colaboración. Para esto es necesario el reconocimiento entre docentes a partir de la reflexión sobre las problemáticas involucradas en la docencia como la autonomía docente y la alienación institucional; así como crear estrategias de trabajo que no generen un desgaste físico y mental.
- Es necesario resignificar la interacción con el estudiantado, ya que a través de ellas y ellos percibimos otra mirada del mundo que está cambiando e incluso puede transformarse en un reservorio de pasión y frescura para seguir en la compleja labor docente. Esto sin duda requiere en el profesorado una escucha activa y un enfoque humano hacia el estudiantado.
- El *habitus* docente generalmente está permeado por la forma en la que se percibe la docencia y, en algunos casos, la última opción de trabajo, por ende, se reduce a cumplir con el contrato de impartir clases. En este sentido, es necesario discutir los elementos que la conforman desde una mirada reflexiva para desaprender y resignificar la docencia recuperando la pasión docente, la creatividad y el compromiso con el estudiantado. Al mismo tiempo es necesario discutir cómo es que la dinámica institucional y la cultura escolar influyen en dicho *habitus*.
- La dinámica productivista que ha caracterizado a la sociedad actual, ha permeado en las relaciones entre docentes al desencadenar una constante competencia, muchas veces involuntaria. Esta dinámica junto con la competencia han sido algunas de las limitantes para generar y valorar una comunidad docente cohesionada y empática, por ello es necesario discutir entre docentes cómo es que participamos en ellas y las reproducimos.

- Promover en la formación docente la autogestión académica al ser una herramienta para transformar a la institución educativa e innovar. Tal herramienta debe implicar la búsqueda de soluciones a problemáticas que se presentan en la cotidianeidad docente, e involucrar un proceso de liberación individual y en grupo.
- Para fomentar la autogestión académica se requiere de tiempo, otorgar valor curricular a los productos generados y difusión de estos espacios. Dado que de por sí ya existe un desgaste generado por la rutina del trabajo docente deberían ser espacios en los que los vínculos permitieran hacer prácticas significativas.
- La dinámica institucional y la cultura escolar generan una percepción de los actores del proceso educativo como homogéneos, sin embargo, es necesario respetar la diferencia y diversidad, dejando de lado los estereotipos y prejuicios que existen entre la propia comunidad docente, así como entre docentes y estudiantes. Esto significa fomentar una cultura escolar solidaria a través de espacios de trabajo de sana convivencia, que estimulen la creatividad, en los que se promueva la libertad y se practique el trabajo colaborativo.
- La docencia es una actividad compleja que implica diversas dimensiones: emocional, disciplinar, pedagógica, entre otras; sin embargo, con frecuencia se vive de manera solitaria, circunstancia que se ha reforzado en los últimos tiempos al existir una remarcada meritocracia y competencia social. Por ende, es necesario promover una docencia acompañada entre el profesorado, con la intención de hacer una labor más significativa.
- La formación docente no solo se obtiene en espacios formales o institucionales, pues en algunos casos las herramientas logradas en otros espacios fuera de la institución funcionan dentro de la labor docente. En este sentido, son necesarias las redes de colaboración tanto dentro como fuera del ámbito educativo con el fin de seguir una formación docente amplia ante este mundo cambiante y complejo.
- El profesorado identifica en la auto organización de su tiempo la posibilidad de hallar un bienestar docente que, si bien es cierto porque permite la búsqueda de un equilibrio personal, es necesario apuntalar que socialmente se ha instaurado la autoexplotación como una manera de desdibujar un problema sistémico y estructural, que hace recaer la responsabilidad netamente en las personas. Este hecho es aceptado por los compromisos económicos que se tienen en las sociedades tardo modernas, de modo que es necesario discutir sobre la autoexplotación, el progreso individual y comunitario y cuestionarlos como modos de



|   |  |
|---|--|
|   | <p>vida que permean en la auto organización de nuestro tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con frecuencia, la dinámica institucional y la cultura escolar son adversas al desarrollo del docente, en particular porque se experimenta un agotamiento que incrementa a lo largo del semestre y, en algunos casos, aumenta con la antigüedad laboral. Incluso existen casos en los que el docente pone por encima el ámbito laboral sobre su salud. Esto interfiere en los procesos de enseñanza aprendizaje, en específico en los procesos creativos, y en la generación de redes de apoyo entre la comunidad docente al notar un constante cansancio.</li> <li>• La pasión y creatividad docente decaen con el tiempo por diversos factores, entre ellos se tiene la falta de vocación profesional, pero más allá de esto, se relaciona con la zona de confort en la que el profesorado cae con el paso del tiempo, de tal suerte que deja de actualizarse, cae en la monotonía, no busca alternativas u otras formas de impartir sus clases. En consecuencia, es necesario que el profesorado identifique la zona de confort en la que se encuentra y salga de esta con el fin de renovarse e implementar prácticas significativas e innovadoras.</li> </ul> |
| <p><b>Relación del campo humanístico y cultural con otros campos.</b></p> | <p><b>Sesgos de género:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La formación docente se ve influenciada por las actividades de cuidado y atención que deben brindarse a otras personas. Por ende, es necesario que se considere en los procesos de formación aquellas situaciones donde haya docentes dedicadas(os) a las labores de cuidado y atención, al existir una desventaja en relación a quienes no poseen dichas actividades.</li> </ul> <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se reconoce la necesidad de fomentar una formación docente verdaderamente interdisciplinaria ante un mundo cambiante y complejo como el que nos tocó vivir.</li> <li>• Se expresa la escasez de trabajo colaborativo pero vinculado directamente a las aulas, a los temas de interés para el bachillerato y que además vincule trabajo disciplinar con el pedagógico. Esta ausencia se relaciona con una</li> </ul>   |



formación docente esencialmente enfocada al campo disciplinar y quizás rígida o muy dispersa.

- Con frecuencia, existe una práctica docente y, por lo tanto, una formación docente poco vinculada a las necesidades más apremiantes del profesorado y del estudiantado relacionadas no solo con lo disciplinar, sino con el pensamiento crítico, la participación colectiva y el desarrollo de una consciencia como ser individual y social.
- Dentro de la formación docente, se requieren de actividades que fomenten la creatividad, la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico. Éstas serán ejemplo e inspiración para el estudiantado dentro de las aulas.



#### **Pensamiento divergente:**

- Hay una necesidad de diversificar las actividades de aprendizaje considerando diversos aspectos, tanto desde el punto de vista disciplinario, como el pedagógico-didáctico y el humano. Sin duda se requieren de actividades de aprendizaje con un enfoque más humanístico y creativo, que salgan de los compartimentos disciplinarios, que muestren la conexión con lo social y fomenten la interdisciplina. Asimismo, se reconoce la exigencia de una práctica docente flexible, empática, que genere espacios de confianza, buen trato y contemple la alteridad. Todo ello implica una formación docente mucho más amplia, con un claro enfoque humanístico.
- Se precisa de un conocimiento amplio de lo cultural, que incluya conocer de otras sociedades no occidentales o culturas hegemónicas, con el propósito de crear materiales que nos vinculen más con el estudiantado y se ofrezca una educación más amplia y crítica. De nuevo se ratifica la necesidad de impulsar más la formación humanística y cultural.
- Para no caer en la rutina docente es necesario salir de la zona de confort, lo que puede llevarse a cabo a partir de inspirarse del proceso de aprendizaje del estudiantado.

#### **Sesgos de género:**

No se identificaron necesidades.

## Observaciones finales (cruce entre categorías)

El profesorado reconoce a la docencia como una labor demandante en tiempo fuera del aula. Esto impacta de múltiples maneras en la formación docente al estar presente como una variable en las diferentes categorías de análisis. En cuanto a la formación humanística propicia un desequilibrio en la vida personal de las y los docentes al no tener tiempo para el autocuidado y las actividades personales. En la formación cultural se manifiesta al requerir tiempo para estimular y realizar procesos creativos, mientras que, en la carrera académica, la estabilidad laboral y el salario digno la falta de tiempo impide tener espacios para desarrollar actividades de formación integral, como las señaladas anteriormente, ya que en la actualidad muchos docentes realizan otras actividades para cubrir sus necesidades económicas. En tanto, en la dinámica institucional y la cultura escolar la falta de tiempo promueve la meritocracia, pues se desestima tomar cursos o actividades significativas por interés propio y se privilegian aquellas acciones solo para cumplir con el requisito.

El tiempo invertido en la docencia se relaciona con otro de los aspectos que cruza en las diferentes categorías: la precarización docente. Esta involucra desde el salario, la falta de tiempo para el bienestar docente, el trato competitivo entre el profesorado muchas veces involuntario y la falta de estabilidad laboral. Lo que en suma se refleja en procesos de formación poco significativos que repercuten en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La concepción sobre la docencia es otro de los aspectos que se identifica en diferentes categorías. Por ejemplo, se expresa en la valoración que se le hace a la formación humanística en la configuración del ser docente; en la construcción de la identidad universitaria; en la carrera académica respecto al tiempo destinado; en cómo se vive la docencia dentro y fuera de las aulas; y finalmente en las relaciones entre docentes y del profesorado con el alumnado.

Otra de las necesidades identificadas, que entrecruza las categorías y muestra la complejidad de la labor docente, es la creatividad. Por un lado, se requiere estimularla dentro de la formación cultural porque impactaría en la mejora de la docencia y en su resignificación como proyecto de vida. No obstante, y de acuerdo con el análisis de la carrera académica y la dinámica institucional, el tiempo para la desarrollar la creatividad no es suficiente previo y durante la práctica docente. Asimismo, la dinámica institucional que permea en el *habitus* docente influye en que la creatividad decaiga con el





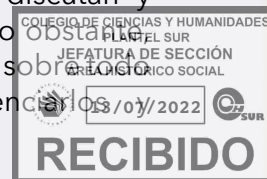
paso del tiempo contribuyendo a la falta de vocación docente y la zona de confort en la que muchos(as) docentes caen. De modo que, si la creatividad se concibe como una forma de vivir el modelo educativo desde el papel docente y una posibilidad de construir la identidad en el profesorado, deberá considerarse todos los aspectos que se entrecruzan, pues será fácil pensar que se trata de una decisión únicamente de cada docente, cuando hay diversos factores, como la falta de tiempo y la dinámica institucional, que permean en su ejercicio.



| Categorías de análisis | PROPUESTAS   |
|------------------------|--|
| Formación humanística  | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se sugiere que la formación humanística dentro del plantel Sur se enfoque al desarrollo de una docencia reflexiva y humana, donde se promueva el autoexamen y la motivación intrínseca. Asimismo, esta formación humanística debería considerar la búsqueda de un crecimiento integral en el profesorado, que apareje los intereses y potencialidades personales con el proyecto profesional.</li> </ul> |
|                        | <p><b>Pensamiento divergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La formación docente en el campo humanístico habría de considerar la diversidad de contextos, habilidades y emociones del profesorado que den pie a una mayor autorregulación y a tomar acciones personales más conscientes sobre los alcances y posibilidades de la docencia.</li> </ul>   |
|                        | <p><b>Sesgos de género:</b></p> <p>No se identificaron propuestas.</p>   |

## PROPUESTAS DEL EQUIPO

- Crear espacios de formación en los que se discutan y reflexionen valores considerados universales. No es muy importante ir más allá del ámbito teórico, se requiere poner énfasis en cómo vivenciarlos y encarnarlos para transformar la docencia.
- Generar espacios institucionales de atención psicológica diversa y personalizada hacia la comunidad docente. Estos espacios podrían organizarse en distintos niveles. Por ejemplo, mediante la creación de un departamento de atención psicológica al profesorado, con convenios con otras entidades académicas dedicadas a ello; también a través de cursos o actividades que sanen a la comunidad y con el fomento de una cultura del autocuidado y la autorregulación.
- Promover espacios de formación que brinden herramientas concretas al profesorado para mantener un equilibrio entre las dimensiones personal y laboral. Se sugiere hacer redes con otras entidades académicas, pero también fomentar actividades institucionales y autogestivas entre el profesorado que contribuyan a tal equilibrio, por ejemplo: el manejo de emociones en el aula y los sesgos de género en la docencia.
- Realizar eventos entre profesores(as) en los que se continúe la reflexión sobre la docencia como proyecto de vida con el propósito de experimentarla con pasión, gusto y vocación, y crear motores para disfrutar el trabajo y ejercer la profesión con humanismo. Asimismo, es importante que en estos espacios se destaque el compromiso social de la docencia, con el estudiantado y con la institución.
- Fomentar la escucha activa y el reconocimiento entre docentes a partir de dinámicas de integración grupal y de compartir espacios físicos en los que se congreguen todas las academias.
- Garantizar en la medida de lo posible desde la institución, una vida digna para el profesorado, ya que esto impactará de forma positiva en su docencia.
- Promover una formación docente que sensibilice sobre la otredad y la alteridad, en especial entre el profesorado varonil que, ante los mandatos de género, no le dan relevancia a estos temas. Se sugiere realizar espacios de encuentro entre docentes varones para discutir cómo abordan tales aspectos.



|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Formación cultural</b> | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <p>No se identificaron propuestas.</p> <p><b>Pensamiento divergente:</b></p> <p>No se identificaron propuestas.</p> <p><b>Sesgos de género:</b></p> <p>No se identificaron propuestas.</p> <p><b>PROPUESTAS DEL EQUIPO</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Resignificar la docencia dentro del plantel a partir de una formación cultural con un enfoque humanístico.</li><li>• Estimular la creatividad independientemente de la disciplina que se imparta, ello a través de cursos, encuentros, foros y espacios de convivencia entre docentes.</li><li>• Generar momentos de respiro y de reencuentro con la docencia: cursos de yoga, relajación, de arte, entre otros.</li><li>• Promover una formación cultural docente pluralista, multicultural y menos antropocéntrica.</li></ul> |
| <b>Carrera académica</b>  | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <p>No se identificaron propuestas</p> <p><b>Pensamiento divergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Se recomienda considerar la estabilidad laboral y el salario digno como elementos de primera importancia en la mejora de la docencia y por consecuencia del aprendizaje del alumnado. Asimismo, ambos aspectos permitirían una docencia más significativa y base de un proyecto de vida genuino.</li></ul> <p><b>Sesgos de género:</b></p> <p>No se identificaron propuestas.</p> <p><b>PROPUESTAS DEL EQUIPO</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Favorecer una formación docente flexible y significativa que abone a la construcción de una carrera académica significativa para el profesorado.</li></ul>   |



|                                |   |
|--------------------------------|---|
|                                | <ul style="list-style-type: none"><li>● Realizar esquemas o una guía sobre la carrera académica y sus mecanismos, que muestre las actividades sugeridas y permitan alcanzar algún nombramiento académico. Sería importante que esta guía se construya considerando el tiempo plausible para la viabilidad del trayecto y que integre los sesgos de género personales y de formación docente (por ejemplo: modificar la cantidad de cursos en personas que cuidan a alguna persona, o dar más tiempo para la entrega de proyectos o informes).</li><li>● Debido a que la docencia es una labor demandante en tiempo, se sugiere favorecer la construcción de vínculos significativos entre docentes para buscar soluciones o estrategias de enseñanza y aprendizaje (apoyo mutuo u otras herramientas para reducir el tiempo en la docencia). Sería muy importante favorecer este tipo de relaciones, ya que podría constituir una manera de consolidar la institución y su propósito fundamental que es la educación desde sus cimientos. No obstante, es algo que habría que fomentarse desde muchos frentes institucionales, pues la sociedad en la que vivimos privilegia el individualismo y la competencia.</li><li>● Institucionalmente deberían promoverse acciones que le brinden al profesorado tiempos para reflexionar sobre su propia docencia y no se actúe únicamente por inercia como ocurre frecuentemente.</li><li>● Es importante que la institución busque o impulse mecanismos para garantizar la estabilidad laboral. Sin embargo, dado que esto es complicado dada la realidad nacional e internacional que vivimos, se sugiere fomentar una cultura de apoyo mutuo y evitar la competencia, de tal suerte que mitigue los efectos adversos de la inestabilidad laboral.</li><li>● Brindar actividades concretas que coadyuven a la carrera académica y a la estabilidad laboral.</li></ul> |
| <b>Identidad universitaria</b> | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Fomentar los valores docentes y el compromiso con la institución y las juventudes para mejorar la docencia.</li></ul> <p><b>Pensamiento divergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Fomentar la vocación y la pasión docente.</li></ul> <p><b>Sesgos de género:</b></p>  |



No se identificaron propuestas.

### PROPUESTAS DEL EQUIPO

- Al ingresar al plantel es fundamental conocer el modelo educativo y la filosofía que le dio origen, pero no solo desde la teoría, sino vivenciarlo a partir de una docencia acompañada. Por un lado, mediante la observación directa de clases con colegas que lo pongan en práctica. Por otro lado, mediante una docencia asistida con el fin de retroalimentar la práctica. En el caso del profesorado con más antigüedad es necesario crear actividades en donde se recontextualice el modelo educativo a la época actual e incluso tener la apertura a que ingresen colegas a las sesiones para retroalimentar la labor docente.
- Replantear la definición del ser docente. Analizar desde qué pilares está construido. Esto con el propósito de reconfigurar la formación docente del plantel más acorde a las necesidades y perfiles del profesorado.
- Involucrar las opiniones y percepciones del estudiantado en los procesos de formación docente. Esto puede realizarse mediante entrevistas o encuestas al alumnado que bosquejen lo que desde su perspectiva falta promover en la comunidad docente.
- Fomentar eventos donde se discuta la docencia como proyecto de vida que permitan, a su vez, reconstruir la identidad de profesor(a) universitaria basada en aspectos humanos, éticos y de trascendencia social.
- Realizar actividades para incentivar la creatividad docente, ya que su puesta en práctica dentro del Colegio implica acercarse al modelo educativo de la institución y, por ende, encarnar un ethos más creativo e interdisciplinario.
- Se recomienda construir la identidad del profesorado del CCH Sur a partir de la visión y las experiencias de las y los docentes y no solo desde modelos teóricos, ya que no en pocos casos esta experiencia es de autorrealización, aprendizaje, gozo y espíritu de servicio.



### Cultura escolar y dinámica institucional

#### Pensamiento convergente:

- Fomentar una cultura del trabajo con enfoque humanístico que favorezca el compromiso con la institución y las juventudes.
- Se recomienda al profesorado generar vínculos con estudiantes, profesores y personas fuera de la institución para mejorar la docencia. En particular, es importante abrir

nuevos espacios de convivencia entre docentes y estudiantes.

### **Pensamiento divergente:**

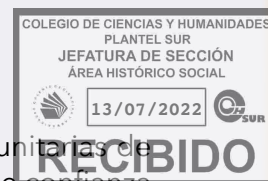
- Se recomienda retomar otras experiencias comunitarias de las y los docentes para ayudar a construir lazos de confianza entre la comunidad y durante el trabajo colegiado, además de favorecer el reconocimiento de quienes conforman a la propia institución.
- Se propone considerar el aula como un laboratorio de aprendizaje y un espacio formativo mucho más amplio que de saberes académicos. En ese sentido se puede incorporar una concepción fenomenológica de la planeación docente basada en la experiencia y las habilidades de los grupos curriculares.
- Promover la autogestión académica desde un sentido comunitario para transformar la docencia en una actividad significativa tanto para docentes como para estudiantes. Dicha autogestión debería fomentar prácticas libertarias que eviten la alienación institucional, esto es, que permitan al profesorado estar dentro y fuera de la institución y enriquecerse con otras experiencias. De igual modo, esta actitud libertaria ayudaría a hacer menos endógena la comunidad académica del plantel.

### **Sesgos de género:**

No se identificaron propuestas.

### **PROPUESTAS DEL EQUIPO**

- Transformar la cultura escolar del plantel impactada en los últimos lustros por el avance de una visión productivista y neoliberal de la sociedad que promueve prácticas de competencia y meritocracia. Esto si bien es funcional para algunas(os) docentes, no lo es para toda la comunidad.
- Dado que la meritocracia y el productivismo son problemáticas a escala mundial, será necesario buscar propuestas y alternativas entre el profesorado para llevar a cabo una cultura escolar solidaria y fomentar una docencia desde un quehacer colectivo y no como una actividad solitaria y en competencia.
- Fomentar una cultura escolar solidaria y de apoyo mutuo específicamente en el profesorado, en la que no se obvian los desafíos y la complejidad del trabajo colegiado, por lo que deberá investigarse sobre cómo se construyen y desarrollan las relaciones entre docentes para llevar a cabo

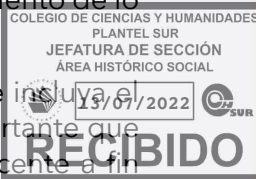




acciones más específicas y lograr un trabajo comunitario. Esto implica que en todas las actividades se reconozcan a los actores del proceso educativo como sujetos diversos, contextualizados e históricos, con necesidades específicas.

- Construir un proyecto comunitario que dignifique la labor docente, que promueva la convivencia y la colaboración. Para esto es necesario el reconocimiento entre docentes a partir del ejercicio reflexivo sobre las problemáticas involucradas en la docencia, la autonomía docente y la alienación institucional; así como crear estrategias de trabajo que no generen un desgaste físico y mental.
- Crear espacios de discusión sobre cómo la dinámica institucional y la cultura escolar impactan de forma adversa en el habitus docente: autoexplotación, agotamiento, competencia, zona de confort, entre otros. En principio, tal acción ayudaría a visibilizar las implicaciones que esto conlleva primero entre el profesorado y luego en sus vínculos con el estudiantado. De igual modo, dichos espacios de discusión pueden ser el comienzo para crear espacios donde las y los docentes trabajen habilidades sociales y construyan herramientas que permitan generar vínculos de calidad con el estudiantado y ser interlocutores veraces con la institución.
- Dar voz al estudiantado con el fin de que expresen su percepción sobre la educación que están recibiendo en el plantel. Para ello podrían fomentarse actividades como congresos o foros donde las y los estudiantes expongan problemáticas que identifican en diferentes niveles: aprendizaje, relaciones con el profesorado, problemas sociales y ambientales. Es importante que en dichas actividades se resignifique la interacción con el estudiantado, ya que es a través de ellas y ellos que conocemos una mirada más próxima al mundo que está cambiando e incluso tal interacción puede convertirse en un reservorio de pasión y frescura para continuar en la compleja labor docente.
- Difundir el significado y la práctica de la autogestión académica entre el profesorado del plantel, pero habría de hacerse desde un enfoque amplio, esto es, que no solo incluya el ámbito institucional formal (grupos de trabajo), sino como un ejercicio colaborativo, crítico y creativo entre colegas, incluso con el estudiantado. En este tenor, sería importante promover redes de colaboración entre docentes, aunque no siempre se lleven a cabo dentro de los espacios institucionales; tales encuentros y redes permitirían articular actividades diferentes con una mirada crítica fuera de la institución.
- Hacer más sencillos los procedimientos administrativos con el propósito de emplear ese tiempo en la formación



|   |   |   |
|---|---|---|
|   | <p>docente. Se sugiere consultar a la comunidad docente propuestas específicas sobre los diferentes procedimientos, ya que es la comunidad quien tiene más conocimiento de lo que se podría mejorar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que la institución fomente un ethos docente que incluya el enfoque humanístico y cultural. Además, es importante que este ethos sea discutido entre la comunidad docente a fin de identificar cómo se vive en el aula y en el plantel.</li> <li>• Considerar en los procesos de formación docente aquellas situaciones donde haya profesoras(es) dedicadas(os) a las labores de cuidado y atención, al existir una desventaja por los tiempos destinados a su formación continua.</li> </ul>  |  |
| <p><b>Relación del campo humanístico y cultural con otros campos.</b></p> | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se propone favorecer una preparación permanente que fomente la flexibilidad y creatividad del profesorado con el propósito de mejorar la impartición de las clases.</li> </ul> <p><b>Pensamiento divergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sugiere promover de diferentes maneras una formación humanística integral, reflexiva y sensible a las necesidades e inquietudes del profesorado y del alumnado.</li> </ul> <p><b>Sesgos de género:</b></p> <p>No se identificaron propuestas.</p> <p><b>PROPUESTAS DEL EQUIPO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar una formación docente verdaderamente interdisciplinaria y transdisciplinaria ante un mundo cambiante y complejo como el que vivimos. Para esto es necesario, como primer paso, difundir el concepto de transdisciplina desde un marco de referencia crítico con el propósito de no fomentar prácticas sin sentido, sino dirigir las acciones significativas y de frontera en relación con los problemas emergentes que enfrentamos como humanidad.</li> <li>• En el caso disciplinar, promover una formación cultural entre el profesorado del plantel que esté vinculada directamente a los contenidos disciplinares en el aula. Además de participar colaborativamente entre docentes para impartir</li> </ul> |   |

ciertos temas con el fin de mostrar diferentes miradas de un mismo fenómeno.

- Realizar actividades académicas vinculadas a las inquietudes más apremiantes del profesorado y el estudiantado. En este sentido, sería importante incluir además de aspectos disciplinares, el pensamiento crítico y el desarrollo de una consciencia como ser individual y social que ayudara al fortalecimiento de la comunidad del plantel.
- Desarrollar actividades de aprendizaje, así como materiales de trabajo que incluyan dentro de los aspectos disciplinares y didácticos un enfoque humanístico y creativo, que muestren la conexión con lo social y fomenten el reconocimiento de las culturas no hegemónicas y se practique la interdisciplina.



### Observaciones finales (cruce entre categorías)

Una de las propuestas más importantes de la formación humanística es la discusión teórica y la puesta en práctica de un ser docente humano. Ciertamente, se propone abordar este concepto desde un posicionamiento crítico, que mantenga en el centro la dignidad laboral y la propia vida digna como elementos esenciales para mejorar la docencia y los proyectos de vida del profesorado del plantel. Trabajar sobre estos conceptos desde el ámbito teórico y práctico, de manera congruente y constante, favorecería una nueva concepción de la docencia que tendría un eco positivo en otros ámbitos de la formación humanística y cultural. Un ejemplo de ello es la línea de carrera académica en la que es importante visibilizar los contextos reales en los que se lleva a cabo la actividad docente y reconocer cómo algunos sectores del profesorado están en circunstancias adversas a su desarrollo profesional.

Este trabajo sobre el ser docente y la dignidad laboral, también contribuiría a transformar parte de la identidad universitaria del plantel que ha estado basada principalmente en preceptos institucionales, pero sería importante recuperar parte de las experiencias encarnadas de la docencia dentro del plantel recuperando este sentido crítico y de dignidad laboral. Ello ayudaría a transformar la enseñanza, pero también parte de la cultura escolar y las dinámicas institucionales con frecuencia permeadas por lógicas de competencia y homogenización.

En tanto, el rubro sobre carrera académica y más adelante el de identidad universitaria y cultura escolar y dinámica institucional evidenciaron la importancia de llevar a cabo acciones para construir un proyecto de formación docente comunitario o colectivo. Evidentemente, se reconoce la necesidad de generar una cultura de apoyo mutuo, de involucramiento entre docentes, aunque ello no es sencillo dada la masividad del plantel y las relaciones entre colegas, además de que habría que impulsar acciones desde distintos frentes. Asimismo, es importante no obviar cómo son las relaciones entre el profesorado *de hecho*, ya que con frecuencia estas son de rivalidad, dominio, indiferencia, incomprensión, etc. Antes de impulsar el trabajo colegiado sin más, habría primero que estudiar cómo se relaciona la comunidad docente entre sí, con el estudiantado y con la administración del plantel y del Colegio para crear proyectos que tuvieran mayor impacto y éxito.



## Reflexión final de la tabla de análisis cualitativo por evento

### Curso taller “La docencia como proyecto de vida”



En la tabla del curso “La docencia como proyecto de vida” se muestran diferentes necesidades de formación docente (agrupadas en categorías) que fueron señaladas durante la reflexión y el análisis grupal sobre la docencia y su relación con el proyecto de vida del profesorado. Como se puede observar las categorías con más información fueron: formación humanística, carrera académica, dinámica institucional y cultura escolar; y en menor medida se hallaron las categorías de identidad universitaria, formación cultural y la de vinculación de la formación humanística y cultural con otros campos de formación.

Debido a la naturaleza del curso, se obtuvo información valiosa y de primera mano sobre cómo nuestra población de estudio concibe y vive la docencia dentro del plantel. Un aspecto que se manifestó de diferentes maneras fue la necesidad de considerar a las(os) docentes como seres humanos con diferentes dimensiones (física, mental, familiar, social, etc.) y cómo éstas influyen favorable o adversamente en su desarrollo profesional.

Asimismo, los resultados de la tabla expresaron una serie de reflexiones muy diversas sobre las aspiraciones y temores de las y los docentes en relación a sus carreras académicas, además de cuestionar la práctica docente *de facto*, así como evidenciar algunas de las dinámicas institucionales que impiden la mejora de la enseñanza y su transformación en un proyecto de vida significativo para el profesorado. Por otra parte, si bien se reconoció a la Universidad como un lugar de privilegio para el desarrollo profesional, también se manifestaron algunas de las contradicciones de la vida académica, como la cantidad de tiempo invertido en ella que, en numerosos casos, lleva a perder el equilibrio en la vida personal.

En ese sentido, cabe señalar la importancia que se le dio a tratar de vivir la docencia como un proyecto de vida y no solo como actividad remunerada, sino como una labor que dé sentido a la trayectoria vital de las y los docentes, hecho que implicaría la transformación de numerosas concepciones, prácticas e interacciones sociales dentro de la institución. De igual modo, se puso énfasis en la atención diversa y/o personalizada que considere la diferencia, la heterogeneidad y las emociones del profesorado, para disfrutar el trabajo y ejercer la profesión con calidad y humanismo.

Así pues, los diferentes discursos mostraron la precariedad laboral de la docencia que va en muchos casos desde el salario, la falta de tiempo para el

autocuidado, el trato competitivo entre docentes, hasta la falta de estabilidad laboral. No obstante, todo lo anterior es asumido por el profesorado como hechos a los que deben ajustarse por algunas de estas razones: el compromiso con el alumnado y/o con la sociedad, por sus necesidades económicas o porque poseen un segundo empleo que le da la posibilidad de vivir la docencia diferente. En todo caso, un resultado relevante de la tabla a este respecto es repensar la actividad docente como una actividad siempre situada y con circunstancias aciagas dadas por la propia sociedad en que vivimos.



Por otra parte, en los discursos analizados se identificó cómo la cultura escolar y la dinámica institucional permean favorable o desfavorablemente en la trayectoria académica de las y los docentes de acuerdo a su situación personal y su ubicación institucional. Por ello, es importante considerar estas diferencias entre el profesorado si se pretende poner al docente en el centro de su proceso de formación. Es necesario mirar los diferentes contextos en los que se sitúa cada profesor(a).

A lo largo del análisis de las fuentes recabas en dicho curso se puso de manifiesto la importancia de poner en el centro de su formación al propio docente con sus intereses, limitaciones contextuales y potencialidades. Esto requiere de más estudios sobre el propio profesorado que ayuden a generar acciones específicas para el profesorado del plantel. Ciertamente, es una tarea ardua, precisamente porque la dinámica institucional es vertiginosa y no hay tiempo suficiente para ello, pero algunos sondeos o reportes de investigación como el presente trabajo podrían contribuir a la identificación de tales necesidades.

En el mismo orden de ideas, los resultados de la tabla muestran cómo la docencia se conforma de diferentes dimensiones (personales, institucionales, sociales, entre otras) y esto la hace una actividad altamente compleja. Por lo tanto, los procesos de formación docente deberían ser diversificados, con una búsqueda permanente de campos de formación amplios y de frontera, que consideren tiempo para otras actividades más allá de lo disciplinar, y al mismo favorezcan una crítica a la propia docencia que coadyuve a mirarla como una actividad cambiante y compleja.

Por último, en relación a los sesgos de género, es importante reconocer que, si bien el curso no estuvo enfocado a esta problemática, sí se percibieron algunas situaciones de desigualdad entre profesoras y profesores. En particular, se advirtió que para algunas profesoras era complicado dar prioridad a sus procesos de formación docente debido a sus labores como madres o cuidadoras. En cambio entre los profesores varones no se advirtieron comentarios relacionados con deberes en el cuidado a terceros. Esto les



permite concentrarse en sus procesos de formación y con ello ascender en la carrera académica dentro de la institución.

## 2do Foro virtual "Perspectivas actuales y futuras de la formación docente en el CCH-Plantel Sur: desarrollo humanístico y cultural"



### Datos generales

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Evento<br/>(Curso/foro)</b> | 2do Foro virtual "Perspectivas actuales y futuras de la formación docente en el CCH-Plantel Sur: desarrollo humanístico y cultural" |
| <b>Revisoras/es</b>            | Carla Alejandra González Ortega<br>Haydeé Venosa Figueroa<br>Maris Sofía Flores Cruz<br>Erwin Vijosa Coria                          |

### Categorías de análisis

### NECESIDADES

#### Formación humanística

#### Pensamiento convergente:

- Mayor oferta de formación humanística para docentes.
- Reflexión docente sobre sus propias creencias y prácticas de género que coadyuven en la sensibilización y concientización para no replicarlas o reproducirlas en el estudiantado y con ello lograr la igualdad de género.
- Reflexión del profesorado sobre la finalidad y complejidad de la educación en un mundo en constante cambio que permita lograr los objetivos de formación de un perfil de estudiante en específico.

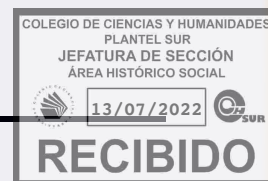
#### Pensamiento divergente:

- Formación docente que humanice al profesorado para no caer en el extremo técnico-científico. Misma que resulte

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
|                                  | <p>significativa para vincularse con el conocimiento y su aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Formación docente en valores como: cultura de la paz, democracia, inclusión, respeto, cuidado, tolerancia, aceptación, humanismo, ética, moral, estética, igualdad de género, sensibilidad y comunicación. Dado que esta formación no puede enseñarse como contenidos declarativos, debe involucrar una reflexión sobre las creencias que la propia comunidad docente asume de estos valores, con el fin de analizar cómo permean en el ser docente y comprender el mundo desde una mirada más integral.</li> <li>● Formación docente que permita al profesorado, desde la autonomía y libertad individual, asumir su compromiso social frente a las desigualdades (socioespaciales, étnicas, políticas, económicas y de género) a partir de la reflexión sobre el ser y el deber ser para que se identifique como un ser transformador desde su práctica educativa.</li> <li>● Formación docente que considere al profesor/a como persona con necesidades recreación, ocio y esparcimiento.</li> </ul> <p><b>Sesgos de género:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Las docentes identifican que hay sesgos de género en su desarrollo personal, por lo cual es necesario identificar cómo impactan en los procesos de formación docente.</li> </ul> |
| <p><b>Formación cultural</b></p> | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Al existir pocas o casi nulas opciones de formación cultural para la planta docente del CCH-Sur, deben brindarse más opciones sobre la formación artística y estética.</li> <li>● Las ciencias sociales, idealmente, podrían impactar en la articulación de propuestas para la formación docente cultural y humanística.</li> </ul> <p><b>Pensamiento divergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Se requiere desarrollar la creatividad en el profesorado, para ello pueden implementarse metodologías como el Psicodrama, Técnicas de Teatro Espontáneo y de Teatro Playback.</li> </ul>   |



|                                 |   |
|---------------------------------|---|
|                                 | <p><b>Sesgos de género:</b></p> <p>No se identificaron necesidades.</p>   |
| <p><b>Carrera académica</b></p> | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● La mejoría en las condiciones de trabajo como la estabilidad laboral, mayores estímulos económicos, mayores posibilidades de crecimiento profesional y aumento de los salarios por la carga de trabajo asignada; impactará positivamente en los procesos de formación docente y en consecuencia en los procesos de aprendizaje del alumnado.</li><li>● Para que el profesorado construya su carrera académica, la formación docente debe estar acompañada de los pares con mayor experiencia en este ámbito.</li><li>● La participación de docentes en cargos, comisiones y cuerpos colegiados son, aparentemente, oportunidades de aprendizaje y formación docente. Por tanto, es necesario que la comunidad tenga conocimiento de las diferencias entre las actividades administrativas y las académicas, por ejemplo: diferenciar entre "cuerpos colegiados" y el trabajo colegiado.</li><li>● La institución debe proporcionar apoyo, materiales y cursos específicos que preparen al profesorado para transitar entre las categorías académicas y que permitan consolidar la carrera académica porque suele haber desinformación al respecto.</li><li>● La formación de profesores también puede venir de la retroalimentación que la institución brinde después de los exámenes filtro y los exámenes de oposición. Esto beneficiará el sentido de pertenencia del profesorado en la institución, ya que más allá de percibir el examen como algo que filtra (separando lo bueno de lo malo) servirá para identificar los aspectos en los cuales debe trabajar el profesorado, quien también se asumirá valorado por la institución si esta le brinda herramientas en tales aspectos.</li></ul> <p><b>Pensamiento divergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● La formación para la presentación de cursos de oposición puede venir de otras fuentes más allá de los cursos y diplomados institucionales.</li></ul> |



|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
|                                       | <p><b>Sesgos de género:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Los sesgos de género limitan el acceso a mejores condiciones laborales, el avance en la carrera académica, la formación docente y la ocupación de puestos directivos y de toma de decisiones.</li></ul>  |
| <p><b>Identidad universitaria</b></p> | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La identidad universitaria requiere conocer y entender la dinámica laboral del CCH, y en particular del CCH Sur, misma que se verá influida por la perspectiva del profesorado sobre el crecimiento laboral.</li><li>• La identidad requiere conocer, asumir e identificarse con el discurso fundacional del CCH que propone un docente con una amplia formación cultural y humanista, y que recupera una visión latinoamericanista. Asimismo, que no pierda de vista la formación del estudiantado en autonomía, bajo los 3 postulados de la UNESCO, cuya influencia atraviesa el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li><li>• Conocer los planes y programas de estudio que dan cuenta del Modelo Educativo del Colegio (Dimensión académica).</li><li>• En el marco de una identidad universitaria es necesario desarrollar una postura crítica en relación con la selección, uso y apropiación de las herramientas digitales.</li></ul> <p><b>Pensamiento divergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorar los procedimientos, tanto administrativos como académicos, para la presentación de concursos de oposición, los cuales permitan formar y dar identidad al profesorado. De igual modo reforzar la validez de los procedimientos de preparación para los concursos de carrera, al repercutir en la participación de las y los docentes.</li><li>• Apoyo de la institución para la creación de condiciones necesarias en la formación y el desarrollo docente propios del Colegio que coadyuven en la identidad y filosofía académica. Aunque no se menciona, es necesario hacer una</li></ul> |



|  |  |
|--|--|
|  | <p>reflexión profunda sobre el impacto adverso de la filosofía académica.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Reconocimiento integral de la figura del profesor(a) de la carrera de medio tiempo, lo que le daría certidumbre en procesos administrativos.</li></ul> <p><b>Sesgos de género:</b></p> <p>No se identificaron necesidades.</p>   |
| <p><b>Cultura<br/>escolar y<br/>dinámica<br/>institucional</b></p> | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Se requieren espacios de reflexión sobre la docencia y las experiencias involucradas. Para esto es necesario contar con espacios físicos, tiempo y apertura para el intercambio de ideas. Dado que el ejercicio reflexivo requiere un tiempo para identificar las problemáticas apremiantes, deben fomentarse espacios de esparcimiento y ocio entre docentes que coadyuven a dicho ejercicio.</li><li>● Los requisitos institucionales como la entrega de proyectos e informes de docencia generan mucho estrés al requerir más tiempo para elaborarlos y recabar evidencias. Por ende, se requieren herramientas para ir conformando el informe a lo largo del ciclo o alternativas que generen de tal requisito un ejercicio significativo.</li><li>● Debe haber mejores condiciones de trabajo.</li><li>● En los procesos de formación docente del CCH Sur, la dinámica institucional permea algunas veces de forma negativa. Como ejemplo existe una saturación de cursos, además que se empalman los horarios. En el caso de quienes poseen plazas a contrato hay un constante temor por los concursos involucrados, en este sentido se requiere que la dinámica institucional coadyuve a la carrera académica, por ejemplo, con cursos de preparación para garantizar que conservarán la plaza.</li><li>● La carrera académica implica que el o la docente asuma obligaciones en la institución, por ende, la institución debe vigilar que estas sean cumplidas. Esta necesidad de vigilancia rompe con el propio modelo educativo del Colegio, pues si bien se busca generar autonomía en el estudiantado, esta primero deberá ser asumida por el profesorado, de modo que la vigilancia no contribuye en el ejercicio de la autonomía. Muy por el contrario, se requieren mecanismos que guíen el logro de la carrera académica, en este caso solicitan que las y los profesores con mayor</li></ul> |



experiencia guíen a docentes con menos experiencia en el CCH Sur.

- La dinámica institucional ha perdido de vista el modelo educativo original, por ello es necesario que la formación docente sea acorde con los principios del modelo educativo. No obstante, dicho proceso requiere discutir las razones por las que se ha despegado la dinámica institucional del modelo educativo con el fin de identificar los problemas de raíz y las nuevas soluciones.
- A raíz de la pandemia se respondió al contexto de emergencia para continuar con el calendario académico pese a los contextos del estudiantado y profesorado, por ello es necesario dar un espacio para reflexionar y construir y no simplemente adaptar las metodologías tradicionales al entorno inmediato. En este sentido la dinámica institucional puede ser una guía para enfocar los procesos educativos, sin embargo, al mismo tiempo pierde de vista el objetivo principal de la educación.

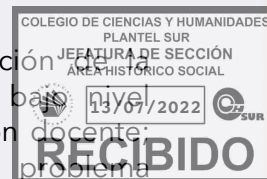


#### **Pensamiento divergente:**

- Se requiere una formación docente que supere la necesidad de posicionarse mejor dentro de las listas jerarquizadas o cumplir con el requisito institucional obligatorio, esto significa reflexionar sobre el productivismo y la meritocracia. En consecuencia, es necesario abordar cómo es posible desplazarse en el escalafón de nombramientos sin esa inercia de competencia.
- Existen relaciones difíciles entre docentes y estudiantes como resultado de la inercia de la educación tradicionalista: autoritarismo, abuso de poder, incompetencia, ausentismo, individualismo y apatía. Sin embargo, al ser el estudiante centro del proceso educativo es necesario: 1) establecer vínculos afectivos y humanos que contribuyan en la formación de personas resilientes y con una identidad cultural y personal; 2) brindar herramientas al profesorado para que considere el perfil del estudiante específico, corporeizado e histórico; 3) asumir un rol docente como de coordinador(a) de los grupos. Todo lo anterior significa mostrar un interés real y significativo por el estudiantado.
- Dado que en general, la cultura escolar considera al alumnado como sujetos universales, más que sujetos situados, es necesario incluir en las relaciones docentes-estudiantado la igualdad de género y la interseccionalidad (planteamiento feminista). Esto permitirá mirar la diferencia y diversidad de necesidades, intereses y deseos de las y los estudiantes, al reconocer que tienen diversas procedencias



|  |   |
|--|---|
|  | <p>culturales y sociales. No obstante, para lograr lo anterior es necesario que cada docente revise las ideologías de género que ha asumido en su persona.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Es importante poner a discusión la tecnificación de la educación en el CCH ya que influye en el bajo nivel epistemológico y metodológico de la formación docente en reducir la enseñanza-aprendizaje a un problema meramente técnico y de control; y en la concepción que las y los docentes tengan de su labor y de su actuación dentro de la sociedad.</li><li>● Se requiere construir redes de trabajo y apoyo entre docentes, así como espacios autogestivos. En los cuales se comparta, analice y resignifique cómo es que la dinámica institucional y cultura escolar influyen en el comportamiento docente. Mismos que permitan dar un tiempo de esparcimiento y ocio para docentes.</li></ul>  |
| <b>Relación del campo humanístico y cultural con otros campos.</b> | <p><b>Sesgos de género:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Se requiere analizar cómo los sesgos de género se materializan en el habitus docente, los cuales determinan el comportamiento dentro del aula, influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje e impactan en las relaciones con el estudiantado.</li><li>● Los sesgos de género se aprecian en la ocupación de puestos directivos y en la toma de decisiones. Por ende, es necesario analizar cómo la formación docente promueve dicho sesgo.</li></ul> <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Faltan procesos de formación docente basados en una propuesta transdisciplinar, integral y crítica.</li><li>● Se prioriza el campo disciplinar por sobre la formación humanística y cultural. Por ende, se requiere sensibilizar al profesorado para que incluya en sus procesos de formación aspectos humanísticos y culturales, que le permitan procesos más equilibrados entre los diferentes campos.</li><li>● La formación de docentes debe buscar la forma en la que el o la docente se puedan integrar todos los campos de formación de una manera orgánica, lo que bien podría plantearse con proyectos transdisciplinarios.</li></ul> |



- Desde el ámbito psicopedagógico y didáctico, la formación humanística y cultural debe brindar herramientas para: 1) generar en sus estudiantes confianza, seguridad, cuidado, sentimiento de pertenencia, valoración por el trabajo colaborativo y la importancia del diálogo; 2) promover una visión más amplia del mundo que les rodea elevando las condiciones morales y éticas con el fin de generar mejores ciudadanos; 3) generar ambientes de aprendizaje propicios donde se retomen los aspectos emocionales y valorativas de los procesos de aprendizaje.
- Durante la pandemia se brindó formación tecnológica que careció de un enfoque humanista. Por ende, la formación en cultura digital y tecnología educativa debe recuperar: 1) el enfoque cultural y humanista por encima de lo tecnológico en su práctica docente; 2) orientar su formación digital con un proceso social (reconociendo el proceso de sociabilización de las tecnologías); y 3) reivindicar el sentido de la justicia, de la igualdad, de la libertad, entre otros elementos que fueron impulsados hace 50 años en el Colegio.
- Se requieren procesos de tecnologización que desarrollen procesos de análisis y reflexión crítica en el estudiantado y profesorado. En particular la formación docente debe asumir un modelo pedagógico crítico que incluya el contexto de la convergencia digital, la formación multimodal y el reconocimiento de un mercado de contenidos digitales.



#### **Pensamiento divergente:**

- Es necesario plantear una visión compleja sobre lo educativo que no caiga en reduccionismos y que considere la perspectiva crítica de la crisis civilizatoria. Por ende, es necesario que en la formación docente se reflexione desde dónde se percibe la complejidad y la transdisciplina. Estas dos herramientas permitirán entender que en lo complejo existen interacciones que no se alcanzan a comprender desde la fragmentación disciplinar, mismas que impactan en la docencia.
- La formación disciplinar puede enriquecerse al percibir que el contexto es complejo y que no es suficiente interpretarlo de forma reduccionista, por ende, debe repensarse los procesos de formación desde otras lógicas epistemológicas que contribuyan a la innovación de esta.
- Retomar aspectos críticos de la historia y de la ciencia política vinculados con la formación humanística y cultural, permitirá formar docentes desde la interdisciplina y

fomentar la visión de un docente como sujeto histórico y social.

- La formación humanística y cultural debe permitir que en los procesos de enseñanza aprendizaje no se considere a los estudiantes como un sujeto ideal, por el contrario, provienen de distintos contextos y tienen diferentes necesidades. Del mismo modo, es necesario comprender que el propio proceso educativo integra una diversidad de costumbres, necesidades, intereses, condiciones culturales, expectativas, deseos y perspectivas ideológicas.
- Se requiere de la colaboración mutua entre docentes para edificar una didáctica crítica desde la complejidad y la transdisciplina.
- Se requiere innovación pedagógica en la formación docente, esto implica un cambio radical y la construcción de alternativas pedagógicas como la didáctica crítica. Esta última que no se reduzca a una idea meramente instrumental, sino que coadyuve a mejorar un acto de enseñanza-aprendizaje situado y rodeado de una multiplicidad de factores que impactan en el proceso educativo.
- La formación docente en tecnología educativa requiere que se cuestione: el capitalismo de las plataformas; la economía digital; el proceso de digitalización de la enseñanza; la vinculación de los procesos digitales con los intereses empresariales; que los problemas de conectividad y acceso son en realidad problemas de poder económico; y la paradoja que existe entre el discurso que introduce la conectividad total y la incorporación a un sistema de control, de explotación, de datos, de procesos de información, de asimetría, de procesos económicos inherentes a la apropiación del objeto tecnológico.
- Se requieren espacios donde se discuta el proceso tecnopedagógico y cómo el espacio educativo se perfila hacia el entorno tecnológico, donde no se puede únicamente impulsar el desarrollo tecnológico.

●

### **Sesgos de género**

- Es necesario que, dentro del campo de formación psicopedagógico y didáctico, se reflexione sobre cómo influyen los sesgos de género en las actitudes y comportamientos dentro del aula, así como en la recepción y procesos de aprendizaje del alumnado.



## Observaciones finales (cruce entre categorías)

### Observaciones generales

A partir del análisis de los discursos, se reconoció en un participante un lenguaje correspondiente a la teoría de sistemas para la formación docente centrada en la escuela y no en el docente: profesionalización, capacitación, escalafón, obligaciones, vigilancia, compromisos. Esta visión es contraria a la propuesta por la investigación-acción que forma parte del marco teórico de esta investigación. También establece una relación simple entre la formación docente y la consolidación de la carrera académica: si te capacitas podrás subir en el escalafón, si subiste en el escalafón es que tu docencia es de calidad de acuerdo con las necesidades y lineamientos institucionales. Asimismo, plantea que la identidad se crea de arriba hacia abajo a partir del entendimiento y acatamiento de las obligaciones y visiones institucionales, por lo tanto, la formación docente genera la identidad apegada a las necesidades institucionales.

Específicamente en la dinámica institucional y la cultura escolar se identificaron discursos en los que no permean de forma adversa en los procesos de formación, esto es en cuanto al modelo educativo al guiar los procesos de enseñanza aprendizaje y buscar la autonomía en el estudiantado, aunque hay docentes que advierten la pérdida de la dinámica institucional ante la carencia en la esencia del modelo fundacional. Sin embargo, el impacto negativo radica en la competencia y meritocracia ya que las y los docentes notan que los cursos sirven para posicionarse de mejor manera en la lista jerarquizada, falta de tiempo para la reflexión y el intercambio de experiencias entre pares.

Entre las observaciones al evento, algunos(as) docentes manifestaron la relevancia de este tipo de eventos para reflexionar sobre la docencia, aunque una docente precisó que serían igual de importantes aquellos donde se enunciaran posibles soluciones para llevar a la práctica. Cabe notar que, hay una necesidad en la comunidad docente por hallar acciones concretas, sin embargo, es necesario enfatizar que no tendremos soluciones inmediatas, sino que se requiere reflexión, formación crítica y práctica constante entre docentes, pues de lo contrario las respuestas inmediatas serán muchas veces poco significativas.

### Cruce entre categorías

Aunque el evento estuvo centrado en el campo humanístico y cultural, existen docentes que consideran que la formación debe enfocarse fundamentalmente al campo disciplinar. Si bien existieron docentes que



mencionaron a lo humanístico y cultural como prioritario, se requiere mantener un equilibrio entre todos los campos de formación: disciplinar, didáctico pedagógico, humanístico y cultural, y cultura digital y tecnológica educativa; ya que estos interactúan entre sí dentro de la práctica docente. Por lo que es necesario concientizar y fomentar en el profesorado el equilibrio de los campos en sus procesos de formación mismos que en conjunto impactarán en una docencia más significativa y en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.



El ser docente es uno de los aspectos que se percibe como punto de conexión entre las diferentes categorías. Por un lado, ante un contexto vertiginoso se muestra la necesidad de la formación humanística y cultural para abonar a un ser docente con ética, mirada humana, crítica, reflexiva y creativa, y no sólo ello, sino que trascienda al cuestionarse sus propias ideas y creencias sobre los valores y prácticas de estos, además que se perciba desde la institución como un ser docente humano con necesidades personales. En cuanto a la carrera académica, queda la tarea de contribuir a ese ser docente humano desde la estabilidad laboral, el acompañamiento en su trayectoria académica y en la retroalimentación en los procesos de concurso, siendo esto último significativo para el profesorado al ser considerado como centro de su proceso de formación. Todo lo anterior más la dinámica institucional y la cultura escolar intervienen en la construcción de la identidad universitaria, es decir, no siempre se coadyuva desde la institución a la construcción del ser docente desde una mirada humana, pues se percibe un productivismo y meritocracia que implica una excesiva carga de trabajo, saturación de cursos, temor por perder las plazas y competencia entre pares. Finalmente, este ser docente influye en cómo se desarrollen los procesos de formación en el campo disciplinar, pedagógico didáctico y en el ámbito de tecnología educativa, permeando en la práctica docente y en los procesos aprendizaje, esto sin duda muestra la articulación entre las diferentes categorías y la complejidad misma del ser docente.

Otro de los aspectos que se identifica como punto de cruce entre las categorías es el situar al sujeto de aprendizaje, en este caso a las y los docentes, en su proceso de formación, tal que deben considerarse como sujetos situados al tener diferentes necesidades, intereses, deseos, así como diversas procedencias culturales y sociales. Por ende, en la formación humanística y cultural deben plantearse actividades que recuperen las experiencias de la comunidad docente y se reconozca la diferencia y diversidad. Esto se contradice con la cultura escolar y la dinámica institucional que responde al modelo económico hegemónico, que concibe los actores en la educación como sujetos universales, al estimular el

productivismo y la competencia como si las condiciones de las personas fueran las mismas cuando claramente hay desigualdades, lo que al mismo tiempo influye en la carrera académica ya que los tiempos que demoran no miran las diferentes realidades de la comunidad. Por último, reconocer la diferencia y la diversidad en la comunidad docente promover la identidad universitaria y que al mismo tiempo permitirá hacer este ejercicio con el estudiantado.



| Categorías de análisis | PROPUESTAS  |
|------------------------|---|
| Formación humanística  | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos de formación en los que el profesorado, en un ambiente respetuoso, cordial, empático y libre, adquiera habilidades de relajación y técnicas de intervención útiles para ellas y ellos mismos y el alumnado.</li> </ul> <p><b>Pensamiento divergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación en técnicas y métodos que permitan desarrollar una mirada más humana en el profesorado.</li> <li>• La formación docente en humanidades puede llevarse a cabo a partir del ejercicio reflexivo entre pares, lo cual promueve la indagación, el cambio y la imaginación.</li> <li>• La formación de profesores debe llevar al profesorado a reflexionar sobre los roles de género, su performatividad y la masculinidad hegemónica para alcanzar un ambiente basado en la igualdad de género.</li> <li>• Formación docente que conceptualice al proceso educativo como un proceso complejo, dentro de una realidad compleja, ejercida por un sujeto complejo en el que se inmiscuyen las dimensiones económicas, políticas y personales.</li> <li>• La formación docente no debe ser diferenciada por la trayectoria y antigüedad académica del docente.</li> </ul> <p><b>Sesgos de género:</b></p> <p>No se identificaron propuestas.</p> |



|                           |   |
|---------------------------|---|
|                           | <div data-bbox="453 197 1359 235" data-label="Section-Header"><b>PROPUESTAS DEL EQUIPO</b></div> <div data-bbox="504 257 1359 891" data-label="List-Group"><ul style="list-style-type: none"><li>● Realizar actividades que sensibilicen y concienticen al profesorado sobre sus ideas y creencias propias referentes al género y otros valores. Las cuales permitan una reflexión sobre cómo se viven en el ser docente y en el aula, ya que estos no pueden enseñarse como contenidos declarativos.</li><li>● Estimular procesos autónomos en el profesorado, para lo cual se sugiere facilitar la creación espacios donde se discuta entre el profesorado la concepción sobre la autonomía y la libertad.</li><li>● Institucionalmente buscar mecanismos para que se considere al docente como un ser humano con múltiples dimensiones, entre las cuales está el tiempo libre y el derecho al descanso.</li><li>● Investigar a profundidad la relación entre los procesos de formación y los sesgos de género que se viven en el desarrollo personal del o la docente.</li></ul></div>   |
| <b>Formación cultural</b> | <div data-bbox="453 1037 839 1070" data-label="Section-Header"><b>Pensamiento convergente:</b></div> <div data-bbox="552 1095 970 1128" data-label="Text"><p>No se identificaron propuestas.</p></div> <div data-bbox="453 1153 817 1187" data-label="Section-Header"><b>Pensamiento divergente:</b></div> <div data-bbox="504 1274 1359 1377" data-label="List-Group"><ul style="list-style-type: none"><li>● Implementar metodologías como el Psicodrama, Técnicas de Teatro Espontáneo y de Teatro Playback para desarrollar la creatividad.</li></ul></div> <div data-bbox="453 1460 721 1494" data-label="Section-Header"><b>Sesgos de género:</b></div> <div data-bbox="552 1518 970 1552" data-label="Text"><p>No se identificaron propuestas.</p></div> <div data-bbox="453 1579 1359 1619" data-label="Section-Header"><b>PROPUESTAS DEL EQUIPO</b></div> <div data-bbox="504 1641 1359 2018" data-label="List-Group"><ul style="list-style-type: none"><li>● Complementar la formación docente con estrategias divergentes y creativas junto con los contenidos de las asignaturas para fortalecer de una manera integral la identidad del alumnado y fomentar algunas habilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</li><li>● Ofrecer más opciones de formación cultural hacia la comunidad docente donde el pensamiento divergente y la creatividad sean incluidos. Al mismo tiempo que dichos conocimientos puedan incorporarse en las asignaturas y en la misma identidad del profesorado y alumnado.</li></ul></div> |





**Carrera  
académica**

**Pensamiento convergente:**

- La principal responsabilidad de la formación docente recae en la institución con la intención de capacitar y profesionalizar al profesorado de acuerdo con su categoría académica para impartir una docencia de calidad apegada a las necesidades institucionales.
- La formación docente debe permitir al profesorado avanzar en su carrera académica.

**Pensamiento divergente:**

- La formación docente debe tomar en cuenta la carga laboral del profesorado e ir acompañada del apoyo de otros docentes.
- Es necesario participar en cursos o diplomados para preparar los COA por lo que es necesario que a los profesores se les libere horas para tener el tiempo suficiente.

**Sesgos de género:**

No se identificaron propuestas.

**PROPUESTAS DEL EQUIPO**

- La institución debe mejorar la estabilidad laboral y aumentar el salario por la carga de trabajo, lo que impactará positivamente en los procesos de formación docente (como el tiempo destinado) y al mismo tiempo en los procesos de aprendizaje del alumnado.
- Realizar folletos o materiales con el organigrama de la institución, sus secretarías y la descripción de las estas. Esto permitirá comprender la función de cada secretaría y diferenciar entre el trabajo académico y administrativo.
- Institucionalmente brindar retroalimentación después de los exámenes filtro o de concurso, esto beneficiará a que el

|                                |  |   |
|--------------------------------|--|---|
|                                | <p>o la docente identifique las áreas que debe trabajar. Además, de ser posible, que institucionalmente se identifiquen los aspectos a mejorar en el profesorado para brindar herramientas específicas y que se asuma valoración por la institución.</p>   |  |
| <b>Identidad universitaria</b> | <p><b>Pensamiento convergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Promover el conocimiento de los planes, sobre todo de los programas de estudio enfatizando el modelo del Colegio.</li></ul> <p><b>Pensamiento divergente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Preparación para concursos de oposición que den pauta y guía a los profesores sobre el desempeño esperado, orientado a su pertenencia e identificación con el Colegio, lo que redundará en un mejoramiento de la carrera académica.</li><li>● Creación de sentido de comunidad y pertenencia a través de diferentes recursos y técnicas como las del Psicodrama, el Teatro espontáneo y el sociodrama.</li></ul> <p><b>Sesgos de género:</b></p> <p>No se identificaron propuestas.</p> <p><b>PROPUESTAS DEL EQUIPO</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Que el docente se familiarice con el constructo de identidad universitaria, cuáles son sus componentes y por qué es importante y necesario que el docente (así como el alumnado) asuma una identidad, en tanto esto puede estimular procesos de participación y construcción conjunta de nuevas formas de relación entre la institución y su comunidad, a través de diferentes recursos y modalidades.</li><li>● Institucionalmente dar valor y reconocimiento integral a las diferentes categorías académicas. Administrativamente, que los programas como proyectos INFOCAB no sean sólo coordinados por docentes de carrera.</li></ul> |   |

### **Pensamiento convergente:**

- Brindar retroalimentación sobre los diferentes documentos que son elaborados para la institución (proyectos e informes), con el fin de que tal requisito se transforme en un ejercicio significativo.



### **Pensamiento divergente:**

- Fomentar un Programa de formación docente donde las y los profesores se orienten y ejecuten acciones para su formación de forma autónoma.
- Construir espacios de reflexión de formación docente, o en su defecto encuentros autogestivos, en los que se aborden temas como: docencia situada en el Plantel Sur; discusión de los textos que leemos y/o escribimos; encarnación de experiencias y narrativas; visión del docente como sujeto histórico-social; modelos didácticos críticos; entre otros. Lo anterior desde una perspectiva compleja y transdisciplinar.
- Construir redes de colaboración entre docentes para transformar a profundidad la actividad académico-educativa hegemónica; tomando un posicionamiento claro ante el conocimiento, en un ejercicio de situarlo para ir generando nuevas líneas de investigación como parte de la actividad docente.

### **Sesgos de género:**

No se identificaron propuestas.

### **PROPUESTAS DEL EQUIPO**

- A nivel institucional que se destine tiempo específico para fomentar la construcción de espacios de reflexión sobre la formación docente, con el fin de no continuar en una inercia institucional sin una crítica previa. A nivel comunidad docente que se participe en las actividades convocadas y se tenga apertura de los diferentes planteamientos. Entre los temas a tratar se tiene: tecnificación de la educación y por ende de la formación docente; actuación del docente dentro de la sociedad y el contexto actual.
- Generar actividades de esparcimiento entre docentes.
- Institucionalmente brindar herramientas para la elaboración de proyectos e informes a lo largo del ciclo y no al final de este. A nivel comunidad que las y los docentes con más experiencia en la elaboración de estos documentos (profesoras(es) de carrera) brinden un acompañamiento al

profesorado a través de retroalimentación en la elaboración de informes y proyectos.

- Que la institución fomente una dinámica que coadyuve a la carrera académica sin competencia. Al mismo tiempo que en la comunidad docente se cuestione el impacto de dicha dinámica en la labor docente para buscar soluciones y acciones concretas desde el profesorado. En este sentido, se sugiere realizar eventos o grupos de trabajo enfocados a discutir las razones por las cuales la dinámica institucional se ha despegado del modelo fundacional del Colegio, con el fin de identificar los problemas de raíz y las nuevas soluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje y en la propia formación docente.
- Ante contextos de emergencia, como la pandemia, es necesario, antes de continuar con el calendario académico, reflexionar y construir con la comunidad docente diferentes herramientas y/o propuestas para los procesos educativos. Tales reflexiones deberán considerar un enfoque crítico y situado no solo para resolver en el momento sino para mirar de fondo hacia dónde giran los procesos educativos, por ejemplo, ahora en la pandemia no se ha discutido sobre la digitalización de la enseñanza y la tecno-pedagogía.
- Respecto a las relaciones difíciles entre docentes y estudiantes debe reflexionarse cómo la dinámica y cultura escolar permean en el *habitus* docente, tal que se busquen acciones en tres sentidos: los sesgos de género en el *habitus* docente; la búsqueda de vínculos afectivos y humanos con el estudiantado con igualdad de género; herramientas para considerar el perfil de un estudiante específico, corporeizado e histórico (que puede abordarse desde el planteamiento feminista: la interseccionalidad); y la búsqueda de un rol docente como parte del grupo quien guía sin autoritarismo, abuso de poder, incompetencia, individualismo y apatía.
- En las diferentes acciones institucionales debe considerarse al alumnado como sujetos situados. Esto permitirá mirar la diferencia y diversidad de necesidades, intereses y deseos de las y los estudiantes, al reconocer que tienen diversas procedencias culturales y sociales. No obstante, para lograr lo anterior es necesario que cada docente revise las ideologías de género que ha asumido en su persona, para ello deberá trabajarse en la sensibilización, concientización y accionar sobre la igualdad de género.
- La institución debe promover en los puestos directivos y en las diferentes representaciones institucionales la paridad y perspectiva de género, esto permitirá plantear acciones en los procesos de formación docente con un enfoque más integral.



**Relación del  
campo  
humanístico  
y cultural  
con otros  
campos.**

**Pensamiento convergente**

- Promover la apropiación crítica de un modelo pedagógico digital en la formación docente.

**Pensamiento divergente**

- Promover una formación humanística crítica e interdisciplinaria que cuestione el estatus quo del conocimiento sobre lo humano. Esto permitirá ir más allá del pensamiento disciplinar para trabajar con problemas eje que se presentan en el mundo social-global y que nos permea a educandos y educadores.
- Debe cuestionarse el currículum oficial para plantearse un currículum no lineal que inicie con las disciplinas, que encuentre el vínculo entre ellas y que trascienda lo disciplinar a través de aprendizajes basados en problemas como: violencia de género, migración, desempleo, cambio climático, entre otros. Y que al mismo tiempo esté articulado con las narrativas de docentes y estudiantes.
- La formación docente en humanidades enriquece la visión disciplinar, por ello es necesario fomentar la escritura y lectura en las y los profesores, con el fin de trascender en el análisis y no girar únicamente en torno a conocimientos disciplinares sino problemas concretos y problematizar el contexto inmediato y actuar.
- Brindar herramientas sobre dinámicas grupales y técnicas de manejo de grupos, a través de los cursos de formación docente, mismo que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Fomentar la didáctica crítica en la formación del profesorado y del alumnado ya que pone en discusión el uso de la didáctica tradicional reduccionista como un fin en sí mismo. Esta pretende construir mediaciones pedagógicas situadas en función de los procesos áulicos que no son aislados del mundo. Sitúa al sujeto a quien va dirigida la enseñanza donde el contexto es determinante para la construcción de instrumentos didácticos considerando que el conocimiento es adquirido por un proceso cognitivo contextual-cultural y corporal.
- Deben fomentarse proyectos transversales que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida de la zona donde viven las y los estudiantes. En este sentido, se debe construir un currículum comunitario incluso decolonial, desde un saber vivir y convivir que acuerpe conocimientos negados y subalternizados históricamente.





- En el proceso de formación digital debe integrarse una crítica sobre: la relación de ésta con los indicadores y las lógicas del papel de la ciencia al servicio del desarrollo impuesto; el emprendedurismo; el discurso de la innovación; el trasfondo del desarrollo de la formación digital en un proceso educativo; el riesgo del modelo de una sociedad e industria 5.0 que se basa en acumulación de datos y hábitos de una cultura monozukuri “lean manufacturing”.
- La formación digital requiere que se fomenten materiales digitales bajo licencia abierta, el acceso, uso, adaptación y redistribución sin costo. Así como también el uso de recursos educativos abiertos (REA), junto con el software libre y de código abierto (FOSS), el acceso abierto (OA), los datos abiertos (OD) y las plataformas de crowdsourcing que impulsan proyectos educativos bajo la orientación de la UNESCO.



#### **Sesgos de género:**

No se identificaron propuestas.

#### **PROPUESTAS DEL EQUIPO**

- La formación docente en tecnologías debe tener una orientación crítica sobre su uso, partiendo de las necesidades del alumnado y del profesorado, seguida del cuestionamiento al mercado de contenidos digitales, sobre todo porque hay un interés económico de las compañías proveedoras de recursos digitales que no debe perderse de vista.

#### **Observaciones finales (cruce entre categorías)**

Un cruce entre las categorías tiene que ver con la concepción del profesorado en su proceso de formación, es decir, más allá de plantear propuestas enfocadas únicamente a las necesidades institucionales, se plantean propuestas que consideran al docente como centro de su proceso de formación, principalmente bosquejadas desde el pensamiento divergente.

En este sentido, en la formación humanística se plantea reconocerle como ser humano, con necesidades particulares y la búsqueda de un ser autónomo. En cuanto a la carrera académica, se plantea: brindar retroalimentación en los diferentes procedimientos administrativos con el fin de hacer más significativos dichos requisitos para el profesorado; acompañamiento entre pares y orientación durante su proceso de concurso; y por último garantizar la estabilidad laboral que le permita tener más tiempo para su proceso de formación y evitar caer en el productivismo y la

meritocracia. Esto al mismo tiempo coadyuvará a la identidad universitaria y en las propuestas señaladas en la dinámica institucional, que en general plantean espacios de autogestión académica, redes de colaboración entre docentes, y la búsqueda de una carrera académica sin competencias. Finalmente, desde la transdisciplina se propone que el profesorado trabaje sobre las problemáticas emergentes que le rodean y lo lleve a la práctica en su aula; mientras que desde lo disciplinar se busca la lectura y creación de textos como una forma de trascender en el análisis y problematizar precisamente el contexto inmediato; y en cuanto a lo tecnológico se busca promover el pensamiento crítico en el uso y apropiación de las tecnologías educativas.

Un segundo cruce entre categorías tiene que ver con la propuesta de implementar la didáctica crítica, ya que esta pretende construir mediaciones pedagógicas situadas en función de los procesos áulicos que no son aislados del mundo. De modo que para implementarla se requiere de una formación humanística y cultural, donde rompe con las lógicas de la dinámica institucional y la cultura escolar que consideran al estudiantado como seres universales, de modo que sitúa al sujeto a quien va dirigida la enseñanza donde el contexto es determinante para la construcción de instrumentos didácticos considerando que el conocimiento es adquirido por un proceso cognitivo contextual-cultural y corporal. Por último, conecta con una propuesta transdisciplinar porque permite ir más allá del pensamiento disciplinar para trabajar con problemas que se presentan en el mundo social-global y que permea a la sociedad en general.



## Reflexión final de la tabla de análisis cualitativo por evento

### 2do Foro virtual "Perspectivas actuales y futuras de la formación docente en el CCH-Plantel Sur: desarrollo humanístico y cultural"



Durante el 2do Foro virtual "*Perspectivas actuales y futuras de la formación docente en el CCH-Plantel Sur: desarrollo humanístico y cultural*", tanto ponentes como participantes compartieron sus visiones y reflexiones sobre la formación docente humanística y cultural en relación con la carrera académica e identidad universitaria, la cultura escolar, la dinámica institucional, la igualdad de género y la interacción con otros campos de formación. Debido a la naturaleza del evento la Tabla 2 posee necesidades y propuestas en todas las categorías de análisis, aunque ciertamente hubo menos información en las categorías de formación cultural e identidad universitaria esto no menoscaba el valor de los planteamientos identificados.

Iniciando con la **formación humanística**, las necesidades y propuestas derivadas del pensamiento convergente señalan que debe de haber mayor oferta de formación humanística en un ambiente respetuoso, cordial, empático y libre en los que adquiera habilidades y técnicas de intervención útiles para el profesorado y alumnado. Asimismo, existe la necesidad de que las opciones de formación se conviertan en espacios de reflexión sobre la finalidad y complejidad de la educación en un mundo en constante cambio que permita lograr los objetivos de formación de un perfil del estudiante específico.

Desde el pensamiento divergente, en el ámbito de formación humanística, se requiere de una formación docente que humanice al profesorado para que desde ahí se vincule con el conocimiento y su aprendizaje a partir de métodos y técnicas que le permitan desarrollar una mirada más humana. Del mismo modo, que tal formación considere al profesor/a como persona, con necesidades de recreación, ocio y esparcimiento.

También se manifiesta la necesidad de una formación en valores que permeen el actuar docente para comprender el mundo de una manera más integral. En este sentido, la formación debe permitir al profesorado, desde la autonomía y libertad individual, asumir su compromiso social frente a las desigualdades (socioespaciales, étnicas, políticas, económicas y de género) a partir de la reflexión sobre el ser y el deber ser para identificarse como un ser transformador desde su práctica educativa.

En este orden de ideas, desde el pensamiento divergente se propone una formación docente en humanidades que se lleve a cabo a partir del ejercicio reflexivo entre pares, lo cual promueva la indagación, el pensamiento crítico y la imaginación. También se debe conceptualizar al proceso educativo como un proceso complejo, dentro de una realidad compleja, ejercida por un sujeto complejo en el que se inmiscuyen las dimensiones económicas, políticas y personales.



Las y los docentes manifestaron que identifican sesgos de género en el desarrollo personal del profesorado y consideran que la formación humanística debe contemplar esta variable. Para ello se deben generar espacios para que el profesorado reflexione sobre sus propias creencias y prácticas de género que lo sensibilice y concientice para no replicarlas o reproducirlas en el estudiantado y con ello contribuir al logro de la igualdad de género.

En relación con la **formación cultural**, el profesorado manifestó falta de opciones sobre la formación estética y artística para la planta docente del CCH-Sur, específicamente la necesidad de desarrollar la creatividad a partir de diferentes técnicas. Entre las propuestas señalan implementar metodologías como el Psicodrama, Técnicas de Teatro Espontáneo y de Teatro Playback; y articular con las ciencias sociales una propuesta de formación cultural y humanística aterrizada a las asignaturas.

En cuanto a la **carrera académica**, un tema que inquieta mucho a la planta docente, el profesorado plantea la necesidad de que mejoren las condiciones de trabajo a través de la obtención de estabilidad laboral, mayores estímulos económicos, mayores posibilidades de crecimiento profesional y el aumento de los salarios por la carga de trabajo asignada; todo lo cual impactará positivamente en los procesos de formación docente.

Desde el pensamiento convergente, el profesorado apunta que la formación docente debe permitir a la comunidad avanzar en su carrera académica con el acompañamiento de pares y que, para alcanzar otras categorías académicas, la institución debe proporcionar apoyo, materiales y cursos específicos. Además, sostienen que la principal responsabilidad de la formación docente recae en la institución por lo que debe brindar información clara sobre los concursos de oposición, capacitar y profesionalizar al profesorado de acuerdo con su categoría académica para que imparta una docencia de calidad apegada a las necesidades institucionales.

Desde el pensamiento divergente, el profesorado apunta que debe buscarse una formación para los concursos más allá de cursos o diplomados institucionales. Mientras tanto, el profesorado también manifiesta en el

desarrollo de la carrera académica la existencia de los sesgos de género que limitan el acceso a mejores condiciones laborales, el avance en la carrera académica, la formación docente y la ocupación de puestos directivos y la toma de decisiones de las mujeres.

En lo referente a la **identidad universitaria** desde el pensamiento convergente, el profesorado manifiesta que ésta puede alcanzarse a partir del conocimiento y entendimiento de la dinámica laboral del CCH, particularmente del Plantel Sur, así como a través del conocimiento de la historia y valores fundacionales del Colegio. Misma que se fortalece si el profesorado percibe que hay oportunidades y perspectivas de crecimiento y estabilidad laboral.

Las y los docentes manifiestan que, la identidad universitaria se reforzará a través del mejoramiento de los procesos administrativos y académicos para la presentación de los exámenes filtro y los concursos de oposición para que haya certidumbre, transparencia y credibilidad. De igual forma los procesos de los exámenes filtro y los concursos de oposición pueden representar por sí mismos un proceso de formación de profesores siempre y cuando se reciba retroalimentación de los resultados tanto favorables como desfavorables, de lo contrario se pueden presentar suspicacias sobre el proceso, así como heridas emocionales en los docentes y en la comunidad, todo lo cual erosiona la credibilidad institucional, el vínculo afectivo e identitario con la institución y se crean comunidades docentes nocivas y enfrentadas.

La identidad universitaria, según los resultados del Foro, también se refuerza a través de actividades y cursos en los que las y los profesores participen y se reconozcan entre sí como el psicodrama, el teatro espontáneo o el sociodrama, pues ayudan a desarrollar la empatía y el sentido de comunidad.

Con respecto a **la cultura escolar y la dinámica institucional**, el profesorado manifestó que se requieren espacios de reflexión sobre la docencia y las experiencias involucradas, lo que implica disponibilidad de espacios físicos, tiempo y apertura para el intercambio de ideas. Además, dado que el ejercicio reflexivo requiere de tiempo, deben fomentarse espacios de esparcimiento y ocio entre docentes que coadyuven a dicho ejercicio y al desarrollo de la creatividad.

Es por ello que se propone la construcción de espacios de reflexión de formación docente, o en su defecto encuentros autogestivos en los que se discuta sobre la docencia situada en el Plantel Sur, se debata sobre los textos que leemos y/o escribimos, se intercambien experiencias y narrativas, se polemice sobre el papel del docente como sujeto histórico-social, etcétera. Lo





anterior desde una perspectiva compleja y transdisciplinar con el afán de construir redes de colaboración entre docentes para transformar a profundidad la actividad académico-educativa hegemónica.

El profesorado manifiesta que la cultura escolar respecto a la formación de profesores puede ser muy negativa pues la búsqueda por acceder a otros niveles salariales y categorías académicas somete al profesorado a una dura competencia entre pares para conseguir mayor cantidad de constancias sin importar si los cursos o diplomados realmente contribuyen a la formación docente. Incluso algunos miembros del profesorado manifiestan que la dinámica escolar ha ido perdiendo de vista el modelo educativo.



Por otro lado, las exigencias institucionales hacen que el profesorado se enfoque a resolver los problemas y requisitos más urgentes dejando de lado lo importante y trascendente de la educación. De este modo los requisitos institucionales como la entrega de proyectos e informes de docencia, además de generar estrés en el profesorado, no contribuyen significativamente en la formación docente puesto que no se da retroalimentación para mejorar la planeación y evaluación educativa; de ahí que brindar retroalimentación sea una posibilidad para transformar un requisito en un ejercicio significativo.

El profesorado manifestó que existen relaciones difíciles entre docentes y estudiantes tales como autoritarismo, abuso de poder, incompetencia, ausentismo, individualismo y apatía enmarcados en la inercia de la educación tradicionalista. Sin embargo, al ser el estudiante el centro del proceso educativo es necesario: 1) establecer vínculos afectivos y humanos que contribuyan a la formación de personas resilientes y con una identidad cultural y personal; 2) brindar herramientas al profesorado para que considere el perfil del estudiante específico, corporeizado e histórico; y 3) asumir un rol docente como de coordinador(a) de los grupos. Aunado a lo anterior es necesario incluir en las relaciones docentes-estudiantado la igualdad de género en compañía con la interseccionalidad (planteamiento feminista), esto permitirá situar al estudiantado al mirar la diferencia y diversidad de necesidades, intereses y deseos, y al reconocer que tienen diversas procedencias culturales y sociales.

En consecuencia, la formación docente no sólo debe ofrecer contenidos declarativos sobre la igualdad de género para conocer las demandas o el vocabulario asociado a él; debe ir más allá con la intención de motivar una profunda reflexión personal sobre el rol de género que performamos cotidianamente como personas y docentes. Debe problematizarnos como personas y docentes en el contexto de la sociedad patriarcal con la intención de transformarnos en nuestra vida cotidiana y actividad docente.



El foro permitió identificar la **interacción del campo humanístico cultural con otros campos de formación**, lo que se aprecia en el llenado de la última categoría de análisis y en la cual se obtuvo bastante información. En particular deja en evidencia la relevancia de su papel para comprender un mundo tan cambiante con una crisis civilizatoria, por ende, la necesidad no solo de mirar problemas emergentes desde la disciplina sino desde epistemologías diferentes como la transdisciplina. Respecto al campo pedagógico didáctico se plantea la necesidad de pedagogías situadas en el sujeto de aprendizaje y de una didáctica crítica que también contextualice y sitúe los conocimientos en el contexto del estudiantado. Por último, es necesario retomar el enfoque humanístico en la tecnología para fomentar un pensamiento crítico en el uso y la apropiación de éstas tomando en cuenta las lógicas de mercado y el proceso de digitalización de la enseñanza. Esto muestra las aportaciones y relevancia del campo humanístico y cultural dentro de la formación docente.

Sin duda, el Foro mostró que el profesorado está ávido de actividades que les hagan conectarse consigo mismos(as), con el alumnado y reconectarse con su docencia, el-- sentido de su docencia en esta crisis que nos puso a prueba en lo personal y en comunidad.



## B. Necesidades globales y propuestas finales por categoría de análisis

### **Descripción del instrumento:**

Las presentes tablas tienen por objetivo condensar las necesidades globales y plantear las propuestas finales de formación docente del Campo Humanístico y Cultural por cada categoría de análisis. Esta tabla se llenó a partir de los resultados de la tabla 2 de análisis cualitativo (realizada por equipos) y la discusión colegiada de todo el seminario. La tabla consiste en dos secciones, uno de necesidades y otra de propuestas. En la sección de necesidades se conserva el pensamiento convergente y divergente, y los sesgos de género, en tanto, las propuestas se clasifican en corto, mediano y largo plazos.



### Formación Humanística

#### **CATEGORÍA: Formación humanística**

##### **NECESIDADES GLOBALES**

#### **Pensamiento convergente**

##### ***Autorreflexión crítica (prácticas de género, motivación y regulación emocional)***

- Reflexión docente sobre sus propias creencias y prácticas de género que coadyuven en la sensibilización y concientización para no replicarlas o reproducirlas en el estudiantado y con ello lograr la igualdad de género.
- Se requiere de actividades desde un enfoque crítico y reflexivo sobre la docencia (autoexamen) para fomentar la motivación intrínseca y la mejora de la misma.
- Como docentes es necesario trabajar en el autoconocimiento y la regulación de las emociones, lo cual ayudará a tener una comunicación asertiva y eficaz dentro del aula. Lo anterior es parte esencial del proceso educativo, así como parte del reconocimiento del docente como ser "humano integral".

##### ***La educación, su complejidad e impacto en el estudiantado***

- Reflexión del profesorado sobre la finalidad y complejidad de la educación en un mundo en constante cambio que permita lograr los objetivos de formación de un perfil de estudiante en específico.

### ***Ser integral del docente y compromiso social***

- Es necesario considerar a las y los docentes como seres humanos con diferentes ejes o esferas de desarrollo, el personal, el institucional, el comunitario y el social. Este reconocimiento es fundamental para flexibilizar los procesos institucionales y la propia enseñanza, además de favorecer la humanidad, la sensibilidad y la regeneración del tejido social que es la tarea más importante de la educación.

### ***Afectaciones en la salud docente***

- Si bien la Universidad constituye un lugar de privilegio para el desarrollo profesional, con oportunidades de crecimiento, convivencia y aprendizaje que favorecen una vida digna, también es preciso visibilizar algunas contradicciones de la vida académica relacionadas con la posibilidad de perder el equilibrio en la vida personal (por el tiempo dedicado a la docencia y todo lo que conlleva).

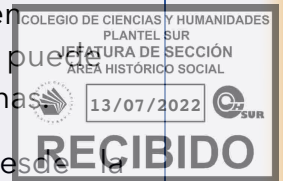
## **Pensamiento divergente**

### ***Necesidades de formación humanística***

- Mayor oferta de formación humanística para docentes.
- Formación docente que humanice al profesorado para no caer en el extremo técnico-científico. Misma que resulte significativa para vincularse con el conocimiento y su aprendizaje.
- Formación docente en valores como: cultura de la paz, democracia, inclusión, respeto, cuidado, tolerancia, aceptación, humanismo, ética, moral, estética, igualdad de género, sensibilidad y comunicación. Dado que esta formación no puede enseñarse como contenidos declarativos, debe involucrar una reflexión sobre las creencias que la propia comunidad docente asume de estos valores, con el fin de analizar cómo permean en el ser docente y comprender el mundo desde una mirada más integral.



- En cuanto a la formación humanística, un área de trabajo pendiente es la formación en género, debido a la normalización de roles y estereotipos de género dentro de los espacios escolares, en especial en el aula y en el trato con el estudiantado, lo cual puede derivar en conductas violentas en contra de algunas personas.
- Formación docente que permita al profesorado, desde la autonomía y libertad individual, asumir su compromiso social frente a las desigualdades (socioespaciales, étnicas, políticas, económicas y de género) a partir de la reflexión sobre el ser y el deber ser para que se identifique como un ser transformador desde su práctica educativa.



### ***Necesidades de ocio y esparcimiento***

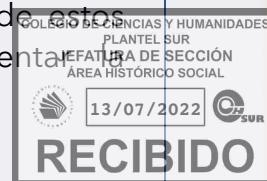
- Formación docente que considere a el y la profesora como persona con necesidades de recreación, ocio y esparcimiento.

### ***Docencia como proyecto de vida***

- Se reconoce la importancia de vivir la docencia como un proyecto de vida que dé sentido a la propia trayectoria vital de las y los docentes. Ello implica experimentarla con pasión, gusto y vocación que fungirán como motores para disfrutar el trabajo y ejercer la profesión con calidad y humanismo. Asimismo, se señala una visión del ser docente y la escuela vinculadas a la vida, no solo como un espacio de conocimientos académicos, sino como un lugar en el que se promueve el aprendizaje para la vida. Desde esta perspectiva, no sólo es importante el conocimiento disciplinario sino el entendimiento, la conciencia, la decisión, la valentía, la osadía y la libertad.
- Se reconoce la ausencia de una vida digna en buena parte del profesorado que empobrece la propia docencia, generando fastidio y desgaste progresivo, además de una autoexplotación. Por lo tanto, se considera la vida digna como una aspiración a la que se debe apostar. Este posicionamiento implica, sobre todo, situar el autocuidado como el aspecto más importante de la vida del docente que permitirá el equilibrio, la salud física y emocional que fungirán como elementos propositivos para la enseñanza.

### ***Formación entre pares crítica y reflexiva***

- Se reconoce la necesidad de cursos y espacios de formación docente con una mirada reflexiva y crítica que fomenten la escucha activa y el reconocimiento entre docentes. La creación de estos espacios podría fungir como una manera de alimentar la reflexividad y la curiosidad del profesorado.



### ***Emociones, impacto en la labor docente y vínculo con el estudiantado***

- Hay un reconocimiento del papel preponderante que juegan las emociones dentro de la labor docente. Éstas se manifiestan en el trabajo cotidiano con las y los alumnos y pueden ser un elemento que favorezca una enseñanza fructífera y creativa o, por el contrario, expresen frustración y enojo. Resulta necesario reconocer a las y los docentes como seres integrales con distintas esferas constitutivas y desde esa mirada fomentar su desarrollo personal y emocional que redundará en la mejora de la práctica docente.
- Durante la pandemia todas y todos tuvimos que realizar cambios y adaptarnos, el regreso a clases presenciales volverá a marcar una etapa de adaptación que afectará la estabilidad emocional, por tal motivo, es necesario trabajar en las emociones y no negar la gran responsabilidad de hacer buen uso de la palabra y gestionar las emociones.
- Todo docente debe realizar una autocrítica, reconociéndose también como un ser humano integral con emociones. Así mismo debe trabajar sobre la gestión de sus emociones para no dañar a otras personas y desarrollar habilidades para la vida.
- Es necesario que el profesorado se instruya en temas de desarrollo humano como parte de su formación docente. Éstas le ayudarán a reconocer sus emociones y tener una mejor comunicación asertiva que favorecerá la mejora de su práctica docente.

### ***Formación docente diferenciada***

- La formación docente en el CCH Sur carece de una atención diversa y/o personalizada que considere la diferencia y la heterogeneidad del profesorado, tanto en sus posibilidades reales de formación, como en sus características particulares como alguna condición médica, la edad, la falta de tiempo, entre otras.
- La docencia es una actividad compleja con un fuerte compromiso social, esta circunstancia demanda una formación diferenciada que incluya habilidades sobre cómo tratar al alumnado en distintos

contextos y reconocer lo real, lo posible y lo necesario que habría de darse en las aulas. Dicha formación docente diversa no solo es una responsabilidad individual, también es un compromiso institucional que, de darse de manera sinérgica, favorecerá el desarrollo de herramientas educativas adecuadas entre el profesorado.



## **Sesgos de género**

### ***Necesidades en la formación docente sobre género***

- Las docentes identifican que hay sesgos de género en su desarrollo personal, por lo cual es necesario identificar cómo impactan en los procesos de formación docente.
- Es importante promover una formación docente que sensibilice sobre la otredad y la alteridad, sobre todo entre el profesorado varonil que, ante los mandatos de género, con frecuencia se obvian.

### ***Espacios de diálogo entre docentes***

- Las profesoras expresan la necesidad de abrir espacios de diálogo sobre problemáticas importantes entre docentes como los sesgos de género.
- Desde la formación docente es deseable impulsar espacios de escucha activa y reencuentro entre profesores donde se discutan problemáticas y se tome conciencia sobre los sesgos de género.

### ***Responsabilidad institucional y género***

- Dentro de la institución se observa una posición de privilegio y poder en ciertos sectores del profesorado. Esto genera desigualdad, relaciones de dominio en las aulas y entre docentes, y favorece ciertas prácticas jerárquicas. Desde el punto de vista de la interacción social, esto conlleva a la falta de empatía entre pares, y generar entornos en los que los docentes no pueden expresar sus emociones debido a que vivimos en una sociedad marcada por estereotipos de género. De tal manera que es necesario que la institución obre para acabar con estas prácticas de desigualdad.



- En la sociedad en la que vivimos marcada por estereotipos, no es aceptable que expongamos nuestras emociones de manera abierta, a tal grado de que las y los alumnos no llegan a reconocer a los docentes como seres humanos, creyendo que ellos no pueden experimentar tristeza, cansancio o enojo. Por lo tanto, se requiere que la institución fomente una visión más humana del profesorado ante el alumnado y entre los propios docentes.



### ***Estereotipos e impacto en la docencia***

- El trabajo docente puede replicar conductas asociadas a lo masculino y femenino, por ejemplo, el tipo de cuidado que se realiza en el maternaje, el cual se replica con estudiantes, un ejemplo de ello es el tiempo de docentes mujeres destinado a la orientación emocional de su alumnado, mientras que en el caso de varones se tiende a dar una orientación más asociada a lo académico.

### ***Discriminación por motivos de género***

- Se reconoce que existe discriminación por motivos de género en los espacios escolares, en específico en contra de mujeres y de personas que se asumen diversas o disidentes sexuales, a las cuales se les puede negar o restringir derechos humanos. La importancia de esta reflexión se empalma con una mirada humana y crítica a la exclusión de estas personas en todos los espacios, y cómo también podemos ser responsables desde nuestro quehacer docente de esta exclusión.

### ***Reflexión al privilegio masculino***

- Se reconoce la necesidad de analizar las conductas de hombres desde el autoanálisis de los propios hombres, debido a que en general existe poca reflexión sobre los privilegios que tienen como docentes varones, el visibilizar y problematizar esta situación podría sugerir un cambio en la estructura de la dinámica escolar.

## **PROPUESTAS FINALES**

### **Corto plazo**

- Realizar actividades que sensibilicen y concienticen al profesorado sobre sus ideas y creencias propias referentes al género y otros valores. Las cuales permitan una reflexión sobre cómo se viven en el

ser docente y en el aula, ya que estos no pueden enseñarse como contenidos declarativos.

- Crear espacios de formación en los que se discutan y reflexionen valores considerados universales. No obstante, es muy importante ir más allá del ámbito teórico, sobre todo se requiere poner énfasis en cómo vivenciarlos y encarnarlos para transformar la docencia.
- Promover una formación docente que sensibilice sobre la otredad y la alteridad, en especial entre el profesorado varonil que, ante los mandatos de género, no le dan relevancia a estos temas. Se sugiere realizar espacios de encuentro entre docentes varones para discutir cómo abordan tales aspectos.
- Se sugiere trabajar más en el autoconocimiento y la gestión de emociones de las y los docentes del plantel, reconociéndolos como seres humanos integrales. Para ello, se propone que la propia institución fomente una visión más humana del profesorado ante el alumnado y entre los propios docentes.
- Generar mecanismos institucionales para garantizar la erradicación de prácticas discriminatorias y de intolerancia en el espacio escolar.
- Problematicar y reflexionar dentro del aula los problemas asociados a la discriminación por motivos de distinta índole.
- Analizar y reflexionar colectivamente sobre las masculinidades en la práctica docente como un esfuerzo de reestructuración social en permanente autocrítica y revisión.
- Fortalecer la Formación Docente en Género, para contrarrestar la normalización de los roles de género en los espacios escolares.
- Visibilizar la violencia en contra de las mujeres y personas sexogenéricas.
- Generar acciones en contra de la violencia contra las mujeres y personas sexogenéricas, principalmente en la población estudiantil menor de edad.
- Que los docentes varones reflexionen sobre su condición, privilegios y prácticas como hombres en el espacio escolar.

### **Mediano plazo**



- Estimular procesos autónomos en el profesorado, para lo cual se sugiere facilitar la creación espacios donde se discuta entre el profesorado la concepción sobre la autonomía y la libertad.
- Institucionalmente buscar mecanismos para que se considere al docente como un ser humano con múltiples dimensiones, entre las cuales está el tiempo libre y el derecho al descanso.
- Investigar a profundidad la relación entre los procesos de formación y los sesgos de género que se viven en el desarrollo personal del o la docente.
- Generar espacios institucionales de atención psicológica diversa y personalizada hacia la comunidad docente. Estos espacios podrían organizarse en distintos niveles. Por ejemplo, mediante la creación de un departamento de atención psicológica al profesorado, con convenios con otras entidades académicas dedicadas a ello; también a través de cursos o actividades que sanen a la comunidad y con el fomento de una cultura del autocuidado y la autorregulación.
- Promover espacios de formación que brinden herramientas concretas al profesorado para mantener un equilibrio entre las dimensiones personal y laboral. Se sugiere hacer redes con otras entidades académicas, pero también fomentar actividades institucionales y autogestivas entre el profesorado que contribuyan a tal equilibrio, por ejemplo: el manejo de emociones en el aula y los sesgos de género en la docencia.
- Realizar eventos entre el profesorado en los que se continúe la reflexión sobre la docencia como proyecto de vida con el propósito de experimentarla con pasión, gusto y vocación, y crear motores para disfrutar el trabajo y ejercer la profesión con humanismo. Asimismo, es importante que en estos espacios se destaque el compromiso social de la docencia, con el estudiantado y con la institución.
- Garantizar en la medida de lo posible desde la institución, una vida digna para el profesorado, ya que esto impactará de forma positiva en su docencia.
- Se propone que, para fomentar la cultura del diálogo sobre la imposición vertical dentro del aula, la institución favorezca desde diferentes acciones una formación humanista integral, en donde la o el docente reconozca la importancia de la comunicación asertiva



y la gestión emocional como parte de su formación docente y de los procesos de aprendizaje.

### **Largo plazo**

- Fomentar la escucha activa y el reconocimiento entre docentes a partir de dinámicas de integración grupal y de compartir espacios físicos en los que se congreguen todas las academias.



## **Propuestas a partir del análisis general de la categoría**

### **Corto plazo**

#### ***Formación humanística***

- Generar mayor oferta de formación humanística para docentes.
- Se sugiere una formación docente que humanice al profesorado para no caer en el extremo técnico-científico. Misma que resulte significativa para vincularse con el conocimiento y su aprendizaje.
- Se reconoce la necesidad de cursos y espacios de formación docente con una mirada reflexiva y crítica que fomenten la escucha activa y el reconocimiento entre docentes. La creación de estos espacios podría fungir como una manera de alimentar la reflexividad, la curiosidad y posiblemente, la autogestión del profesorado.
- Es necesario reconocer a las y los docentes como seres integrales con distintas esferas constitutivas y desde esa mirada fomentar su desarrollo personal y emocional que redundará en la mejora de la práctica docente. Para ello se requiere una formación integral considerando la gestión emocional y comunicación asertiva como un área de desarrollo pendiente.

#### ***Género***

- Las docentes identifican que hay sesgos de género en su desarrollo personal, por lo cual es necesario identificar cómo impactan en los procesos de formación docente.
- Se considera que un área de trabajo pendiente es la formación en género, debido a la normalización de roles y estereotipos de género dentro de los espacios escolares, en especial en el aula y en el trato con el estudiantado, lo cual puede derivar en conductas violentas en contra de algunas personas.

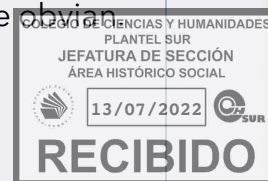
- Es importante promover una formación docente que sensibilice sobre la otredad y la alteridad, sobre todo entre el profesorado varonil que, ante los mandatos de género, con frecuencia se olvida.

### **Mediano plazo**

#### ***Formación humanística y proyecto de vida***

- Se solicita una formación docente en valores como: cultura de la paz, democracia, inclusión, respeto, cuidado, tolerancia, aceptación, humanismo, ética, moral, estética, igualdad de género, sensibilidad y comunicación. Dado que esta formación no puede enseñarse como contenidos declarativos, debe involucrar una reflexión sobre las creencias que la propia comunidad docente asume de estos valores, con el fin de analizar cómo permean en el ser docente y comprender el mundo desde una mirada más integral.
- Se debe promover una formación docente que permita al profesorado, desde la autonomía y libertad individual, asumir un compromiso social frente a las desigualdades (socioespaciales, étnicas, políticas, económicas y de género) a partir de la reflexión sobre el ser y el deber ser para que se identifique como un ser transformador desde su práctica educativa.
- Se requiere flexibilizar los procesos institucionales y la propia enseñanza, además de favorecer la humanidad, la sensibilidad y la regeneración del tejido social que es la tarea más importante de la educación. Por ello, un aspecto importante es la consideración de las y los docentes como seres humanos con diferentes ejes o esferas de desarrollo, el personal, el institucional, el comunitario y el social.
- Es necesario que el profesorado reconozca a la docencia como un proyecto de vida, ello dará sentido a la propia trayectoria vital de las y los docentes. Se necesita que la docencia se viva y experimente con pasión, gusto y vocación, ya que a partir de ello, se ejercerá la profesión con calidad y humanismo. Se necesita que la labor docente y la escuela se vinculen a la vida personal y no sean miradas sólo como un espacio de conocimientos académicos, sino como un lugar en el que se promueve el aprendizaje para la vida.
- Se sugiere que el profesorado reconozca y regule sus emociones para propiciar una mejor salud física y mental, reconociéndose como un ser humano integral cuyas repercusiones pueden afectar su docencia.

#### ***Género e institución***



- Se requiere que el trabajo docente no replique conductas asociadas a lo masculino y femenino, por ejemplo el maternaje en algunas ocasiones, es uno de los cuidados que las docentes dan al estudiantado o bien la orientación académica que se restringe a los docentes varones.
- Se deben trabajar en acciones que erradiquen la discriminación por motivos de género en los espacios escolares, en específico en contra de mujeres y de personas que se asumen diversas o disidentes sexuales, ya que ello niega o restringe derechos humanos. Corresponde a las y los docentes que su quehacer docente esté libre de este tipo de exclusiones. Las escuelas deben ser espacios en los que el estudiantado e incluso el profesorado, se sienta seguro, no espacios que repliquen la violencia y discriminación vivida en otras esferas sociales. La importancia de esta reflexión se empalma con una mirada humana y crítica a la exclusión de estas personas en todos los espacios, y cómo también podemos ser responsables desde nuestro quehacer docente de esta exclusión.
- A pesar de que la institución promueve valores universitarios para la no discriminación, segregación y violencia por motivos de género, se reconoce que existen sesgos que impiden el desarrollo óptimo de derechos para toda la comunidad. Por ello, se hace necesario el reconocimiento de la responsabilidad institucional en la materialización de la igualdad de género y en la erradicación de prácticas violentas asociadas a esta categoría. En este sentido, se deberá realizar una política institucional transversal que abogue por una igualdad de derechos y oportunidades desde una perspectiva de género crítica, eliminando la jerarquía patriarcal institucional para consolidar una igualdad entre todas las personas que integran a la comunidad universitaria.

### ***Formación docente e institución***

- Se reconoce que la Universidad constituye un lugar de privilegio para el desarrollo profesional, con oportunidades de crecimiento, convivencia y aprendizaje que favorecen una vida digna, sin embargo, es preciso visibilizar algunas contradicciones de la propia vida académica relacionadas con una exigencia laboral que puede repercutir en la salud física y mental, por ello es necesario generar mejores condiciones laborales que propicien la dignificación del trabajo docente.





- Se requieren espacios de recreación, ocio y esparcimiento para promover una mejora en la salud física y mental del profesorado, que a su vez repercuta en sus prácticas docentes.

### **Largo plazo**

- Se requiere profundizar en una formación que contribuya en la reflexión del profesorado sobre la finalidad y complejidad de la educación en un mundo en constante cambio que permita lograr los objetivos de formación de un perfil de estudiante en específico.



## **Reflexión final de las necesidades globales y propuestas finales por categoría de análisis**

### **Formación Humanística**



Centrar la formación humanística en los espacios escolarizados requiere considerar múltiples aspectos que se vinculan con la educación. De inicio, es preciso enfatizar que ésta debe ser vista desde un enfoque social pero, sobre todo, como un posibilitante que repercuta en situaciones que beneficien a las colectividades. Pensar en la educación, nos remite inicialmente a considerar, entre otras cosas, la docencia. Desde una perspectiva crítica y reflexiva, la práctica de la docencia llevará al profesorado a tener presente que la educación es sumamente compleja, pues se desarrolla en el contexto de un mundo en permanente cambio lo que representará un reto para el logro de los objetivos no sólo vinculados con la formación del estudiantado sino del profesorado mismo.

La docencia es, pues, un proyecto de vida que atraviesa los ámbitos laboral y personal del profesorado, por lo que están presentes elementos psicoemocionales que entran en juego durante la interacción con el estudiantado, pero también con el conocimiento académico, ya que la enseñanza-aprendizaje impacta directamente en las vidas y circunstancias de cada persona en el contexto educativo. Por ello, es imprescindible reconocer en la docencia la posibilidad de una vida digna y placentera ya que, en condiciones adversas, como las actuales, el profesorado tiende a empobrecerla, generando fastidio y desgaste progresivo en el proceso de constante explotación.

No obstante, a partir de las trayectorias de vida docente, se plantea la necesidad de dar atención diferenciada y personalizada al profesorado tan heterogéneo que labora en el CCH Sur, tanto en sus posibilidades reales de formación, como en sus características particulares, como alguna condición médica, la edad, la falta de tiempo, entre otras. Dicha formación docente diversa no solo es una responsabilidad individual, también es un compromiso institucional que, de darse de manera sinérgica, favorecería el desarrollo de herramientas educativas adecuadas entre el profesorado. Sin duda también, para fortalecer el compromiso social de las y los docentes es preciso continuar desarrollando habilidades en torno a la comprensión de los procesos sociales, culturales, políticos y psicoemocionales del estudiantado.

Así pues, a partir de los resultados de la Tabla 3 centrados en esta categoría, se manifiesta la necesidad de enfatizar y promover una formación docente desde una perspectiva humanística. Ello, nos lleva a confirmar la

hipótesis inicial que señala que “existe una carencia en la formación humanística y cultural de la planta docente en el CCH Plantel Sur que influye en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula.” Especificando los resultados sobre esta categoría, muestran que el profesorado vivencia ciertas posiciones de privilegio y ejercicio de poder entre pares que generan desigualdad, relaciones de dominio en las aulas y entre docentes, y favorece ciertas prácticas jerárquicas. Esto conlleva a la falta de empatía entre pares, y genera entornos en los que no hay confianza para expresar emociones.

Por ello, pensar en una formación humanística implica en primer momento reconocer y reconocernos como profesoras y profesores y como seres humanos integrales con diferentes intereses, formaciones, gustos, dinámicas y necesidades. Sin embargo, y a partir de la hipótesis específica tres que dice “el proceso de formación docente carece de una propuesta transdisciplinar, integral y crítica que incluya el enfoque humanístico y cultural con perspectiva de género”, es preciso enfatizar sobre la necesidad de crear espacios de formación en los que se discutan y reflexionen valores considerados universales y desarticular el abordaje único de aspectos teóricos, lo cual permitirá recuperar experiencias de vida que permitan reflexionar respecto a cómo vivenciar y encarnar los valores para transformar la docencia. Esta consideración inicial, puede ser vista como una estrategia innovadora, en donde la formación trascienda aspectos disciplinarios y se encamine a las prácticas socioeducativas del ser docente.

En el análisis de esta categoría, se propone promover una formación docente que permita al profesorado, desde la autonomía y libertad individual, asumir un compromiso social frente a las desigualdades (socioespaciales, étnicas, políticas, económicas y de género) a partir de la reflexión sobre el ser y el deber ser, para que se identifique como un agente transformador desde su práctica educativa. Ello permitirá fortalecer la formación docente en valores como: cultura de la paz, democracia, inclusión, respeto, cuidado, tolerancia, aceptación, humanismo, ética, moral, estética, igualdad de género, sensibilidad y comunicación. Lo anterior debe involucrar una reflexión sobre las creencias que la propia comunidad docente asume de estos valores, con el fin de analizar cómo permean en el ser docente y comprender el mundo desde una mirada más integral.

Para ello, habría que pensar también en estimular procesos autónomos en el profesorado, a través de la creación de espacios donde se discuta entre pares la concepción sobre la autonomía y la libertad, lo cual se vincula con la hipótesis específica cinco que dice “el profesorado encuentra pocos espacios autogestivos e institucionales para reflexionar sistemáticamente entre pares



sobre su práctica educativa a fin de identificar necesidades y promover acciones colectivas que coadyuven a su proceso de formación docente.” Reflexionar sobre estos aspectos, permitirá al profesorado integrar sus experiencias de vida que sin duda están acompañadas no sólo de saberes disciplinares, sino de aspectos de análisis que se vinculan al menos a tres dimensiones en la práctica docente: la dimensión ética, social y política. Considerar estos aspectos en tanto al ser docente, permitirá reflexionar sobre las motivaciones, compromisos, solidaridad e importancia en la labor educativa. Es a partir de estas propuestas iniciales de reflexión, que sin duda se establecen vínculos entre la formación humanística y la disciplinaria porque lo cierto es que esos conocimientos y saberes disciplinares, sin duda coadyuvan a mirar y reconocer analíticamente situaciones y contextos actuales que se viven en nuestra sociedad y en específico en su vínculo con la educación.

Sin duda una formación humanística se vuelve una oportunidad no sólo formativa sino de sensibilización y reflexión y por ello, deben promoverse espacios de formación que brinden herramientas concretas al profesorado para mantener un equilibrio entre las dimensiones personal y laboral. Es aquí en donde corresponde a la institución buscar mecanismos que flexibilicen los procesos institucionales y la propia enseñanza, además de favorecer la humanidad, la sensibilidad, la escucha activa, dialógica y no jerárquica y la regeneración del tejido social que es la tarea más importante de la educación. Posiblemente, el establecer redes con otras entidades académicas y el fomento de actividades institucionales y autogestivas entre el profesorado contribuyan a un equilibrio en donde la institución considere a las y los docentes como seres humanos con múltiples dimensiones y necesidades de vida que coadyuvan a la integralidad de todo ser humano como: el tiempo libre y el derecho al descanso.

Finalmente, todas las reflexiones planteadas reconocen que la institución por sí misma se ha preocupado por fomentar e incentivar una formación humanística, sin embargo, urge la necesidad de reconocer y encaminar propuestas y acciones que vinculen aspectos personales y laborales del profesorado, así como su vínculo con los contextos nacionales e internacionales que posibiliten que la educación y en sí misma la labor docente, sea reconocida como una serie de procesos de aprendizaje formales o no, en donde se fomente el desarrollo de capacidades y el enriquecimiento de conocimientos a partir de aspectos comunicativos, sociales, emocionales, disciplinares, profesionales y de género -por mencionar algunos-, en donde el fin concreto sea atender las necesidades e intereses propios y de la sociedad.



Por otro lado, al reconocer las necesidades personales y laborales del profesorado, es imprescindible acudir a la perspectiva de género en tanto que la construcción sociocultural e histórica del género impacta de manera individual y colectiva en todos los ámbitos de la sociedad, sin embargo es relevante para esta investigación, centrar el análisis en la relación existente entre el género y el sistema educativo, en específico, en la formación docente del CCH Sur.



Cabe mencionar que el tema del género es transversal a la cultura escolar, a la dinámica institucional, a la carrera académica y a la formación docente, respecto a lo que compete a la institución. Aunado a ello, existe la propia subjetividad de las y los docentes en la reproducción de roles de género que se replican en la práctica docente y los espacios escolares. Ello sin duda impregna la enseñanza-aprendizaje, los afectos y relaciones interpersonales desde un orden de género, impactando en las prácticas escolares con el estudiantado.

Parte de los resultados obtenidos en esta investigación comprueban la hipótesis "En el ámbito escolar se reproducen los sesgos estructurales de género, que inciden en la carrera académica y en el desarrollo personal del profesorado", ya que se reconoce que algunas personas que integran al cuerpo docente replican conductas asociadas a lo masculino y femenino, por ejemplo, el tipo de cuidado que se realiza en el maternaje, el cual se replica con estudiantes, un ejemplo de ello, es el tiempo de docentes mujeres destinado a la orientación emocional de su alumnado, mientras que en el caso de varones se tiende a dar una orientación más asociada a lo académico.

Aunado a ello, es imprescindible reconocer que son principalmente las mujeres quienes realizan la mayor carga de trabajo en el hogar, así como las labores de cuidados de infancias, personas adultas mayores, o personas vulnerables. Ello no excluye a las docentes del CCH Sur, quienes además de la carga laboral, deben realizar múltiples actividades en casa asociadas al género femenino, lo cual puede repercutir en el tiempo asignado a su formación docente y a su crecimiento curricular.

Por otro lado, se reconoció que existe discriminación por motivos de género en los espacios escolares, en específico en contra de mujeres y de personas que se asumen diversas o disidentes sexuales, a las cuales se les puede negar o restringir derechos humanos. En este sentido, es urgente atender las problemáticas asociadas al género y la violencia de género. Por lo que los esfuerzos en la formación docente también deben encaminarse hacia estos propósitos. Para ello se sugiere analizar y reflexionar colectivamente sobre cómo contrarrestar la normalización de los roles de género en espacios escolares, y visibilizar las violencias de género contra las mujeres y las personas

sexogenéricas; e incluso para garantizar la erradicación de prácticas discriminatorias y de intolerancia en el espacio escolar, se deberá fortalecer la Formación Docente en Género de manera transversal.

Un aspecto fundamental es promover una formación docente que sensibilice sobre la otredad y la alteridad, sobre todo entre el profesorado varonil que, ante los mandatos de género, con frecuencia dan por obvios cuando no lo son. Esta sensibilización contribuirá a un autoanálisis, debido a que en general se reflexiona poco sobre los privilegios que tienen como docentes varones; el visibilizar y problematizar esta situación podría sugerir un cambio en la estructura de la dinámica escolar. Por ejemplo, deberán impulsarse espacios de escucha activa y reencuentro entre profesores donde se tome conciencia de los sesgos de género, y cómo estos impactan en la carrera académica de sus pares.

Se debe reconocer la responsabilidad institucional en la materialización de la igualdad de género y en la erradicación de prácticas violentas asociadas a esta categoría. No se debe dejar de lado que el género atraviesa también a las instituciones y estructuras, por ejemplo en la política educativa, en los planes y programas de estudio, en el currículo formal y oculto, y en las prácticas concretas de las personas que integran a la institución. En este sentido, se deberá realizar una política institucional transversal que abogue por una igualdad de derechos y oportunidades desde una perspectiva de género crítica, eliminando la jerarquía patriarcal institucional para consolidar una igualdad entre todas las personas que integran a la comunidad universitaria. Paralelamente, se deberá continuar con investigaciones que indaguen a profundidad la relación entre los procesos de formación y los sesgos de género que se viven en el desarrollo personal del o la docente.

A su vez, se debe trabajar en acciones que erradiquen la discriminación por motivos de género en los espacios escolares, ya que ello no sólo niega o restringe derechos humanos, sino que es parte de la política universitaria y debe respetarse y aplicarse. Corresponde tanto a las autoridades como al profesorado que el quehacer docente esté libre de este tipo de exclusiones. Las escuelas deben ser espacios en los que el estudiantado e incluso el profesorado, se sienta seguro, no espacios que repliquen la violencia y discriminación vivida en otras esferas sociales. La importancia de esta reflexión se empalma con una mirada humana y crítica a la exclusión de estas personas en todos los espacios, y cómo también podemos ser responsables desde nuestro quehacer institucional y docente de esta reproducción de sesgos de género, discriminación y violencia.

Como en cualquier institución educativa, la figura docente juega un factor fundamental para la generación de un ambiente en el aula que puede





favorecer o no el aprendizaje. Este ambiente, sin duda, está permeado por factores psicoemocionales de las y los docentes, los cuales, pueden ser un elemento que favorezca la enseñanza fructífera y creativa o, por el contrario, exprese frustración y enojo.

Sin embargo, parece paradójico que a pesar de reconocer la figura de las y los docentes como personas con diferentes cuerpos, identidades, necesidades, deseos, emociones, afectos y, cómo éstos se implican en el aula, al mismo tiempo existe un desdibujamiento de estos aspectos entre la carga laboral, el habitus docente, la competencia y las expectativas de la institución, pares y estudiantes; es decir, se ha llegado a deshumanizar al profesorado, reduciéndole a ser un trasmisor de ideas, contenidos, procedimientos, conminándole a un ser objetivo y neutral, omitiendo la parte emocional para demostrar seriedad, capacidad y dominio de su asignatura.

Por ello, como parte de mirar al profesorado de manera más humana, se debe trabajar en el autoconocimiento y la gestión emocional, reconociéndoles como personas integrales. Para ello, se propone que la propia institución fomente una visión más humana que transversalice todos los trámites y procesos, pero sobre todo, que genere una empatía ante el alumnado y entre las y los propios docentes.

En este sentido, se debe trabajar la comunicación y cultura del diálogo en el aula, desmitificando que la imposición vertical de la profesora o profesor tiene buenos y mejores resultados, para ello, la formación humanista integral, la comunicación asertiva y la gestión emocional deben ser pilares en la formación docente y de los procesos de aprendizaje, ello sin duda impactarán positivamente en el alumnado.

Por otro lado, aunque existen algunas opciones de formación docente en las temáticas de emociones y comunicación asertiva, muchas veces, entre la institución y el profesorado, se devalúan este tipo de eventos o cursos, que valga decir, son mayormente asistidos por mujeres, quizá vinculándose a la reproducción de género en estos espacios formativos. Pero sin duda, se les otorga mayor importancia a los cursos de formación disciplinar, dejando de lado las necesidades psicológicas de docentes que también son importantes e imprescindibles para la formación integral, recordemos que la práctica educativa no depende únicamente de capacidades pedagógicas.

Un aspecto importante para considerar es el momento histórico y de coyuntura que se vivió en estos últimos años, en específico por el tema de la pandemia y las clases virtuales, en donde no sólo estudiantes, sino también docentes, atravesaron por un intenso proceso de adaptación, y en muchos casos, se agudizaron problemáticas de salud física y mental. Este proceso no



ha concluido, el regreso a las actividades presenciales implicará nuevos retos; el impacto de todo esto, es un asunto que no debe soslayarse y será necesario trabajarlo desde el desarrollo humano como parte de la formación docente. Si bien ha habido distintos esfuerzos institucionales para la mejora de las condiciones laborales del profesorado, en la UNAM se siguen reproduciendo algunas contradicciones de la vida académica relacionadas con el exceso de tiempo y esfuerzo dedicado al trabajo, frente a las pocas posibilidades de ocio, recreación y desarrollarlo en consonancia con su salud física y mental.

Por todos estos motivos, deben generarse espacios institucionales de atención psicológica diversa y personalizada hacia la comunidad docente mediante la vinculación con otras dependencias de la Universidad; o bien a través de cursos o actividades que sanen a la comunidad y con el fomento de una cultura del autocuidado, el desarrollo personal y la autorregulación.

Otras reflexiones se encaminan sobre la necesidad de ampliar y fortalecer las opciones de formación humanística, ya que se busca contribuir con el perfil de un profesorado sensible, humano, que trascienda la técnica y la formación científica, para establecer nuevos vínculos con el conocimiento y la manera en que lo comparte con sus estudiantes. Para ello, deberá revisar sus propias creencias a la luz de valores y fundamentos que sumen a la construcción de una sociedad más equitativa, justa, sensible; y, con ello, las y los docentes comprenderán el mundo en que viven, y buscarán cómo transformarlo desde su compromiso con la educación.



## Necesidades globales y propuestas finales

### Formación Cultural



#### CATEGORÍA: Formación Cultural

#### NECESIDADES GLOBALES

##### Pensamiento convergente:

###### *Trascendencia de la formación cultural en la docencia*

- Las ciencias sociales, idealmente, podrían impactar en la articulación de propuestas para la formación docente cultural y humanística.
- Es importante promover la formación cultural ya que puede impactar en la mejora de la docencia y en su resignificación como parte de un proyecto de vida.
- Al existir pocas o casi nulas opciones de formación cultural para la planta docente del CCH-Sur, deben brindarse más opciones sobre la formación artística y estética.

##### Pensamiento divergente:

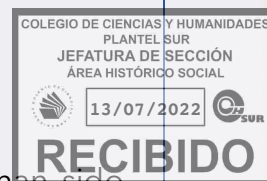
###### *Desarrollo de la creatividad como eje de la formación integral docente*

- Se requiere desarrollar la creatividad en el profesorado, para ello pueden implementarse metodologías como el Psicodrama, Técnicas de Teatro Espontáneo y de Teatro Playback.
- Se requiere estimular la creatividad en el profesorado dado que es fundamental para la labor docente. Asimismo, es importante reconocer que pueden ser creativas(os) en diferentes formas y niveles e independientemente de su formación disciplinar.
- Como parte del desarrollo integral del docente se requieren de espacios o herramientas donde, al finalizar el semestre, encuentre un respiro o un momento de reencuentro con la docencia y consigo mismo que estimule la creatividad y la valoración de la experiencia

estética, por ejemplo: cursos de yoga, relajación, de arte, entre otros. Dichas actividades impactarán en la mejora de la enseñanza.

### ***Formación cultural pluralista y multicultural***

- La formación cultural debe incluir aquellas culturas que han sido oprimidas históricamente por la cultura occidental a fin de tener una visión amplia del mundo y así compartir otras realidades con el estudiantado.
- Es necesario incluir dentro de la formación docente una visión multicultural del pasado que reconozca la diversidad y las raíces prehispánicas que fomente nuestro conocimiento en cultura general y nos sensibilice ante diversos contextos.



## **PROPUESTAS FINALES**

### **Corto plazo**

#### ***Estrategias novedosas (divergentes) para desarrollar la creatividad docente***

- Implementar metodologías como el Psicodrama, Técnicas de Teatro Espontáneo y de Teatro Playback para desarrollar la creatividad.
- Complementar la formación docente con estrategias divergentes y creativas junto con los contenidos de las asignaturas para fortalecer de una manera integral la identidad del alumnado y fomentar algunas habilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Generar momentos de respiro y de reencuentro con la docencia: cursos de yoga, relajación, de arte, entre otros.

#### ***Nuevos espacios y enfoques para la formación cultural y la creatividad***

- Estimular la creatividad independientemente de la disciplina que se imparta, ello a través de cursos, encuentros, foros y espacios de convivencia entre docentes.
- Promover una formación cultural docente pluralista, multicultural y menos antropocéntrica.

### **Mediano plazo**

#### ***Resignificación y reconfiguración de la cultura (conceptos y prácticas)***

- Ofrecer más opciones de formación cultural hacia la comunidad docente donde el pensamiento divergente y la creatividad sean incluidos. Al mismo tiempo que dichos conocimientos puedan incorporarse en las asignaturas y en la misma identidad del profesorado y alumnado.
- Resignificar la docencia dentro del plantel a partir de una formación cultural con un enfoque humanístico.
- Promover una formación cultural docente pluralista, multicultural y menos antropocéntrica.



### **Largo plazo**

No se identificaron propuestas en los eventos.

### **Propuestas a partir del análisis general de la categoría**

#### **Corto plazo**

- Abrir nuevos espacios de formación cultural (cursos, talleres, diplomados o encuentros) donde tengan lugar experiencias y conocimientos amplios sobre la naturaleza y el ser humano que amplíen nuestro horizonte de comprensión de la realidad, de la educación y de las interacciones humanas.
- Diseñar cursos o diplomados con temáticas culturales de interés para el profesorado, algunos con temáticas de arte y su relación con diferentes disciplinas, pero también sobre la propia valoración de la experiencia estética o bien en problemas emergentes (cambio climático, migraciones, bioética, etc.).
- Promover actividades de formación cultural docente que cuestione el concepto hegemónico de cultura.
- Considerar la creatividad como un ámbito fundamental y transversal en la docencia. Para ello sería importante impulsar proyectos de investigación, pero también actividades de formación, donde se ponga en el centro a la creatividad, se indague sobre sus móviles y obstáculos en el ejercicio docente concreto dentro del plantel.

Debería ser una prioridad institucional que tendría múltiples beneficios tanto para la comunidad docente como estudiantil.

### **Mediano plazo**

- Resignificar la formación cultural como un ámbito de formación docente igualmente importante que el disciplinario y didáctico. Esto a través de la promoción de cursos, diplomados y actividades académicas con este enfoque y con valor para el currículum.
- Fomentar una formación cultural pluralista y multicultural que reconozca la diversidad, la diferencia, la otredad.
- Impulsar una nueva conciencia planetaria desde las actividades de formación docente.
- Promover la asistencia del profesorado a diversas actividades culturales fuera del plantel. Estas pueden ser dentro de la universidad, pero también fuera, en otras universidades, comunidades o colectivos sociales.





## **Reflexión final de las necesidades globales y propuestas finales por categoría de análisis**

### **Formación Cultural**



Pese al reconocimiento de la formación cultural en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado, los resultados de la Tabla 3 sobre esta categoría expresan cierto desconocimiento sobre las necesidades y propuestas concretas de formación docente para este rubro. Tal circunstancia, de inicio, contribuye a confirmar nuestra hipótesis principal que señala que “existe una carencia en la formación humanística y cultural de la planta docente en el CCH Plantel Sur que influye desfavorablemente en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula”. En especial esta tabla corrobora la primera parte de nuestra hipótesis, es decir, que hace falta ampliar y consolidar la formación docente humanística y cultural en el plantel.

Esta zona gris puede tener varias razones, algunas de ellas relacionadas con el escaso valor que suele darse al papel de las artes y las humanidades en el desarrollo personal, profesional y colectivo en países y sociedades como la nuestra (tardomodernas y capitalistas), en los que se otorga mayor importancia al conocimiento científico tecnológico y predomina una visión pragmática de la realidad. De igual modo, este desconocimiento puede estar asociado a que en México ciertos ámbitos de la cultura y las artes siguen reservados a sectores privilegiados de la sociedad.

No obstante, también existen razones directamente ligadas a la situación del profesorado del plantel que explican ese alejamiento hacia la formación cultural. Por ejemplo, como advertimos en el diagnóstico cuantitativo y el análisis de otras categorías, parte importante del profesorado del CCH Sur goza de un nombramiento como profesor de asignatura y ello implica tener en muchos casos otros empleos para cubrir sus necesidades económicas. Esta situación de precariedad laboral resta tiempo para una formación integral docente por lo que, con frecuencia, las y los profesores priorizan su formación disciplinar, dado que está relacionada directamente con su desempeño docente y el cumplimiento de los requerimientos institucionales como la ejecución de los programas de estudio. Tal circunstancia genera que la formación cultural vaya quedando como un ámbito complementario, e incluso como un espacio de privilegio para quienes pueden incorporar actividades de este campo a su formación.

Así pues, los resultados del análisis cualitativo sobre la formación cultural coadyuvan a corroborar parcialmente la hipótesis específica cuatro que dice que “una parte de la comunidad docente del CCH Sur prioriza la

formación disciplinar y no reconoce la importancia del desarrollo humanístico y cultural en sus procesos de formación”. Ciertamente parece ser que la comunidad académica sí prioriza su formación disciplinaria, necesariamente por desinterés hacia lo humanístico y cultural, pues el análisis de las distintas fuentes señala que sí hay un interés por este tipo de formación, más bien que muchas y muchos docentes deben elegir qué cursos tomar y actividades desarrollar para fortalecer el dominio de su disciplina por estar directamente ligado a su enseñanza.



Asimismo, el análisis cualitativo expresa con urgencia la necesidad de seguir indagando sobre aquellos temas y aspectos que habría que considerar y fortalecer en la formación cultural del profesorado. Sin embargo, pese a tales vacíos, las necesidades y propuestas identificadas en la tabla 3 ofrecen una serie de posibilidades para consolidar esta línea de formación. Por ejemplo, el énfasis que se puso en reconocer a la propia formación cultural como un elemento esencial para mejorar la docencia y el desarrollo integral del profesorado ayuda a mirar hacia una directriz que pone en el centro la propia formación humanística, hecho que debería considerarse de manera puntual si queremos fortalecer el modelo educativo de la institución en los años venideros.

Por otra parte, el papel que tiene la creatividad en la formación docente es fundamental y se vincula con otras categorías de análisis como la de identidad universitaria, la de cultura escolar y dinámica institucional y la de relación del campo humanístico con otros campos de formación, pues todas coinciden en que si el profesorado tiene una formación amplia e integral se verá reflejado en su práctica docente y en el trabajo y relación con el estudiantado.

Asimismo, la presente tabla puso de manifiesto qué impacto puede tener el desarrollo de actividades creativas en el profesorado, aunque es importante señalar que la creatividad, dentro de la diversidad de fuentes estudiadas, fue entendida en un sentido amplio, no solo como una expresión de las artes, sino como una habilidad humana que puede desarrollarse de múltiples formas y que habría que impulsar desde diferentes trincheras pues puede transformar la docencia, renovar la enseñanza y mejorar el aprendizaje del alumnado.

En este sentido, se vislumbra la necesidad de crear estrategias novedosas (divergentes) para desarrollar la creatividad docente, salir de la zona de confort, no solo entre el profesorado, sino de la propia institución y sus cánones. Incluso se señalan algunas propuestas concretas que ya se han puesto en marcha a través de diferentes cursos de actualización, por ejemplo, el Psicodrama, el Teatro Espontáneo y de Playback. Pero este salir del canon

podría incluir talleres de arte, yoga y cursos de distinto tipo para fomentar el desarrollo cultural de las y los docentes. De ahí que se proponga crear espacios con enfoques nuevos para la formación cultural y la creatividad.



De igual forma, parte del análisis de esta categoría fue impulsar una formación cultural pluralista y multicultural que es un aspecto fundamental dado el momento histórico que vivimos. La globalización con su doble tendencia, por un lado de homogenizar, y por otro, de visibilizar la diversidad, pone sobre la mesa de discusión, qué actitud quiere tomar la institución y su profesorado al respecto, si de reproducción de lo que dicta la cultura hegemónica, o bien, como señala el profesor José Bazán, ser partícipes creativos de la cultura, evidenciando la pluralidad humana. Por ello es muy importante que las actividades culturales que se fomenten o impulsen en el futuro próximo dentro del plantel tengan un posicionamiento crítico sobre el concepto de cultura hegemónico y más bien promuevan su resignificación y reconfiguración, tanto en la teoría como en la práctica, además de contribuir a una nueva conciencia planetaria menos antropocéntrica.

Por otra parte, también es importante evidenciar cómo la formación cultural puede ser una oportunidad valiosa para sensibilizar a la comunidad docente del plantel sobre los sesgos de género que se viven dentro y fuera de la institución. Conocer sobre otras culturas, expresiones artísticas e ideológicas, así como otros sistemas de creencias, contribuye a que el profesorado desarrolle una serie de actitudes y concepciones más abiertas, de respeto y empatía hacia la otredad, la diversidad sexo genérica, además de visibilizar las situaciones de desigualdad que persisten en nuestra sociedad, en particular aquellas relacionadas con el sistema sexo género y el patriarcado.

En este mismo tenor, habría que pensar la formación humanística como un espacio para estudiar algunos de los problemas emergentes de nuestro mundo cambiante y complejo. Los problemas relacionados con el cambio climático, con los usos irresponsables de la ciencia y la tecnología, las migraciones, los fundamentalismos, las guerras tecnológicas, la sobrepoblación, entre muchos otros, son temas fundamentales de la cultura contemporánea que habría que estudiar desde diferentes miradas. Aquí es incuestionable la vinculación entre la formación cultural y la disciplinaria, pues se requerirá de un conocimiento de vanguardia en los distintos campos del conocimiento para proporcionar esas miradas analíticas de los fenómenos actuales y pensarlos desde su globalidad e interacción con otros procesos.

Todas estas reflexiones sobre la formación cultural reivindican su relevancia en la formación docente y hacen que ésta tenga un sentido de integralidad. Y si bien nuestro Colegio no ignora el valor de lo humano y cultural en la enseñanza y en el aprendizaje del estudiantado, es importante replantear y revalorar sus aportaciones para la educación que demanda el presente siglo.



## Necesidades globales y propuestas finales

### Carrera Académica

**CATEGORÍA: Carrera Académica**



#### NECESIDADES GLOBALES

##### Pensamiento convergente

###### *Condiciones de trabajo, estabilidad laboral y docencia*

- La mejoría en las condiciones de trabajo como la estabilidad laboral, mayores estímulos económicos, mayores posibilidades de crecimiento profesional y aumento de los salarios por la carga de trabajo asignada; impactará positivamente en los procesos de formación docente y en consecuencia en los procesos de aprendizaje del alumnado.
- La docencia es una actividad de tiempo completo porque hay una necesidad permanente de investigar y de innovar que requiere de tiempo fuera del aula, así lo demanda el trabajo con las y los jóvenes por ser una actividad cambiante y compleja. En este tenor, se reconoce a la docencia como una actividad demandante pero gratificante que, para quienes gozan de una plaza de tiempo completo, es importante cumplir con esa exigencia institucional, por ser parte del compromiso de las y los profesores de carrera con la educación y el estudiantado. Sin embargo, esta forma de vivir la docencia no siempre es posible cumplir ante la diversidad de contextos personales, hecho que habría de considerarse en los procesos de formación docente del plantel.
- Es importante como docentes ver las diferencias económicas, sociales, educativas y de salud que existen y que con el trabajo en línea se agudizaron aún más.

###### *Dinámica institucional, docencia y formación*

- La participación de docentes en cargos, comisiones son, aparentemente, oportunidades de aprendizaje y formación docente. Por tanto, es necesario que la comunidad tenga conocimiento de las diferencias entre las actividades administrativas y las académicas.

- La institución debe proporcionar apoyo, materiales y cursos específicos que preparen al profesorado para transitar entre las categorías académicas y que permitan consolidar la académica porque suele haber desinformación al respecto.
- La formación del profesorado también puede venir de la retroalimentación que la institución brinde después de los exámenes filtro y los exámenes de oposición. Esto beneficiará el sentido de pertenencia de las y los docentes en la institución, ya que más allá de percibir el examen como algo que filtra (separando lo bueno de lo malo) servirá para identificar los aspectos en los cuales debe trabajar el profesorado, quien también se asumirá valorado por la institución si esta le brinda herramientas en tales aspectos.
- La docencia en el CCH Sur es una actividad de tiempo completo, incluso para quienes son profesores de asignatura, pues requiere de mucho tiempo de dedicación fuera de las clases (en algunos casos hasta más de 12 horas) para investigar, preparar sesiones y revisar tareas. Esto propicia un desequilibrio en la vida personal de las y los docentes que con frecuencia genera preocupación y culpa, además de altos costos para la salud, las relaciones familiares, etc. Sin embargo, numerosas y numerosos profesores adjudican este desequilibrio a la mala organización de su tiempo y no a la dinámica institucional. Esto resta responsabilidad a la propia escuela y sus dinámicas internas desfavorables, por lo que es importante visibilizarlas para que sean consideradas en los procesos de formación docente.
- Si bien se reconoce a la universidad como un lugar noble por ofrecer la posibilidad de tener una plaza de tiempo completo y con ello acceder a una vida digna (circunstancia que no ocurre en otras instituciones de educación pública), también se advierte que llegar a la estabilidad laboral dentro de esta institución es un camino bastante complicado, incierto, difícil, que requiere de esfuerzo y mucho tiempo, además de una competencia involuntaria con la propia persona y entre docentes, hecho que desgasta y divide a la comunidad académica.
- La docencia es una actividad profesional demandante y precarizada. Por un lado, requiere de mucho tiempo para la búsqueda de materiales para las clases (incluso en el tiempo de vacaciones). Por otro lado, también implica destinar tiempo suficiente a la formación docente que contribuya al mejoramiento de la enseñanza y al avance en la carrera académica y, por último, para muchas y muchos docentes que no tienen un nombramiento de profesor de carrera, precisan de otros empleos para completar sus ingresos. Esto evidentemente genera un desgaste personal





(físico y mental) y también un estancamiento en la práctica profesional.

- Para algunas docentes existe una organización exhaustiva al realizar sus actividades laborales y académicas. Quizá sea una de las dinámicas institucionales, que indirectamente, obliga a asumir un "cumplimiento" laboral, sin evidenciar que estos mecanismos pueden ser parte de una exigencia extenuante que genera problemáticas en el ámbito personal y de salud.
- Algunas y algunos docentes detectan con claridad cómo está estructurada su carga horaria, sin embargo, no problematizan ni cuestionan a la institución el que haya horas "ahorcadas". Esta situación no permite o dificulta realizar actividades en continuo, por ejemplo, las que contribuyen a la formación docente, como diplomados, cursos, participación en proyectos, etc. Así como también, repercute en traslados y alimentación que se deben llevar a cabo fuera del Colegio. Esta precarización laboral se normaliza y se asume como un compromiso personal con la institución.
- Existen numerosos obstáculos para convertir a la docencia en una carrera académica significativa para el profesorado. Por un lado, la actividad docente se desarrolla de manera muy heterogénea, con multitud de contextos personales que en abundantes casos dificulta consolidar la carrera académica por tener otros empleos, situaciones familiares o de salud, por ejemplo. Esto último implica una sensación de menosprecio por parte de la institución que desmotiva a las y los profesores en circunstancias adversas. Por otro lado, un obstáculo más sería el desbalance entre las necesidades y posibilidades institucionales, comunitarias e individuales que favorezcan el desarrollo de las diversas trayectorias académicas en donde casi siempre premia el primero. (Se prioriza lo institucional)



### ***Trabajo entre pares y formación docente***

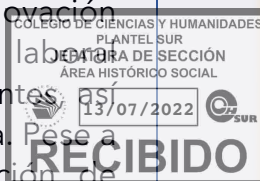
- Para que el profesorado construya su carrera académica, la formación docente debe estar acompañada de los pares con mayor experiencia en este ámbito.

### **Pensamiento divergente**

#### ***Estabilidad laboral y proyecto de vida***

- Para el profesorado en general la estabilidad laboral y un salario digno constituyen dos elementos fundamentales para considerar la docencia como proyecto de vida. Ambos posibilitarían más tiempo

de descanso, recreación y reflexión, indispensables para una docencia significativa, además de disminuir algunas problemáticas institucionales como los sesgos de género y la escasa innovación educativa en las aulas. Por el contrario, la inestabilidad laboral genera altibajos de todo tipo en la vida de las y los docentes, así como una presión permanente por concursar por una plaza. Pese a ello, algunas y algunos profesores asumen esta situación de incertidumbre con optimismo o con una visión no competitiva, sino como un proceso al que se llegará en algún momento.



### ***Concursos por estabilidad laboral y competencia***

- Si bien las plazas SIJA y las plazas de medio tiempo mitigan la inestabilidad laboral para quienes gozan de éstas, lo cierto es que tampoco constituyen una estabilidad laboral permanente, pues dichas plazas se someterán a concurso, hecho que implica una competencia con otras y otros docentes por ganarla u obtenerla. Las consecuencias de esta competencia pueden ser complicadas para la comunidad docente.

### ***Formación docente no formal***

- La formación para la presentación de concursos de oposición puede venir de otras fuentes más allá de los cursos y diplomados institucionales.

## **Sesgos de género**

### ***Sesgos de género, condiciones laborales y carrera académica***

- Los sesgos de género limitan el acceso a mejores condiciones laborales, el avance en la carrera académica, la formación docente y la ocupación de puestos directivos y de toma de decisiones.
- La carrera académica requiere contemplar los sesgos de género, de lo contrario, fomenta una competencia desigual.

### ***Carrera académica, doble y triple jornada***

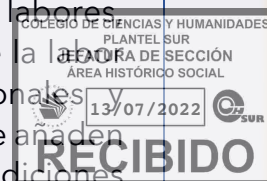
- Históricamente, el trabajo del hogar y las labores de cuidado no se han considerado actividades productivas, y por lo tanto son social, económica y jurídicamente subvaloradas. Ello contribuye a que el

sistema capitalista y el patriarcado de manera simultánea perpetúan ideas y prácticas de explotación hacia las mujeres, toda vez que ellas son mayoritariamente a quienes se ha asignado estas labores dentro de los roles tradicionales de género. En el caso de la labor docente, como en muchas otras actividades profesionales y laborales, además de la carga de trabajo por la docencia, se añaden labores de cuidado a infancias o personas adultas en condiciones de dependencia, así como labores de trabajo en el hogar; particularmente estas recaen en las mujeres.

- Es importante mencionar que existe una necesidad de analizar, reflexionar y accionar sobre la educación con perspectiva de género, en especial, pensando en las problemáticas de injusticia, discriminación y violencia expresadas en condiciones de desigualdad entre hombres y mujeres, no sólo entre la planta docente, sino estudiantil. Un ejemplo de ello son las labores de trabajo y cuidado doméstico de las docentes en comparación al mismo trabajo ejercido por profesores, los cuales, en la mayoría de los casos, al tener más tiempo libre, lo utilizan para el trabajo académico, o bien, para el ocio, lo cual puede contribuir no sólo en menor esfuerzo para conseguir mejores condiciones laborales, sino también, para tener una mejor salud física y mental.
- A partir de la actividad realizada con el simulador del INEGI, se obtiene un gráfico que divide los resultados en pesos al año que serían recibidos en retribución a las siguientes labores: alimentación, limpieza y mantenimiento a la vivienda, limpieza y cuidado de la ropa y calzado, compras y administración del hogar. El total de retribución en promedio para todo el año para algunos docentes varones es de \$16,150. Si se compara con los resultados obtenidos para docentes mujeres, hay comparativos de hasta \$60,522. Principalmente son los profesores varones quienes no logran identificar que algunas actividades de labor doméstica y cuidado están subsanadas por una tercera persona y sin duda esto permite realizar otras actividades laborales y académicas.

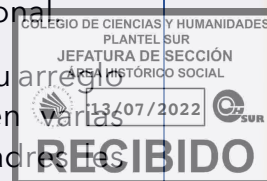
### ***Carrera académica, maternidad y paternidad***

- Para el caso de las profesoras que son madres, implica mucho menos tiempo para la formación académica. Las labores de cuidado, casa, educación y tiempo de calidad con las y los hijos generan un trabajo tanto físico, como mental que repercute en dobles o triples jornadas de trabajo. Las labores domésticas y de cuidado a terceros son aún más fuertes cuando no se cuenta con el apoyo del padre, y son las madres solteras las que deben hacerse cargo de todo el trabajo realizado en casa y la crianza del hijo o hija.



Aunado a ello deben responder a una carrera profesional, a las demandas del crecimiento y promoción, o elaboración de un currículum para tener oportunidades de crecimiento profesional.

- Muchas veces los varones simplemente se preocupan por su arreglo personal, y a veces por su alimento, pero es todo, en varias ocasiones las mujeres trabajan para ellos, esposas o madres, cocinan y les limpian su casa y su ropa sin paga. Esto pone en desventaja a las mujeres en el ámbito profesional debido a la doble o triple jornada de trabajo. Un aspecto relevante a mencionar es la ausencia paterna en el cuidado de las y los hijos, que en algunos casos es física, pero en muchos otros, es también emocional, y son las mujeres quienes se hacen cargo de estas tareas.



## PROPUESTAS FINALES

### **Corto plazo**

#### ***Condiciones de trabajo, estabilidad laboral y docencia***

- Brindar actividades concretas que coadyuven a la carrera académica y a la estabilidad laboral.

#### ***Dinámica institucional, docencia y formación***

- Institucionalmente deberían promoverse acciones que le brinden al profesorado tiempos para reflexionar sobre su propia docencia y no se actúe únicamente por inercia como ocurre frecuentemente.
- Ante las diferencias económicas, sociales y de salud que se han manifestado antes y después de esta pandemia entre el profesorado del plantel, se sugiere dar mayor relevancia a la formación docente en temas humanísticos, esto con el fin de mejorar la propia práctica docente y promover el amor por el estudio y la enseñanza.
- Realizar folletos o materiales con el organigrama de la institución, sus secretarías y la descripción de éstas. Esto permitirá comprender la función de cada secretaría y diferenciar entre el trabajo académico y administrativo.

- Se invita a las autoridades del plantel a seguir apoyando al profesorado no sólo en aspectos académicos y tecnológicos, sino también en cuestiones socio afectivas, de reconocimiento institucional y de apoyo humano para consolidar la académica, promover una formación docente más integral y con un enfoque humanístico.



### ***Concursos por estabilidad laboral y competencia***

- Institucionalmente brindar retroalimentación después de los exámenes filtro o de concurso, esto beneficiará a que el o la docente identifique las áreas que debe trabajar. Además, de ser posible, que institucionalmente se identifiquen los aspectos a mejorar en el profesorado para brindar herramientas específicas y que se asuma valorado por la institución.

## **Mediano plazo**

### ***Condiciones de trabajo, estabilidad laboral y docencia***

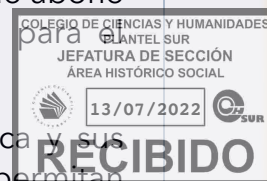
- Es importante que la institución busque o impulse mecanismos para garantizar la estabilidad laboral. Sin embargo, dado que esto es complicado dada la realidad nacional e internacional que vivimos, se sugiere fomentar una cultura de apoyo mutuo y evitar la competencia, de tal suerte que mitigue los efectos adversos de la inestabilidad laboral.

### ***Trabajo entre pares y formación docente***

- Debido a que la docencia es una labor demandante en tiempo, se sugiere favorecer la construcción de vínculos significativos entre docentes para buscar soluciones o estrategias de enseñanza y aprendizaje (apoyo mutuo u otras herramientas para reducir el tiempo en la docencia). Sería muy importante favorecer este tipo de relaciones, ya que podría constituir una manera de consolidar a la institución y su propósito fundamental, que es la educación desde sus cimientos. No obstante, es algo que habría que fomentarse desde muchos frentes institucionales, pues la sociedad en la que vivimos privilegia el individualismo y la competencia.

### ***Estabilidad laboral y proyecto de vida***

- Favorecer una formación docente flexible y significativa que abone a la construcción de una carrera académica significativa para el profesorado.
- Realizar esquemas o una guía sobre la carrera académica y sus mecanismos, que muestre las actividades sugeridas y permitan alcanzar algún nombramiento académico.
- La institución debe mejorar la estabilidad laboral y aumentar el salario por la carga de trabajo, lo que impactará positivamente en los procesos de formación docente (como el tiempo destinado) y al mismo tiempo en los procesos de aprendizaje del alumnado.



### ***Sesgos de género, condiciones laborales y carrera académica***

- Sería importante que esta guía se construya considerando el tiempo plausible para la viabilidad del trayecto y que integre los sesgos de género personales y de formación docente (por ejemplo: modificar la cantidad de cursos en personas que cuidan a alguna persona, o dar más tiempo para la entrega de proyectos o informes).
- Generación de políticas públicas e institucionales con perspectiva de género, que incorporen y diferencien las condiciones de vida de docentes mujeres que son madres, y reconozcan situaciones y problemáticas asociadas a labores del hogar, crianza y cuidado como derechos laborales fundamentales.

## **Largo plazo**

### ***Carrera académica, maternidad y paternidad***

- Garantizar el acceso a más espacios de maternaje, lactancia, cuidado infantil para las hijas e hijos de docentes dentro de la Universidad.



## Reflexión final de las necesidades globales y propuestas finales por categoría de análisis

### Carrera Académica



La carrera académica es uno de los ejes fundamentales de la docencia como proyecto de vida, y esta característica es ampliamente reconocida por el cuerpo docente del CCH Sur. En este sentido, las necesidades y propuestas identificadas a partir del análisis cualitativo de la presente Tabla, se enmarcan en las condiciones de inestabilidad laboral, dificultades de desarrollo ligadas a la dinámica institucional, la necesidad de la formación entre pares, insuficiencia de concursos; y un importante impacto de los sesgos de género al diferenciar el desarrollo de la carrera académica entre docentes varones y mujeres; siendo estas últimas las que presentan situaciones de inequidad que limitan o condicionan su desarrollo personal y colectivo.

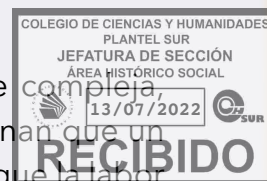
El análisis de la tabla pone de manifiesto que, por un lado, la población docente se reconoce sumamente heterogénea en cuanto a su formación académica, relación contractual, las horas frente a grupo, condiciones socioeconómicas, edad, etc.; mientras que, por el otro, las políticas institucionales continúan siendo sumamente homogéneas, lo que contribuye a la reproducción de las problemáticas como competencia individualizada y desleal, simulación de docencia y formación profesional, inequidad y violencia por motivos de género, oportunidades de mejora contractual insuficientes, explotación laboral, desbalance entre tiempo-esfuerzo dedicados a las actividades docentes y la retribución salarial, desgaste físico y emocional permanente, duplicación o triplicación de la jornada de trabajo (principalmente para las docentes mujeres), diferenciación sexogenérica de las exigencias en la atención a estudiantes, entre otras.

Con ello se corroboran dos de nuestras hipótesis de trabajo. La primera indica que "la dinámica institucional y la cultura escolar permean adversamente en la estabilidad laboral, los procesos de formación docente del CCH Sur y en la construcción de la docencia como proyecto de vida"; mientras que la segunda sostiene que "en el ámbito escolar se reproducen los sesgos estructurales de género, que inciden en la carrera académica y en el desarrollo personal del profesorado".

No obstante que las y los docentes, en general, mostraron tener una visión clara sobre las implicaciones del desarrollo de la carrera académica, sus propuestas apuntan a cambios en rasgos estructurales de la Universidad, el

país, e incluso a nivel mundial; pero sin alcanzar la concreción necesaria para la organización y actuación del cuerpo docente en el corto, mediano o largo plazo.

Se reconoce que la docencia es una actividad sumamente completa, pero las condiciones de explotación e inestabilidad laboral ocasionan que un buen número de docentes no puedan realizar a cabalidad todo lo que la labor docente implica. El apoyo y consecución de responsabilidad por parte de la institución no solo no es suficiente para dicha labor, sino que entraña dinámicas que lo impiden. Erróneamente, la percepción de la responsabilidad suele recaer en la mala organización individual de las y los docentes, pero no en lo que corresponde a los órganos institucionales.



Con lo anterior, se deduce que a pesar de los problemas detectados, la vida laboral y la académica de las y los docentes transcurre en una serie de inercias reproducidas y fomentadas permanentemente. Aunque se problematizan algunas de estas dificultades desde un pensamiento aparentemente divergente, es probable que exista una sensación de imposibilidad de impulsar cambios dentro de la estructura institucional de la Universidad, por lo menos en el corto y mediano plazo. O bien, que se espere simplemente que dichas transformaciones sucedan solas o de manera natural desde la institución.

Aún más, la falta de organización colectiva del cuerpo docente puede asociarse a las problemáticas detectadas, pero también a la despolitización impulsada por la organización jerárquica, el menosprecio a la crítica y el creciente fomento de la carrera académica como un camino personal.

Sin duda, del análisis de la presente tabla se deduce la relación de la carrera académica con la formación humanística y cultural de las y los docentes, pues es preciso fortalecer su concientización y sensibilización sobre el significado de la educación y la docencia para la sociedad, y también para integrar elementos de explicación humanística, social y cultural a las temáticas de las distintas materias que se imparte en el CCH.

Del mismo modo, la carrera académica está estrechamente vinculada con la configuración de la identidad universitaria, pues la reflexión crítica y constante de los elementos identitarios específicos del ser docente del CCH llevará, a su vez, a revisar cuáles qué debe reestructurarse, qué está ausente y cómo encaminar una vida docente crítica, digna, propositiva y dinámica. La percepción social y personal sobre ser docente deberá trascender la infravaloración del papel social y político del profesorado y de la propia educación como un proceso formativo.

Como hemos visto, la forma en que se desarrollan la cultura escolar y la dinámica institucional impacta en la carrera académica de las y los docentes; en consecuencia, es preciso deconstruir, siempre de forma colectiva y organizada, las relaciones entre pares, la interacción con el estudiantado, la vinculación entre docentes y autoridades del CCH Sur, e incluso las formas de relacionarse con padres y madres de familia, las y los trabajadores y otros actores dentro de la misma Universidad.



## Necesidades globales y propuestas finales

### Identidad Universitaria

#### CATEGORÍA: Identidad Universitaria



#### NECESIDADES GLOBALES

##### Pensamiento convergente

##### *Fortalecer el ethos docente del CCH Sur desde la práctica (encarnarlo)*

- La identidad requiere conocer, asumir e identificarse con el discurso fundacional del CCH que propone un docente con una amplia formación cultural y humanista, y que recupera una visión latinoamericanista. Asimismo, que no pierda de vista la formación del estudiantado en autonomía, bajo los 3 postulados de la UNESCO, cuya influencia atraviesa el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer los planes y programas de estudio que dan cuenta del Modelo Educativo del Colegio (Dimensión académica).
- Para que la docencia en el CCH se considere como parte del proyecto de vida, es necesario comprender el modelo educativo, profundizar en la filosofía que le dio origen y recontextualizarlo en la época actual. De tal forma que la o el docente asuma ciertos principios como competente, disciplinada(o), que aporta, solidaria(o), sensible y empática(o). Esta postura es la esperada por la institución.
- Como parte de una identidad universitaria y una buena práctica profesional, se manifiesta compromiso, puntualidad y organización como los supuestos principios fundamentales para impartir una clase. Todo este empeño es parte de la construcción de buenas prácticas docentes que repercuten en la dinámica áulica y el trabajo con el grupo.

##### *Vocación y pasión docente para transformar la enseñanza*

- El trabajo con el estudiantado es parte esencial de la identidad universitaria al igual que concebir la escuela con vocación de cambio social para mejorar la vida del estudiantado.

- El convencimiento en la docencia como parte de un proyecto de vida requiere de vocación, interés, pasión, compromiso, innovación y algo fundamental como la estabilidad laboral. Este convencimiento será la base para construir una identidad de docente universitario(a).
- La creatividad es un elemento esencial de la docencia y su práctica implica acercarse al modelo educativo del Colegio. Este ejercicio contribuiría a encarnar un ethos más creativo e interdisciplinario.
- El ser docente es un arte muy complejo que requiere de la ejecución de ciertas acciones, como enseñar, orientar, instruir, informar, formar, entre otras, mismas que generan una docencia significativa ¿Cómo fomentar estas habilidades en la formación docente? ¿O de qué manera se han incluido?

### ***Conciencia crítica de la dinámica institucional para consolidar la identidad docente***

- En el imaginario de una parte del profesorado, la cultura escolar y la dinámica institucional permean de manera determinante en su ser docente, y en algunos casos de forma positiva al fomentar o favorecer un trabajo constante, creativo y reconfigurar su ser docente.
- La identidad universitaria requiere conocer y entender la dinámica laboral del CCH, y en particular del CCH Sur, misma que se verá influida por la perspectiva del profesorado sobre el crecimiento laboral.

### ***Profesorado empático y asertivo***

- Es importante reconocer y trabajar en la gestión de emociones dentro del aula, tanto de las otras personas como las propias, pues ello repercutirá favorablemente en la enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Sería deseable que fuera un tema a considerar en la formación docente con el propósito de fomentar así una identidad universitaria más humanística.
- Parte fundamental de la identidad docente del CCH Sur es generar una buena comunicación con el estudiantado siguiendo los principios filosóficos que rigen la institución. Tal habilidad debería promoverse desde la formación docente, pero impulsando de manera práctica los principios del modelo educativo y no solo desde la teoría.



### ***Perspectiva crítica de las tecnologías digitales***

- En el marco de una identidad universitaria es necesario desarrollar una postura crítica en relación con la selección, uso y apropiación de las herramientas digitales.



### **Pensamiento divergente**

#### ***Reconfiguración de los procesos administrativos para favorecer la identidad docente***

- Mejorar los procedimientos, tanto administrativos como académicos, para la presentación de concursos de oposición, los cuales permitan formar y dar identidad al profesorado. De igual modo reforzar la validez de los procedimientos de preparación para los concursos de carrera, al repercutir en la participación de las y los docentes.
- Apoyo de la institución para la creación de condiciones necesarias en la formación y el desarrollo docente propios del Colegio que coadyuven en la identidad y filosofía académica. Aunque no se menciona, es necesario hacer una reflexión profunda sobre el impacto adverso de la filosofía académica.
- Reconocimiento integral de la figura de "Profesor de Carrera de Medio Tiempo", lo que le daría certidumbre en procesos administrativos.

#### ***La docencia como una experiencia de autorrealización***

- Para construir una identidad debe considerarse la visión y las experiencias mismas del profesorado sobre la docencia, siendo en algunos casos una experiencia de autorrealización, aprendizaje, gozo y espíritu de servicio.

#### ***Dignificación y reconocimiento del trabajo docente a través del salario***

- Tanto la planeación de las clases como la evaluación del trabajo de las y los estudiantes no se consideran en el salario, toda vez que buena parte de estas actividades se realiza en casa o en otros espacios.



- Es fundamental que se incluya en el pago a las y los docentes las actividades adicionales al trabajo en el aula, como planeación de clases y evaluación del trabajo de sus estudiantes.

### **Sesgos de género**

No se identificaron necesidades



## **PROPUESTAS FINALES**

### **Corto plazo**

#### ***Fortalecer la identidad universitaria a través del conocimiento de la institución***

- Promover el conocimiento de los planes, sobre todo de los programas de estudio enfatizando el modelo del Colegio.
- Preparación para concursos de oposición que den pauta y guía a las y los profesores sobre el desempeño esperado, orientado a su pertenencia e identificación con el Colegio, lo que redundará en un mejoramiento de la carrera académica.
- Institucionalmente dar valor y reconocimiento integral a las diferentes categorías académicas. Administrativamente, que los programas como proyectos INFOCAB no sean sólo coordinados por docentes de carrera.

#### ***Fomentar la vocación y pasión docentes.***

- Fomentar los valores docentes y el compromiso con la institución y las juventudes para mejorar la docencia.
- Fomentar la vocación y la pasión docente.

#### ***Favorecer el desarrollo de una comunidad respetuosa de la diversidad, pluralista.***

- En el proceso de preparación personal para la impartición de clases, el arreglo personal pulcro y cómodo nos habla de valores asociados a una idea de presencia del o la docente en el aula (limpio y dispuesto a pasar varias horas trabajando). Por lo tanto, es importante reconocer que el aspecto físico y el arreglo personal no son determinantes para el desempeño apropiado de la docencia.

- Entre la planta docente, se llega a considerar que la paciencia es uno de los atributos más importantes de la docencia en niveles básico y medio superior, pues nace de la idea de que las y los niños, las y los jóvenes son problemáticos, les cuesta trabajo aprender, deben ser controlados por las y los adultos. No obstante, pareciera ser que se trata de un prejuicio tanto sobre las personas en esos periodos etarios, como de la práctica docente en dichos niveles educativos. Por ello, es importante desmitificar y dejar de mirar a la juventud desde un posicionamiento biologicista y adultocentrista, pues contribuye a la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre las y los estudiantes.
- La construcción de una comunidad escolar que respeta las diversas formas de identidad y expresión implica un proceso de educación, diálogo y transformación profunda, en el que deben intervenir todos los actores involucrados, pero es de vital importancia que dicho proceso inicie con estudiantes y docentes, pues en las relaciones que se establecen entre uno y otro grupo son el espacio más sensible de interacción y convivencia.
- Involucrar a docentes y estudiantes en la construcción de una comunidad escolar que respete las diversas formas de identidad y expresión social, cultural, política y de género.

***Impulsar cursos o actividades para el desarrollo de habilidades de comunicación.***

- Impulsar cursos o espacios institucionales para el desarrollo de habilidades de comunicación asertiva entre el profesorado. Éstos deberían reconocer la propia complejidad de la comunicación humana, la injerencia de las emociones y la diversidad de lenguajes usados dentro del aula de modo que se contribuya a la mejora de la labor docente, y por ende del aprendizaje del estudiantado.

**Mediano plazo**

***Desarrollar una cultura que dé sentido de pertenencia mediante la incorporación del modelo educativo.***

- Creación de sentido de comunidad y pertenencia a través de diferentes recursos y técnicas como las del Psicodrama, el Teatro espontáneo y el sociodrama.
- Que el docente se familiarice con el constructo de identidad universitaria, cuáles son sus componentes y por qué es importante



y necesario que el docente (así como el alumnado) asuma una identidad, en tanto esto puede estimular procesos de participación y construcción conjunta de nuevas formas de relación entre la institución y su comunidad, a través de diferentes recursos y modalidades.

- Al ingresar al plantel es fundamental conocer el modelo educativo y la filosofía que le dio origen, pero no solo desde la teoría, sino vivenciarlo a partir de una docencia acompañada. Por un lado, mediante la observación directa de clases con colegas que lo pongan en práctica. Por otro lado, mediante una docencia asistida con el fin de retroalimentar la práctica. En el caso del profesorado con más antigüedad es necesario crear actividades en donde se recontextualice el modelo educativo a la época actual e incluso tener la apertura a que ingresen colegas a las sesiones para retroalimentar la labor docente.

- 

### ***Reconfigurar la definición del ser docente***

- Replantear la definición del ser docente. Analizar desde qué pilares está construido. Esto con el propósito de reconfigurar la formación docente del plantel más acorde a las necesidades y perfiles del profesorado.
- Involucrar las opiniones y percepciones del estudiantado en los procesos de formación docente. Esto puede realizarse mediante entrevistas o encuestas al alumnado que bosquejen lo que desde su perspectiva falta promover en la comunidad docente.
- Fomentar eventos donde se discuta la docencia como proyecto de vida que permitan, a su vez, reconstruir la identidad del docente universitario(a) basada en aspectos humanos, éticos y de trascendencia social.
- Realizar actividades para incentivar la creatividad docente, ya que su puesta en práctica dentro del Colegio implica acercarse al modelo educativo de la institución y, por ende, encarnar un ethos más creativo e interdisciplinario.
- Se recomienda construir la identidad del profesorado del CCH Sur a partir de la visión y las experiencias de las y los docentes y no solo desde modelos teóricos, ya que no en pocos casos esta experiencia es de autorrealización, aprendizaje, gozo y espíritu de servicio.



### ***Fomentar la cultura de la gestión emocional para reconfigurar la identidad académica***

- Se sugiere la creación de espacios institucionales que fomenten una cultura de la expresión y gestión de las emociones como parte integral de la vida académica del Colegio. Estos espacios deberán estar encaminados a favorecer una docencia reflexiva y promover la gestión emocional que es un asunto poco atendido en el desempeño docente.
- Se propone reconstruir parte de la identidad académica del profesorado del Colegio y del plantel que reconozca a las emociones y su injerencia en la salud física de las y los docentes y no solo valorar su esfera racional. Esta transformación debería fomentarse en distintos espacios formales e informales, tanto en cursos-talleres como en jornadas, conversatorios y campañas enfocadas al autocuidado, a la escucha del cuerpo y las emociones dentro del aula, así como en talleres vivenciales.
- Se recomienda generar más estudios concretos sobre el estado emocional del profesorado y su influencia dentro del aula en el plantel sur. Ello sería un primer paso importante para generar cambios en la cultura escolar y la identidad académica que fueran más allá del reconocimiento de la docencia como una actividad únicamente intelectual.



### **Propuestas a partir del análisis general de la categoría**

#### **Corto plazo**

#### ***Reconfiguración de la identidad docente desde un ethos más vivencial***

- Reconfigurar la identidad del profesorado a partir de aspectos humanos, éticos, creativos y de trascendencia social para el desarrollo de un ethos creativo e interdisciplinar.
- Incorporar la perspectiva de género como parte intrínseca de la identidad universitaria mediante la puesta en práctica de los protocolos de género elaborados por la universidad, pero sobre todo a través de una serie de actividades promovidas entre la comunidad docente, las autoridades y el estudiantado donde se sensibilice y visibilicen los sesgos de género dentro del plantel, en diferentes espacios y situaciones. Ello se puede realizar mediante charlas informativas, foros, conversatorios, performance,

psicodrama, publicaciones locales, carteles, etc., que pongan en evidencia tales desigualdades.

- Impulsar los valores y compromisos docentes desde el ejemplo y desde actividades prácticas dentro de la comunidad docente como talleres, círculos de estudio y encuentros académicos que pongan como punto nodal la parte axiológica de la docencia.



### ***Terminar con estereotipos impuestos por interacciones jerárquicas***

- Combatir los estereotipos existentes sobre el ser docente, como el aspecto físico o el arreglo personal, que no son determinantes en un buen desempeño docente. Esto contribuirá a pensar al profesorado como personas concretas.
- Desmitificar a la juventud con un pensamiento adultocentrista.

### ***Gestión emocional para superar los estereotipos del ser docente***

- Crear espacios para fomentar la cultura de la gestión emocional y encaminados a favorecer una docencia reflexiva. Estos podrían ser espacios de atención o apoyo psicológico, pero también puede ser a través de cursos y talleres vivenciales, compartición de experiencias docentes exitosas sobre estos asuntos.
- Promover una cultura de la gestión de emociones, el autocuidado, la escucha del cuerpo y las emociones para incentivar una identidad universitaria humana, siempre contingente y contextual.

## **Mediano plazo**

### ***Estabilidad laboral en el fortalecimiento de la identidad universitaria***

- Continuar con el apoyo en la preparación de concursos de oposición con el fin de que incentivar la permanencia y la estabilidad laboral del profesorado en el plantel. Esta estabilidad laboral a la larga redundará en el fomento de la identidad universitaria.
- Difundir a través de cursos, materiales impresos y digitales, foros, encuentros, entre otros, un conocimiento teórico práctico de los planes y programas de estudio con el propósito de fortalecer el modelo educativo del Colegio y la docencia con los requerimientos particulares de la institución.

### ***Respeto a la diversidad y comunicación asertiva***

- Transformar la cultura académica entre el profesorado del plantel para lograr un espacio de interacción y convivencia libre de violencia.
- Fomentar entre el profesorado el respeto a las diversas formas de identidad y la libre expresión. Esto con el propósito de enriquecer las vivencias de la comunidad docente y no circunscribirlas a lo ya normalizado por la propia institución.
- Impulsar el desarrollo de habilidades de comunicación asertiva mediante cursos específicos sobre este tema que contribuyan a una mejor labor docente y visibilice su importancia como parte intrínseca del ser docente.
- Como parte de la puesta en práctica del modelo educativo se propone desarrollar una cultura de sentido de comunidad y pertenencia que favorezca que el profesorado asuma la identidad universitaria.

### ***Identidad docente construida desde la colectividad***

- Para fortalecer la identidad académica del profesorado es importante replantear la definición del ser docente tomando en cuenta las opiniones y percepciones del estudiantado, así como las experiencias de autorrealización y aprendizaje, gozo y espíritu de servicio de la comunidad docente.





## **Reflexión final de las necesidades globales y propuestas finales por categoría de análisis**

### **Identidad Universitaria**



La identidad universitaria es un aspecto fundamental para el desarrollo de la institución, pues en la medida en que se asuman y vivencien los valores universitarios, se contribuirá de mejor manera al cumplimiento de las funciones básicas de la universidad relacionadas con la difusión de la cultura, la solución de los problemas nacionales y la creación de recursos humanos para el país. Sin embargo, es importante pensar que dicha identidad no es algo abstracto y universal, como lo señalamos al inicio de la presente investigación. Pese a estar basada en una serie de valores relacionados con la integridad académica, la lealtad, la creatividad, la laicidad, etc., habría que considerar a la identidad universitaria como una realidad histórica, contextual y encarnada en sujetos singulares, con trayectorias vitales únicas.

Es en esta tensión entre los valores establecidos por la institución y la singularidad de quienes formamos parte de ella que se halla el trabajo sobre identidad universitaria. Por ello es de suma importancia considerar aquellos aspectos que influyen adversamente en la consolidación de la identidad universitaria, en este caso particular, en el CCH Sur, para apuntalar qué valores y prácticas habría de impulsar y otras minimizar. Resulta evidente que algunas de estas acciones rebasan el ámbito de la formación docente, por tratarse de aspectos relacionados con la cultura escolar que es mucho más amplia, pero sin duda hay un extenso abanico de posibilidades para promover la identidad universitaria desde este campo.

A partir del análisis de la categoría de identidad universitaria salta a la vista una serie de discursos que reivindican fehacientemente la institución, en concreto los principios y la filosofía educativa del Colegio. Se considera de suma importancia el conocimiento sobre el modelo educativo, los programas de estudio y los procedimientos administrativos para consolidar la carrera académica. Tales ideas se expresaron sobre todo como una serie de necesidades, más que como una realidad contundente. Este fenómeno muestra cómo la identidad universitaria es con frecuencia más una aspiración y un discurso internalizado que un hecho empírico, pues la identidad universitaria se encuentra diluida entre la comunidad docente del plantel debido a su propia masividad, como lo expresa el análisis de la categoría de cultura escolar.

En este sentido, los resultados de la tabla sobre identidad académica, también contribuyen a la confirmación de la hipótesis general de la presente investigación que señala “una carencia en la formación humanística y cultural de la planta docente en el CCH Plantel Sur que influye en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula”. Si entendemos que una de las importantes de este campo de formación radica en solidificar y encarnar los valores universitarios y aquel se encuentra debilitado, una consecuencia directa de ello es que el profesorado tenga menos compromiso y menos motivación intrínseca para llevar a cabo su actividad docente y esto se verá reflejado cotidianamente en las aulas.



Desde el pensamiento convergente se evidenciaron aspectos interesantes que habría que considerar para fortalecer la identidad universitaria, y en particular en el CCH Sur. Por ejemplo, se puso énfasis en fortalecer lo que denominamos ethos docente del Colegio (basado en los principios pedagógicos de la institución), pero no sólo desde la teoría como ocurre frecuentemente, sino desde su puesta en práctica. Quizás este es el reto más apremiante de esta línea de formación, cómo encarnar el ethos docente que sirva de asidero a las prácticas institucionales. Para ello, es fundamental que primero se entiendan o visibilicen algunas de las razones de porqué está diluida esta identidad.

Aquí resulta evidente una estrecha relación con otras categorías de análisis como la de cultura escolar y la de carrera académica, pues ciertamente tanto las dinámicas internas de la institución y de la comunidad docente, junto con la situación laboral que padece la mayoría del profesorado en el plantel no abonan al desarrollo de esta identidad universitaria. El productivismo, por un lado, y la precariedad laboral, por el otro, son los principales factores adversos para encarnar este ethos. La identificación de estos factores es un primer paso en su afianzamiento, pero se requiere de una transformación sistémica para favorecerlo. Sin duda, es un reto complejo, pero la formación docente podría contribuir a ello mediante cursos y algunas actividades académicas periódicas que pongan acento en la introspección docente, en la recuperación práctica del modelo educativo, en la difusión de experiencias docentes exitosas y una cultura pluralista de la propia actividad docente.

De hecho, este último punto es muy importante para construir el ethos docente desde un lugar más genuino, pues como se advirtió en los resultados de la tabla sobre identidad universitaria, se puso énfasis en la generación de una conciencia crítica de la dinámica institucional para consolidar la identidad docente. Esto incluye reconocer aquellos vicios y malas prácticas dentro del espacio educativo, pero también repensar la propia identidad docente más allá de los estereotipos y cánones dictados por las dinámicas institucionales y

por la propia institución que lastiman a algunos sectores del profesorado que no se apegan a tales estereotipos (como el aspecto físico, el arreglo personal o el adultocentrismo). Esta clase de ejercicio introspectivo se lleva a cabo dentro de la institución, pues la reflexión se centra más en el trabajo académico que aquello que lo arroja y da sentido.



De igual modo, algo que mostró el análisis general de esta categoría es la importancia de reconfigurar parte de la identidad docente en relación a cómo el profesorado lleva a cabo su propia práctica (enseñar, orientar, instruir, informar, formar, crear, etc.). Ello con el propósito de generar acciones para una docencia significativa que contribuya a la encarnación de un ethos creativo e interdisciplinario. Sin duda esto se vincula con la autogestión académica y con la confirmación de nuestra hipótesis específica cinco que señala que “el profesorado encuentra pocos espacios autogestivos e institucionales para reflexionar sistemáticamente entre pares sobre su práctica educativa a fin de identificar necesidades y promover acciones colectivas que coadyuven a su proceso de formación docente”.

En otra línea de ideas cabe señalar el papel que se le otorga a la vocación y pasión docentes como elementos fundamentales de la identidad universitaria. Si bien ambos se hallan explícitos en los valores declarados por la institución y son recuperados en el ethos del Colegio, es importante pensarlos desde una perspectiva amplia que involucre distintos tipos de actitudes y compromisos con la institución, con el estudiantado y con la sociedad misma. En todo caso, también habría que considerar los factores para su consolidación o su debilitamiento, pues es sabido que tanto la vocación como la pasión docente son fenómenos fluctuantes, que a menudo disminuyen con el paso del tiempo y con la internalización del rol docente dentro de la institución.

Asimismo, no se puede obviar que hay un componente individual para sostener la vocación y la pasión docentes y más bien habría que incentivarla mediante la atención de las dos problemáticas señaladas anteriormente que minan la identidad universitaria: el productivismo y la precariedad laboral. Por otra parte, se pueden fortalecer estas actitudes con procesos de selección del profesorado más amplios y que no solo consideren el ámbito disciplinario, sino los intereses y la personalidad de las y los docentes. De igual forma, podría fomentarse con una formación inicial que ponga el acento en la puesta en práctica de los valores universitarios y en considerar a la docencia como un actividad creativa y significativa para la transformación social, además de una valoración cualitativa y cuantitativa de la enseñanza para ayudar a mantener el espíritu de servicio. Por ejemplo, mediante el reconocimiento de las

actividades docentes de planeación y evaluación de cursos como parte de los ingresos salariales.

Otro aspecto que resaltó el análisis sobre identidad universitaria fue la necesidad de fomentar un profesorado empático y asertivo. Este aspecto sin duda se relaciona con la categoría de formación humanística que pone énfasis en el reconocimiento de las y los profesores como seres humanos con afectos y emociones. Esta concepción evidencia el papel que tiene la comunicación en los procesos educativos y cómo debería ser una habilidad que identifique a la comunidad docente del plantel, aunque a partir de las fuentes analizadas faltó precisar de qué manera podrían favorecerse tales habilidades pues se plantearon solo como una aspiración, como una carencia y no como propuestas concretas.

En el otro extremo de la balanza y a partir de la experiencia con la educación a distancia durante la pandemia de la Covid-19, se planteó asumir una perspectiva crítica de las tecnologías educativas digitales. Pensar en ello como un elemento de la identidad universitaria dentro del plantel conlleva a un posicionamiento vanguardista sobre dichas herramientas de aprendizaje, pero al mismo tiempo recupera el proyecto de educación humanística y crítico del Colegio desde sus orígenes, donde se va más allá de los usos técnicos, sino incluye una reflexión sobre sus usos y su sentido dentro de la educación.

Pero hay un aspecto más que decir sobre la identidad académica desde el pensamiento divergente y que hasta ahora se ha tocado solo de manera tangencial, aunque es un hallazgo relevante del análisis de esta categoría y es la relación entre la encarnación del ethos docente del Colegio y el proyecto de vida del profesorado. Dos elementos básicos intervienen en la identidad universitaria, la afiliación a la tradición institucional y el sentido de pertenencia a la comunidad académica de la que se forma parte. En una situación ideal ambos contribuirían a generar una identidad docente fuerte, pero además podrían ser ejes rectores para que el profesorado considere a la docencia como parte esencial de su proyecto de vida. La autorrealización, el aprendizaje, el gozo y el espíritu de servicio como experiencias constantes en el profesorado pueden ser tanto elementos cardinales de la identidad universitaria como base de su proyecto de vida que dé sentido a las trayectorias vitales del profesorado.

Por último, y también desde el pensamiento divergente, habría que considerar la incorporación de la perspectiva de género como algo intrínseco a la identidad universitaria pero, igualmente, no solo como discurso asumido como parece estar ocurriendo al día de hoy, sino como una serie de actitudes, comportamientos y creencias encaminadas a la desaparición de los sesgos de género que existen en la comunidad docente y en la institución en general.



Así pues, como es posible advertir, la identidad universitaria es un aspecto esencial de la formación humanística y cultural del profesorado del plantel Sur y si bien es un asunto de considerable complejidad por los factores que intervienen en su construcción, se han apuntalado algunas directrices para fomentarla.



## Necesidades globales y propuestas finales

### Cultura escolar y dinámica institucional

**CATEGORÍA: Cultura escolar y dinámica institucional**



#### NECESIDADES GLOBALES

##### Pensamiento convergente

##### *Reconocer la complejidad, multidimensionalidad e integralidad del ser docente en los procesos de formación*

- El ser docente requiere no sólo del dominio de la disciplina, sino de otros conocimientos y habilidades (afectivas, creativas, entre otras) que de manera sinérgica conforman la identidad personal de la o el docente y contribuyen favorablemente a la enseñanza y, por lo tanto, al aprendizaje del estudiantado.
- El profesorado necesita aprender a manejar sus emociones de forma adecuada para lograr una comunicación asertiva y como consecuencia un mejor aprendizaje, pues en el Colegio, a pesar de reconocer la comunicación asertiva, aún persiste una dinámica institucional vertical y jerárquica.

##### *Estimular un ser docente autónomo y comprometido con su labor*

- Si bien la autogestión académica se considera inherente a los principios del Colegio, es importante fomentarla entre el profesorado del plantel, pues contribuye a un aprendizaje permanente, a generar experiencias epistémicas diversas y una mayor autonomía en la búsqueda de conocimiento. Estas acciones consolidan la carrera académica intrínsecamente.
- Es importante estimular la autogestión académica como un eje central de la formación docente con el propósito de mejorar la enseñanza y renovar el compromiso educativo con el alumnado.
- La carrera académica implica que el o la docente asuma obligaciones en la institución, por ende, la institución debe vigilar que estas sean cumplidas. Esta necesidad de vigilancia rompe con el propio modelo educativo del Colegio, pues si bien se busca generar autonomía en el estudiantado, esta primero deberá ser

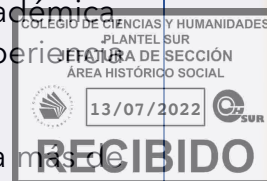


asumida por el profesorado, de modo que la vigilancia no contribuye en el ejercicio de la autonomía. Muy por el contrario, se requieren mecanismos que guíen el logro de la carrera académica en este caso solicitan que las y los profesores con mayor experiencia guíen a docentes con menos experiencia en el CCH Sur.

- Las actividades del docente dentro del aula son una forma más de sociabilidad e interacción humana, delimitada por un espacio, un tiempo y una serie de signos y códigos culturales específicos. Entre estos, expresar la pasión y entrega por transmitir el conocimiento contribuye de manera muy importante a convertir en significativas las clases y los conocimientos en el estudiantado.

### ***Reconocer la necesidad del trabajo colegiado sin obviar sus desafíos***

- Es necesario revalorar el papel de la comunidad docente y en particular del trabajo colegiado en el desarrollo académico del profesorado del CCH Sur. No obstante, dicha valoración debería reconocer y visibilizar la complejidad y los desafíos del trabajo colectivo (no obviarlos), sobre todo aquellos vinculados en cómo son las relaciones entre colegas, ya que pueden ser de abuso o de crecimiento.
- Se requieren espacios de reflexión sobre la docencia y las experiencias involucradas. Para esto es necesario contar con espacios físicos, tiempo y apertura para el intercambio de ideas. Dado que el ejercicio reflexivo requiere un tiempo para identificar las problemáticas apremiantes, deben fomentarse espacios de esparcimiento y ocio entre docentes que coadyuven a dicho ejercicio.
- Se requiere difundir el significado y la práctica de la autogestión académica entre el profesorado del plantel, pero habría de hacerse desde un enfoque amplio, esto es, que no incluya solo el ámbito institucional formal (grupos de trabajo), sino como un ejercicio colaborativo, crítico y creativo entre colegas, incluso con el estudiantado. Es necesario fomentar espacios en los cuales haya un reconocimiento entre docentes, ya que es importante romper con la lógica de hacer vínculos solo con quienes son "amistades" pues es necesario mirar la diversidad del profesorado y reconocer la diferencia entre la misma comunidad docente.
- El acompañamiento y la vinculación con pares durante la vida docente va más allá de los ámbitos disciplinario y didáctico-pedagógico; no obstante, en los criterios institucionales de formación docente sólo suelen contemplarse esos ámbitos. La



reflexión colectiva y la compartición de experiencias de sociabilidad y conflictividad en las dinámicas frente a grupo, que son inherentes a la interacción humana, son necesarias para la toma de conciencia del aprendizaje del ser y el habitus docente, además de la comprensión de los procesos psicoemocionales, sociales, culturales y políticos tanto del cuerpo docente como del estudiantado.



- Este relato se repite en varios discursos docentes, las academias son un lugar de encuentro entre docentes, principalmente para comer, pero sobre todo para convivir y pasar el rato entre pares intercambiando ideas con otras y otros docentes, en especial sobre su clase, pero también sobre aspectos personales. Estos lugares de encuentro para la convivencia son pocos, y cabe destacar que no hay muchas propuestas académicas (especialmente autogestivas) que surjan de estos espacios.

***Desarrollo de habilidades socioemocionales para promover la comunicación y vinculación entre docentes y estudiantes.***

- Es importante que la formación docente promueva habilidades sociales para generar vínculos de calidad con el estudiantado y ser interlocutores veraces con la institución. Esto favorecerá relaciones más significativas dentro del espacio educativo, el aprendizaje significativo de las y los alumnos y una práctica docente centrada en formar personas y no en la transmisión de conocimientos disciplinarios.
- Como en cualquier relación humana, algunas veces pueden suscitarse malos entendidos o problemáticas entre la o el docente y el estudiantado. Sin embargo, el trabajo para el reconocimiento de emociones como la ira, el dolor o el miedo deben de gestionarse para evitar conflictos en el aula. El impacto de este autorreconocimiento emocional se verá reflejado en una dinámica relacional más favorable. No sólo es importante en términos de salud, sino también en el trato hacia estudiantes y pares en el trabajo.
- En algunas ocasiones el trato que docentes dan a sus estudiantes denota una posición jerárquica sobre lo que piensan que deben ser las y los jóvenes y sus comportamientos, además de la consideración de que ellas y ellos carecen de criterio para tomar decisiones. Asimismo, para algunas y algunos docentes la vinculación con el estudiantado, sólo se establece para comentar o encuadrar en cada sesión las actividades para el entendimiento de las temáticas y cumplimiento de los aprendizajes esperados.

- La actividad docente no se reduce a la transmisión de información y conocimiento por parte de las y los profesores; sino que se trata de interacción, negociación, performance en un espacio y tiempos determinados: el aula. Ello implica que la docencia sea sumamente compleja, pues se establecen relaciones sociales en condiciones de jerarquía (docente-estudiantes). Por ello, la lucha por el ejercicio del poder en el aula puede presentarse como problemáticas entre los actores involucrados. Cuando surgen problemáticas de convivencia y comunicación en el aula, puede aparecer la noción de que, al tratar de resolverlas, existe una pérdida de tiempo, que podría ser destinado al desarrollo de los temas específicos de la materia.

### ***Procesos de formación que superen la competencia, el productivismo y la meritocracia***

- La cultura escolar y la dinámica institucional tienen una influencia sustancial en el desempeño y la formación docente. No obstante, con frecuencia ambas promueven una formación centrada más en la productividad (obtener puntos o constancias para engrosar el currículum) que en el trabajo con el alumnado. Esta circunstancia favorece el desarrollo profesional de cierto perfil de profesoras y profesores que se ven motivados con este modelo o tienen posibilidad de llevar a cabo actividades de formación ceñidos a las estructuras institucionales. Sin embargo, para otras y otros docentes estas realidades obstaculizan o desfavorecen el desarrollo de su carrera académica por falta de tiempo, dobles empleos o alguna cuestión de salud o de cuidado a terceras personas. Tales circunstancias deberían ser consideradas en los procesos de formación docente para hacerlos más flexibles e igualitarios.
- Debe haber mejores condiciones de trabajo.
- La meritocracia interfiere de manera negativa en los procesos de formación docente y en el desarrollo de las trayectorias académicas centradas en la vocación, la creatividad y las habilidades del profesorado. Pese a esta circunstancia, para algunas y algunos docentes la meritocracia es necesaria dado que no todo el profesorado puede autorregularse. Este fenómeno expresa la necesidad de generar cambios en la cultura escolar y en algunos aspectos concretos de la formación docente que permitan la mediación entre quienes requieren de un apoyo más constante y aquellos que precisan de mayor flexibilidad y menos seguimiento y, en ambos casos, fomentar una idea no competitiva de la carrera académica, más bien centrarla en la mejora real de la enseñanza y



el aprendizaje. La situación es compleja, pero habría que tenerla en cuenta desde los programas de formación docente.

- En los procesos de formación docente del CCH Sur, la dinámica institucional permea algunas veces de forma negativa. Como ejemplo existe una saturación de cursos, además de que se empalman los horarios. En el caso de quienes poseen plazas a contrato hay un constante temor por los concursos involucrados, en este sentido se requiere que la dinámica institucional coadyuve a la carrera académica, por ejemplo, con cursos de preparación para garantizar que se conserve la plaza.
- Un aspecto importante de la salud física y mental se asocia al excesivo trabajo y a la meritocracia laboral, ya que debido a la exigencia y a la competencia por una mejor posición y sueldo, el profesorado se exige a niveles que pueden ser abrumadores, teniendo un impacto en su salud física y mental.



***Resignificar el modelo del CCH y a través de este recuperar el sentido de la educación.***

- La dinámica institucional ha perdido de vista el modelo educativo original del Colegio, por ello es necesario que la formación docente sea acorde con los principios del modelo educativo. No obstante, dicho proceso requiere discutir las razones por las que se ha alejado la dinámica institucional del modelo educativo con el fin de identificar los problemas de raíz y generar nuevas soluciones.
- A raíz de la pandemia se respondió al contexto de emergencia para continuar con el calendario académico pese a los contextos del estudiantado y profesorado, por ello es necesario dar un espacio para reflexionar y construir, y no simplemente adaptar las metodologías tradicionales al entorno inmediato. En este sentido la dinámica institucional puede ser una guía para enfocar los procesos educativos, sin embargo, al mismo tiempo pierde de vista el objetivo principal de la educación.

***Transformar los procedimientos burocráticos para coadyuvar al desarrollo docente***

- Los requisitos institucionales como la entrega de proyectos e informes de docencia generan mucho estrés al requerir más tiempo para elaborarlos y recabar evidencias. Por ende, se requieren

herramientas para ir conformando el informe a lo largo del ciclo o alternativas que generen de tal requisito un ejercicio significativo.

- Con frecuencia, los procedimientos burocráticos dentro de la universidad son complejos y tienen un enfoque de la realidad educativa más cuantitativo que cualitativo. Esto se percibe en distintos niveles, desde el peso que tienen los porcentajes de egreso del estudiantado, hasta la consolidación de las trayectorias académicas del profesorado mediante la acumulación de méritos académicos. Tal circunstancia genera estrés entre quienes formamos parte de la institución, pero quizás de manera especial entre las y los docentes, pues implica dedicar mayor tiempo al cumplimiento de asuntos administrativos y tener una preocupación constante por no cumplir con esos lineamientos o estándares, en vez de enfocarnos a desarrollar una práctica más creativa y libertaria. Por lo tanto, es preciso modificar algunos aspectos esenciales de los procedimientos administrativos para hacerlos más sencillos, pero al mismo tiempo, transformar la cultura escolar que, en los últimos lustros y ante el avance de una visión productivista de la sociedad promueve este tipo de dinámicas institucionales.



### ***Trascender la visión instrumentalista de la cultura escolar***

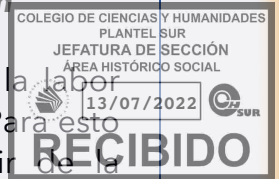
- Es preciso trascender la idea de la Cultura Escolar como una visión instrumental, por lo que también es fundamental que los actores inmersos en ella establezcan relaciones sociales fuera de las dinámicas de vigilancia y control sobre los cuerpos, identidades y expresiones dentro del espacio escolar.
- La docencia y la cultura escolar son sumamente complejas por la enorme cantidad de elementos de la sociabilidad humana que entran en juego.
- La cultura escolar (CE) se identifica en su mayoría con actividades dentro y fuera de la academia, pero no define cuáles pueden ser. La percepción de la CE se ciñe a la identificación instrumental; o bien, a la convivencia de las personas que conforman el espacio escolar. En general, se identifica a las y los actores sociales que están dentro del Colegio pero no a familias y otras personas en la CE.



## **Pensamiento divergente**

### ***Dignificar la labor docente entre pares y desde la institución***

- Se requiere de un proyecto comunitario que dignifique la labor docente, que promueva la convivencia y la colaboración. Para esto es necesario el reconocimiento entre docentes a partir de la reflexión sobre las problemáticas involucradas en la docencia como la autonomía docente y la alienación institucional; así como crear estrategias de trabajo que no generen un desgaste físico y mental.
- El profesorado identifica en la auto organización de su tiempo la posibilidad de hallar un bienestar docente que, si bien es cierto porque permite la búsqueda de un equilibrio personal, es necesario apuntalar que socialmente se ha instaurado la autoexplotación como una manera de desdibujar un problema sistémico y estructural, que hace recaer la responsabilidad netamente en las personas. Este hecho es aceptado por los compromisos económicos que se tienen en las sociedades tardo modernas, de modo que es necesario discutir sobre la autoexplotación, el progreso individual y comunitario y cuestionarlos como modos de vida que permean en la auto organización de nuestro tiempo.
- Con frecuencia, la dinámica institucional y la cultura escolar son adversas al desarrollo del docente, en particular, porque se experimenta un agotamiento que incrementa a lo largo del semestre y, en algunos casos, aumenta con la antigüedad laboral. Incluso existen casos en los que el o la docente pone por encima de su salud el ámbito laboral. Esto interfiere en los procesos de enseñanza aprendizaje, en específico en los procesos creativos, y en la generación de redes de apoyo entre la comunidad docente al notar un constante cansancio.
- Reconocer que las dinámicas de explotación laboral e inestabilidad económica a las que son sometidas las y los docentes repercute negativamente en su salud física y mental.
- La meritocracia se aprende desde la infancia, existe una exigencia constante por sacar buenas calificaciones, trabajar por horas haciendo proyectos, tareas y compitiendo con tus pares. En el CCH se replica fuertemente dicha meritocracia, la obtención de grupos mediante la lista jerarquizada, el ganar una plaza a partir de la elaboración de un currículum que en muchos casos resulta excesivo, la competencia que se genera entre colegas, entre otras cosas, va generando una dinámica institucional muy nociva para la comunidad en términos de relaciones sociales armónicas,





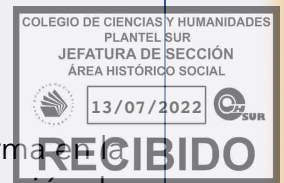
impidiendo generar proyectos colectivos, o propuestas interdisciplinarias.

### ***Desaprender y reaprender para resignificar la docencia***

- El habitus docente generalmente está permeado por la formación que se percibe la docencia y, en algunos casos, la última opción de trabajo, por ende, se reduce a cumplir con el contrato de impartir clases. En este sentido, es necesario discutir los elementos que la conforman desde una mirada reflexiva para desaprender y resignificar la docencia recuperando la pasión docente, la creatividad y el compromiso con el estudiantado. Al mismo tiempo es necesario discutir cómo es que la dinámica institucional y la cultura escolar influyen en dicho habitus.
- Visibilizar que la idea tradicional del deber ser docente restringe la posibilidad de la expresión emocional y afectiva en el ejercicio de la docencia; lo que puede devenir en ser mirado o mirada desde una perspectiva disciplinar y jerárquica, que a su vez limita las relaciones de comunicación y afecto con el estudiantado.
- La pasión y creatividad docente decaen con el tiempo por diversos factores, entre ellos se tiene la falta de vocación profesional, pero más allá de esto, se relaciona con la zona de confort en la que el profesorado cae con el paso del tiempo, de tal suerte que deja de actualizarse, cae en la monotonía y no busca alternativas u otras formas de impartir sus clases. En consecuencia, es necesario que el profesorado identifique la zona de confort en la que se encuentra y salga de esta con el fin de renovarse e implementar prácticas significativas e innovadoras.
- Es importante poner a discusión la tecnificación de la educación en el CCH ya que influye en el bajo nivel epistemológico y metodológico de la formación docente; en reducir la enseñanza-aprendizaje a un problema meramente técnico y de control; y en la concepción que las y los docentes tengan de su labor y de su actuación dentro de la sociedad.

### ***Resignificar la interacción con el estudiantado***

- Es necesario resignificar la interacción con el estudiantado, ya que a través de ellas y ellos percibimos otra mirada del mundo que está cambiando e incluso puede transformarse en un reservorio de pasión y frescura para seguir en la compleja labor docente. Esto sin



duda requiere en el profesorado una escucha activa y un enfoque humano hacia el estudiantado.

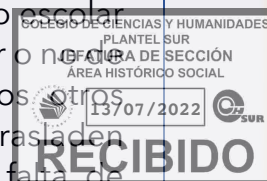
- Existen relaciones difíciles entre docentes y estudiantes como resultado de la inercia de la educación tradicionalista: autoritarismo, abuso de poder, incompetencia, ausentismo, individualismo y apatía. Sin embargo, al ser el estudiante centro del proceso educativo es necesario: 1) establecer vínculos afectivos y humanos que contribuyan en la formación de personas resilientes y con una identidad cultural y personal; 2) brindar herramientas al profesorado para que considere el perfil del estudiante específico, corporeizado e histórico; 3) asumir un rol docente como parte del grupo y que guía. Todo lo anterior significa mostrar un interés real y significativo por el estudiantado.
- Es relevante que en clase además de aspectos académicos, prevalezcan aspectos humanos, para ello, la formación docente también debería enfocarse en habilidades de comunicación asertiva, y así evitar conflictos futuros en el aula.



### ***Reconocer la diferencia y diversidad en la comunidad***

- La dinámica institucional y la cultura escolar generan una percepción de los actores del proceso educativo como homogéneos, sin embargo, es necesario respetar la diferencia y diversidad, dejando de lado los estereotipos y prejuicios que existen entre la propia comunidad docente, así como entre docentes y estudiantes. Esto significa fomentar una cultura escolar solidaria a través de espacios de trabajo de sana convivencia, que estimulen la creatividad, en los que se promueva la libertad y se practique el trabajo colaborativo.
- Dado que en general, la cultura escolar considera al alumnado como sujetos universales, más que sujetos situados, es necesario incluir en las relaciones docentes-estudiantado la igualdad de género y la interseccionalidad (planteamiento feminista). Esto permitirá mirar la diferencia y diversidad de necesidades, intereses y deseos de las y los estudiantes, al reconocer que tienen diversas procedencias culturales y sociales. No obstante, para lograr lo anterior es necesario que cada docente revise las ideologías de género que ha asumido en su persona.
- Reconocer la singularidad de cada sujeto involucrado en el espacio escolar para contrarrestar las premisas homogeneizantes de la Cultura Escolar tradicional.

- Se reconoce que existe una vigilancia constante sobre nuestros propios cuerpos, así como también, los cuerpos, las sexualidades y acciones de las demás personas. Esto trasladado al espacio escolar repercute en una dinámica social en la que debemos actuar o no de determinada forma como docentes. La vigilancia de los otros cuerpos puede hacer que algunas y algunos docentes trasladen esta crítica al estudiantado, provocando a su vez, una falta de autonomía y libre expresión. Esta mirada policíaca nos hace tener un performance de la aceptación, constriñe cuerpos y no permite una genuina forma de expresarnos en los espacios escolares. El impacto que esta restricción puede tener puede derivar en problemáticas de relación social, de soledad, e inclusive de problemas asociados a la salud física y/o mental.

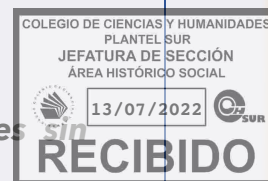


### ***Construir redes de colaboración autogestivas entre docentes***

- Se requiere construir redes de trabajo y apoyo entre docentes, así como espacios autogestivos. En los cuales se comparta, analice y resignifique cómo es que la dinámica institucional y cultura escolar influyen en el comportamiento docente. Mismos que permitan dar un tiempo de esparcimiento y ocio para docentes.
- La formación docente no solo se obtiene en espacios formales o institucionales, pues en algunos casos las herramientas logradas en otros espacios fuera de la institución funcionan dentro de la labor docente. En este sentido, son necesarias las redes de colaboración tanto dentro como fuera del ámbito educativo con el fin de seguir una formación docente amplia ante este mundo cambiante y complejo.
- Promover en la formación docente la autogestión académica al ser una herramienta para transformar a la institución educativa e innovar. Tal herramienta debe implicar la búsqueda de soluciones a problemáticas que se presentan en la cotidianidad docente, e involucrar un proceso de liberación individual y en grupo.
- Para fomentar la autogestión académica se requiere de tiempo, otorgar valor curricular a los productos generados y difusión de estos espacios. Dado que de por sí ya existe un desgaste generado por la rutina del trabajo docente deberían ser espacios en los que los vínculos permitieran hacer prácticas significativas.
- La docencia es una actividad compleja que implica diversas dimensiones: emocional, disciplinar, pedagógica, entre otras; sin embargo, con frecuencia se vive de manera solitaria, circunstancia que se ha reforzado en los últimos tiempos al existir una remarcada

meritocracia y competencia social. Por ende, es necesario promover una docencia acompañada entre el profesorado, con la intención de hacer una labor más significativa.

### ***Formación docente que promueva relaciones entre pares sin competencia***



- Se requiere una formación docente que supere la necesidad de posicionarse mejor dentro de las listas jerarquizadas o cumplir con el requisito institucional obligatorio, esto significa reflexionar sobre el productivismo y la meritocracia. En consecuencia, es necesario abordar cómo es posible desplazarse en el escalafón de nombramientos sin esa inercia de competencia.
- La dinámica productivista que ha caracterizado a la sociedad actual ha permeado en las relaciones entre docentes al desencadenar una constante competición, muchas veces involuntaria. Esta dinámica productivista junto con la competencia han sido algunas de las limitantes para generar y valorar una comunidad docente cohesionada y empática, por ello es necesario discutir entre docentes cómo es que participamos en ellas y las reproducimos.

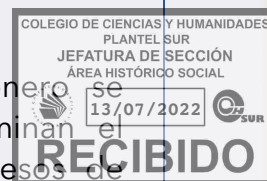
### **Sesgos de género**

#### ***Evitar tipos de discriminación y segregación***

- El profesorado y la institución deben trabajar conjuntamente para no favorecer diferentes tipos de segregación, discriminación, intolerancia, privilegios dentro y fuera del aula, evitando de esta manera, relaciones de poder entre la comunidad y los propios sesgos de género.
- La convivencia en diversidad puede presentarse como un esfuerzo adicional a la cotidianidad, máxime en contextos sociales en los que la discriminación y/o marginación son comunes. Pero lograr dicha convivencia es parte de un proceso de aprendizaje colectivo, en el que las tensiones ocasionadas por fobias o prejuicios pueden estar presentes. Aun así, el cuidado extremo en el trato con personas trans, o el pavor a enfrentar alguna situación de discriminación o violencia redundan o refuerzan ciertos prejuicios y/o fobias hacia la diversidad sexo-genérica y la interacción con personas a ella pertenecientes en espacios escolares como el aula.

### ***Identificar el origen y las formas de reproducción de los sesgos de género en el habitus docente***

- Se requiere analizar cómo es que los sesgos de género se materializan en el habitus docente, los cuales determinan el comportamiento dentro del aula, influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje e impactan en las relaciones con el estudiantado.



### ***Impulso a las políticas institucionales con perspectiva de género***

- La formación docente se ve influenciada por las actividades de cuidado y atención que deben brindarse a otras personas. Por ende, es necesario que se considere en los procesos de formación aquellas situaciones donde haya docentes dedicadas(os) a las labores de cuidado y atención, al existir una desventaja en relación con quienes no poseen dichas actividades.
- Los sesgos de género se aprecian en la ocupación de puestos directivos y en la toma de decisiones. Por ende, es necesario analizar cómo la formación docente promueve dicho sesgo.

## **PROPUESTAS FINALES**

### **Corto plazo**

#### ***Transformar los procedimientos burocráticos para coadyuvar al desarrollo docente***

- Hacer los procedimientos administrativos más sencillos con el propósito de emplear ese tiempo en la formación docente. Se sugiere consultar a la comunidad docente propuestas específicas sobre los diferentes procedimientos, ya que es la comunidad quien tiene más conocimiento de lo que se podría mejorar.
- Brindar retroalimentación sobre los diferentes documentos que son elaborados para la institución (proyectos e informes), con el fin de que tal requisito se transforme en un ejercicio significativo.
- Institucionalmente brindar herramientas para la elaboración de proyectos e informes a lo largo del ciclo y no al final de este. A nivel comunidad que las y los docentes con más experiencia en la elaboración de estos documentos (profesoras(es) de carrera)

brinden un acompañamiento al profesorado a través de retroalimentación en la elaboración de informes y proyectos.

***Crear espacios de trabajo, colaboración y formación docente desde una mirada crítica***



- Crear espacios de discusión sobre cómo la dinámica institucional y la cultura escolar impactan de forma adversa en el habitus docente: autoexplotación, agotamiento, competencia, zona de confort, entre otros. En principio, tal acción ayudaría a visibilizar las implicaciones que esto conlleva primero entre el profesorado y luego en sus vínculos con el estudiantado. De igual modo, dichos espacios de discusión pueden ser el comienzo para crear espacios donde las y los docentes trabajen habilidades sociales y construyan herramientas que permitan generar vínculos de calidad con el estudiantado y ser interlocutores veraces con la institución.
- Construir espacios de reflexión de formación docente, o en su defecto encuentros autogestivos, en los que se aborden temas como: docencia situada en el Plantel Sur; discusión de los textos que leemos y/o escribimos; encarnación de experiencias y narrativas; visión del docente como sujeto histórico-social; modelos didácticos críticos; entre otros. Lo anterior desde una perspectiva compleja y transdisciplinar.
- A nivel institucional que se destine tiempo específico para fomentar la construcción de espacios de reflexión sobre la formación docente, con el fin de no continuar en una inercia institucional sin una crítica previa. A nivel comunidad docente que se participe en las actividades convocadas y se tenga apertura de los diferentes planteamientos. Entre los temas a tratar se tiene: tecnificación de la educación y por ende de la formación docente; actuación del docente dentro de la sociedad y el contexto actual.
- Ante contextos de emergencia, como la pandemia, es necesario, antes de continuar con el calendario académico, reflexionar y construir con la comunidad docente diferentes herramientas y/o propuestas para los procesos educativos. Tales reflexiones deberán considerar un enfoque crítico y situado no solo para resolver en el momento sino para mirar de fondo hacia dónde giran los procesos educativos, por ejemplo, ahora en la pandemia no se ha discutido sobre la digitalización de la enseñanza y la tecno-pedagogía.



### ***Fomentar la autogestión académica en el profesorado***

- Difundir el significado y la práctica de la autogestión académica entre el profesorado del plantel, pero habría de hacerse desde un enfoque amplio, esto es, que no solo incluya el ámbito institucional formal (grupos de trabajo), sino como un ejercicio colaborativo, crítico y creativo entre colegas, incluso con el estudiantado. En este tenor, sería importante promover redes de colaboración entre docentes, aunque no siempre se lleven a cabo dentro de los espacios institucionales; tales encuentros y redes permitirían articular actividades diferentes con una mirada crítica fuera de la institución.
- Promover la autogestión académica desde un sentido comunitario para transformar la docencia en una actividad significativa tanto para docentes como para estudiantes. Dicha autogestión debería fomentar prácticas libertarias que eviten la alienación institucional, esto es, que permitan al profesorado estar dentro y fuera de la institución y enriquecerse con otras experiencias. De igual modo, esta actitud libertaria ayudaría a hacer menos endógena la comunidad académica del plantel.



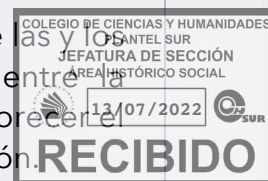
### **Mediano plazo**

#### ***Promover relaciones de respeto y apoyo mutuo entre pares***

- Se sugiere una amplia formación en el área de humanidades para generar un ambiente de respeto a la opinión diversa y en la relación entre pares, transformando así paulatinamente la cultura escolar. Esta formación, asimismo, ayudará al desarrollo de una comunicación asertiva que resulta fundamental en la mejora de la enseñanza y calidad del aprendizaje. Por último, el profesorado podrá sensibilizarse ante diversas situaciones que surjan en el aula que también redundarán en la mejora de la práctica docente y la propia cultura escolar.
- Fomentar una cultura escolar solidaria y de apoyo mutuo específicamente en el profesorado, en la que no se obvian los desafíos y la complejidad del trabajo colegiado, por lo que deberá investigarse sobre cómo se construyen y desarrollan las relaciones entre docentes para llevar a cabo acciones más específicas y lograr un trabajo comunitario. Esto implica que en todas las actividades se reconozcan a los actores del proceso educativo como sujetos

diversos, contextualizados e históricos, con necesidades específicas.

- Se recomienda retomar otras experiencias comunitarias de las y los docentes para ayudar a construir lazos de confianza entre la comunidad y durante el trabajo colegiado, además de favorecer el reconocimiento de quienes conforman a la propia institución.
- Se propone que, para generar un ambiente de respeto y cordialidad entre la comunidad académica, el profesorado y el resto de la comunidad del plantel se formen en el área de las humanidades, esto con el propósito de fomentar la comunicación asertiva, un manejo adecuado de las emociones y una sensibilización colectiva ante diversas situaciones difíciles que surjan dentro del Colegio.



### ***Redes de colaboración entre docentes para dignificar su labor educativa***

- Construir un proyecto comunitario que dignifique la labor docente, que promueva la convivencia y la colaboración. Para esto es necesario el reconocimiento entre docentes a partir del ejercicio reflexivo sobre las problemáticas involucradas en la docencia, la autonomía docente y la alienación institucional; así como crear estrategias de trabajo que no generen un desgaste físico y mental.
- Construir redes de colaboración entre docentes para transformar a profundidad la actividad académico-educativa hegemónica; tomando un posicionamiento claro ante el conocimiento, en un ejercicio de situarlo para ir generando nuevas líneas de investigación como parte de la actividad docente.

### ***Promover un ethos docente humanístico, autónomo y pluralista***

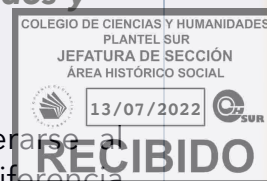
- Que la institución fomente un ethos docente que incluya el enfoque humanístico y cultural. Además, es importante que este ethos sea discutido entre la comunidad docente a fin de identificar cómo se vive en el aula y en el plantel.
- Fomentar un Programa de formación docente en donde las y los profesores orienten y ejecuten acciones para su formación de manera autónoma.

***Reconocer al estudiantado como sujetos de cambio, situados y con necesidades específicas***

- En las diferentes acciones institucionales debe considerarse al alumnado como sujetos situados. Esto permitirá mirar la diferencia y diversidad de necesidades, intereses y deseos de las y los estudiantes, al reconocer que tienen diversas procedencias culturales y sociales. No obstante, para lograr lo anterior es necesario que cada docente revise las ideologías de género que ha asumido en su persona, para ello deberá trabajarse en el profesorado la sensibilización, concientización y accionar sobre la igualdad de género.
- Recuperar la voz del estudiantado con el fin de que expresen su percepción sobre la educación que están recibiendo en el plantel y su contexto. Para ello podrían fomentarse actividades como congresos o foros donde las y los estudiantes expongan problemáticas que identifican en diferentes niveles: aprendizaje, relaciones con el profesorado, problemas sociales y ambientales. Es importante que en dichas actividades se resignifique la interacción con el estudiantado, ya que es a través de ellas y ellos que conocemos una mirada más próxima al mundo que está cambiando e incluso tal interacción puede convertirse en un reservorio de pasión y frescura para continuar en la compleja labor docente.
- Considerar las necesidades del alumnado, y establecer acuerdos desde la horizontalidad y sensibilidad.

***Fomentar una cultura escolar con enfoque humanístico y bienestar docente***

- Se sugiere que el profesorado y la institución trabajen juntos en el desarrollo de habilidades de comunicación asertiva y manejo de emociones con el fin de evitar conflictos en las aulas como son la segregación, discriminación, intolerancia, privilegios, relaciones de poder, etc. Esto no sólo consolidará la formación docente humanística del profesorado, sino que contribuirá a cambiar la cultura escolar y generar un ambiente cordial entre la comunidad para propiciar un aprendizaje significativo.
- Respecto a las relaciones difíciles entre docentes y estudiantes debe reflexionarse cómo la dinámica y cultura escolar permean en el habitus docente, tal que se busquen acciones en: los sesgos de género en el habitus docente; la búsqueda de vínculos afectivos y



humanos con el estudiantado con igualdad de género; herramientas para considerar el perfil de un estudiante específico, corporeizado e histórico (que puede abordarse desde el planteamiento feminista: la interseccionalidad); y la búsqueda de un rol docente como parte del grupo quien guía sin autoritarismo, abuso de poder, incompetencia, individualismo y apatía.



- Se recomienda al profesorado generar vínculos con estudiantes, profesores y personas (fuera de la institución) para mejorar la docencia, sin perder de vista la ética profesional. En particular, es importante abrir nuevos espacios educativos de convivencia entre docentes y estudiantes.
- Generar actividades de esparcimiento entre docentes.
- Generar más espacios de conocimiento, esparcimiento y ocio entre docentes.
- Apropiarse de los espacios comunes como jardines para la convivencia.
- Comedor para docentes y Academias útiles para el trabajo colegiado.

### **Largo plazo**

#### ***Fomentar una cultura escolar con enfoque humanístico y comunitario***

- Transformar la cultura escolar del plantel impactada en los últimos lustros por el avance de una visión productivista y neoliberal de la sociedad que promueve prácticas de competencia y meritocracia. Esto si bien es funcional para algunas y algunos docentes, no lo es para toda la comunidad.
- Dado que la meritocracia y el productivismo son problemáticas a escala mundial, será necesario buscar propuestas y alternativas entre el profesorado para llevar a cabo una cultura escolar solidaria y fomentar una docencia desde un quehacer colectivo y no como una actividad solitaria y en competencia.
- Fomentar una cultura del trabajo con enfoque humanístico que favorezca el compromiso con la institución y las juventudes.
- Que la institución fomente una dinámica que coadyuve a la carrera académica sin competencia. Al mismo tiempo, que en la comunidad docente se cuestione el impacto de dicha dinámica en la labor docente para buscar soluciones y acciones concretas desde el profesorado. En este sentido, se sugiere realizar eventos o grupos

de trabajo enfocados a discutir las razones por las cuales la dinámica institucional se ha despegado del modelo fundacional del Colegio, con el fin de identificar los problemas de raíz y las nuevas soluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje y en la propia formación docente.



### ***Programas de sensibilización para identificar y erradicar los sesgos de género en el Colegio***

- Considerar en los procesos de formación docente aquellas situaciones de quienes se dedican a las labores de cuidado y atención, al existir una desventaja por los tiempos destinados a su formación continua.
- La institución debe promover en los puestos directivos y en las diferentes representaciones institucionales la paridad y perspectiva de género, esto permitirá plantear acciones en los procesos de formación docente con un enfoque más integral.
- La socialización de las profesoras principalmente con mujeres puede no ser una elección azarosa. Muchas veces en los espacios docentes o laborales no es "bien visto" que las profesoras tengan amigos docentes cercanos, principalmente porque la comunidad puede inferir que existe una relación sexo-afectiva-amorosa, y que inclusive alguna de las partes puede beneficiarse de la otra.

### **Propuestas a partir del análisis general de la categoría**

#### **Corto plazo**

- Institucionalmente destinar tiempo a lo largo del semestre (no solo al inicio o al final) para que el profesorado tenga oportunidad de llevar a cabo momentos de reflexión y actividades orientadas a la dimensión personal del profesorado.
- Promover espacios de sensibilización sobre temas como la violencia e igualdad de género, en las cuales se haga conciencia sobre las ideas que poseemos como docentes sobre el género, en la búsqueda de transformar la cultura escolar desde las relaciones entre pares y con el estudiantado.
- Crear espacios de discusión y análisis sobre la formación docente desde una mirada crítica y sobre los postulados del Colegio que dan soporte al Modelo Educativo del Colegio y cómo éstos los encarnamos como docentes.

### **Mediano plazo**

- Generar sentimiento de comunidad entre el profesorado, el alumnado y la institución con una cultura escolar solidaria y con el fin de crear una comunidad docente saludable desde lo individual hasta lo colectivo.
- Promover espacios para la comprensión y transformación de temas como la violencia e igualdad de género.
- Crear espacios de discusión y análisis entre docentes y estudiantes sobre cómo permea la cultura escolar y la dinámica institucional en el ser docente y las implicaciones en los procesos de aprendizaje y en la aplicación de los postulados del Colegio. Al mismo tiempo visibilizar y difundir cómo permea desfavorablemente la cultura escolar en las prácticas educativas dentro del Colegio, esto podría realizarse con intervenciones artísticas para sensibilizar a la comunidad.

### **Largo plazo**

- Transformar la cultura escolar en una que tenga como base el reconocimiento de la diversidad, el trabajo colaborativo, el análisis crítico y reflexivo de las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad.
- Consolidar una línea de acción en el programa de formación docente, ya sea a través de un diplomado cuyos temas principales sean el desarrollo de la autonomía del profesorado, los sesgos de género y su reproducción, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la mejora del ambiente escolar a través del desarrollo de la comunicación asertiva.
- Construir con el profesorado políticas institucionales con perspectiva de género.





## **Reflexión final de las necesidades globales y propuestas finales por categoría de análisis**

### **Cultura escolar y dinámica institucional**



Los resultados de la Tabla 3 sobre Cultura escolar y dinámica institucional fueron, sin duda, los más extendidos dentro del análisis cualitativo. Esto fue así en gran medida por el interés de este grupo de investigación de mostrar y entender parte del complejo fenómeno de la formación docente en la circunstancia concreta del CCH Sur. Es en las entrañas de la comunidad académica y de la institución donde se perciben con mayor claridad las carencias, los anhelos, los mandatos e inercias de la práctica docente del plantel. Por ello en la propia construcción de las fuentes (cursos y foro) se puso especial empeño en evidenciar como son de hecho los procesos de formación docente y, desde ese posicionamiento identificar necesidades y generar propuestas.

Por otra parte, el análisis de esta categoría sería crucial para refutar o confirmar la hipótesis general de la investigación que señala que “la dinámica institucional y la cultura escolar permean adversamente en la estabilidad laboral, los procesos de formación docente del CCH Sur y en la construcción de la docencia como proyecto de vida”. Ciertamente, como se observa en los resultados finales de la tabla y las presentes conclusiones, ambos aspectos con frecuencia sí afectan e incluso, en algunos casos, determinan las trayectorias académicas de las y los docentes y, por ende, sus procesos de formación. Aquí lo interesante es evidenciar cómo algunos de esos factores adversos son estructurales, esto es, que rebasan el plantel, el Colegio y la propia universidad por ser características de las sociedades contemporáneas, pero otros se relacionan con una serie de prácticas, actitudes y valores muy concretos que se reproducen y vivencian en nuestro entorno educativo cotidiano.

De ahí, que en la Tabla 3 se muestren las necesidades docentes relacionadas con la cultura escolar y la dinámica institucional en diferentes niveles, el individual (docente), el de la comunidad docente que incluye las relaciones con el estudiantado y el institucional. Estas necesidades y niveles ponen en evidencia lo que hemos denominado el *habitus* docente del CCH Sur y representa la manera en cómo se encarna y permea la cultura escolar y la dinámica institucional en los diferentes actores institucionales, individuales o colectivos, que permiten la reproducción de valores, actitudes y creencias apreciados por la institución, pero también las relaciones de poder, jerarquías, estereotipos y mandatos de distinto tipo que lastiman a sectores de la comunidad académica y a la propia institución. Por obvias razones, este

habitus atraviesa los diferentes ámbitos de la formación docente del CCH Sur, los cuales se describen a continuación.

A nivel institucional el análisis de las fuentes reveló la necesidad de considerar al profesorado como seres complejos e integrales, es decir, con múltiples dimensiones que los conforman como personas. De manera que la formación docente no debería centrarse únicamente en lo disciplinar, sino que institucionalmente también podría promover y garantizar un equilibrio entre las diferentes dimensiones de la vida, para no perder de vista el aspecto humano. Esto bosqueja cómo la dinámica institucional dentro de un esquema de educación masiva ha llevado consigo una inercia al considerar a las y los docentes como seres universales y abstractos, e incluso como objetos (considerarlos solo como trabajadores asalariados) más que sujetos complejos con necesidades específicas en el ámbito personal, emocional, cultural y recreativo. Una educación que se dice humanista debe considerar este aspecto no solo en la práctica docente, sino en los procesos de formación del profesorado.

Asimismo, como parte del modelo educativo, debería estimularse entre los miembros del profesorado, una visión como seres autónomos en su aprendizaje. En principio, esto implicaría discutir entre el profesorado la concepción que posee sobre autonomía y reflexionar cómo se relaciona con su compromiso con el estudiantado, la institución y la sociedad. En este sentido, más allá de la vigilancia de la institución en el cumplimiento de las obligaciones, deberían buscarse mecanismos para que la planta docente pueda asumir un compromiso social a partir de la reflexión primero personal (y más tarde colectiva), sobre la concepción que cada docente asume y encarna en su labor de enseñanza. Esta autonomía del profesorado también abarca el ámbito de su formación, pues a través de su práctica docente cotidiana sería capaz de reconocer aquellas necesidades disciplinarias, didácticas y emocionales, entre otras, que le harán un sujeto activo en su formación continua.

Con frecuencia, a nivel individual tanto la cultura escolar como la dinámica institucional promueven una formación más centrada en el productivismo que en el trabajo con el alumnado. Si bien estas prácticas favorecen las trayectorias profesionales de algunas y algunos docentes que asumen el productivismo como mandato institucional o gremial, genera un impacto desfavorable en la salud física y mental. Más aun, para otros sectores del profesorado no es viable esta lógica productivista al hallarse en contextos personales complejos que involucran falta de tiempo por dobles empleos, problemas de salud o cuidados a terceros que impacta nocivamente en el bienestar docente y, por lo tanto, en su desempeño dentro de las aulas. Es



así como esta dinámica institucional permea adversamente en las condiciones de trabajo y en muchos casos desfavorece el desarrollo de la carrera académica.

Asimismo, y relacionado con lo anterior, el estudio de las distintas fuentes mostró un aspecto preocupante de la dinámica institucional que parece ir en aumento: la meritocracia. Por diferentes razones, esta se ha fomentado institucionalmente en las últimas décadas, y aunque algunas causas son muy complejas y rebasan el presente análisis, sabemos que están relacionadas con lógicas productivistas en las que también están insertas las universidades (producción de conocimiento como una especie de industria intelectual). Esta visión pragmática y competitiva de la actividad académica ha erosionado las relaciones entre pares y obstaculizado la convivencia y el trato dignos; ha puesto en segundo plano el trabajo en las aulas y ha sometido a miembros del profesorado en una dinámica de autoexplotación y agotamiento que impiden el desarrollo de la creatividad y la conformación de una cultura escolar armoniosa. Todo ello ha llevado a perder de vista los objetivos fundamentales de la educación y del ser docente.

Lo anterior, muestra cómo la dinámica institucional del Colegio también se ha visto arrastrada por la ola mundial de la educación neoliberal. Esto sin duda ha repercutido en la dignificación de la labor docente tanto en la estabilidad laboral como en las propias condiciones laborales. Dicha visión ha permeado en el Colegio a tal grado que ha repercutido en la puesta en práctica del modelo educativo del Colegio y en mantener el objetivo de la educación en su dimensión humanística, por lo que es necesaria una discusión amplia y crítica de estos desafíos en el contexto actual.

Ahora bien, a nivel comunidad docente el análisis de las fuentes mostró una valoración importante del trabajo colegiado debido a su potencial para el desarrollo académico, la reflexión de experiencias docentes y el intercambio de ideas y saberes entre pares. No obstante, también se manifestó cómo la dinámica y la cultura escolar atraviesan el trabajo colegiado planteando numerosos desafíos en su práctica: relaciones de enfrentamiento, hostilidad y abuso de poder entre colegas; poco reconocimiento de la diferencia y diversidad del profesorado; competencia entre pares; y falta de espacios para la convivencia tanto institucionales como autogestivos. Todas estas situaciones que la población de estudio manifestó de diferentes maneras, evidencia la necesidad de fomentar una cultura escolar solidaria y de reconocimiento a la otredad que contrarreste tales prácticas.

La autogestión académica, por su parte, también puede contribuir a una cultura escolar más activa y comprometida con la educación en la que el profesorado sea y se sienta libre y motivado para formar grupos de reflexión



entre colegas que hagan un examen crítico de su acción docente. Desde estos espacios autogestivos también se puede fortalecer el sentido de comunidad y las y los docentes pueden asumirse como agentes de cambio no solo en el aula sino dentro de la misma institución. En estos espacios de libertad se pueden generar ideas innovadoras y creativas para solucionar problemas de los procesos educativos e institucionales desde la propia comunidad. Al mismo tiempo, esta actividad autogestiva entre pares puede convertirse en espacios de formación continua del profesorado significativos para éste y para la institución. Para ello es importante que la institución flexibilice su concepto de trabajo colegiado.



Otra de las implicaciones de la cultura escolar tiene que ver con el habitus docente y las relaciones con el estudiantado, ya que el análisis de esta categoría evidenció la existencia de relaciones sociales en condiciones de jerarquía dentro de las aulas, mismas que desencadenan luchas de poder y problemáticas de comunicación que obstaculizan la convivencia digna entre los diferentes actores del acto educativo.

En consecuencia, la formación de profesores también debería incidir positivamente en la manera en la que el profesorado se relaciona con el alumnado, pues más allá de construir conocimientos disciplinarios hay un compromiso social con la formación de seres humanos. En este sentido, es importante procurar una relación de reconocimiento, empatía y respeto mutuos. Ello implica que el profesorado sea consciente de las dinámicas etarias, de género, económicas, sociales, personales y familiares por las que atraviesa la población estudiantil para poder motivar su aprendizaje y respetarles desde la dignidad humana.

El alumnado, por su parte y de acuerdo con el análisis realizado, también debería ser empático y respetuoso con las y los profesores por ser personas que también poseen emociones, aspiraciones y problemáticas personales y laborales. Este reconocimiento mutuo, expresado como necesidad en la presente categoría, podría fortalecer la cultura escolar y reforzar los procesos de formación docente, en particular de la formación humanística.

Por otro lado, también se planteó la necesidad de resignificar la interacción con el estudiantado, sobre todo en valorar el conocimiento que puede aportar al profesorado, por ejemplo, mediante otras miradas del mundo cambiante en que vivimos y que con frecuencia ignoramos y en el reconocimiento de los problemas que les rodean como personas y juventudes. Dicha significación, en opinión de algunos docentes, puede transformar la docencia en un 'reservorio de pasión y frescura' para seguir en la compleja labor de enseñanza. Esto refleja la necesidad de trascender la cultura escolar

tradicionalista adultocentrista donde el cuerpo docente es quien muestra la realidad y la verdad del mundo.

Cabe notar que es necesario trascender la idea de cultura escolar desde una visión instrumentalista. Para ello resulta fundamental que los actores inmersos en la institución educativa establezcan relaciones fuera de las dinámicas de vigilancia y control sobre los cuerpos, identidades y expresiones dentro del espacio escolar. Esto implicaría una revisión profunda de multitud de prácticas institucionales que favorecen la jerarquía, la segregación y la invisibilización de relaciones de poder presentes en toda institución. Ciertamente semejante ejercicio introspectivo requiere de algunas herramientas que hemos señalado en esta y otras categorías, como la autogestión académica y la investigación acción. Pero incluso antes de ello es necesaria una voluntad de cambio dentro de la comunidad académica que favorezca tales ejercicios, dado que no es sencillo asumir una postura crítica desde dentro. De hecho, esta investigación ya es un primer intento por mirar estas problemáticas y comenzar a trabajar en ellas.

De igual modo, esta visión instrumental de la cultura escolar muestra la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el habitus docente y en la propia formación del profesorado. Esta inclusión debería cubrir sí un conocimiento del enfoque teórico metodológico de los estudios de género, pero sobre todo la asunción de sus aportaciones a la interacción social, a nuestro estar institucional, dentro y fuera de las aulas. La encarnación de la perspectiva de género en nuestro ser docente contribuiría a mejorar de manera significativa la comunicación y vinculación con la comunidad estudiantil y entre pares, permitiría reconocer la diferencia y diversidad de la comunidad, y ayudaría a recuperar la singularidad de cada sujeto involucrado en el espacio educativo.

En suma, la cultura escolar y la dinámica institucional cruzan el ser docente y en consecuencia la concepción y práctica de la enseñanza. Su reconocimiento implica primero visibilizar parte de sus lógicas, pero también el desaprender, reaprender y resignificar la docencia para que se integre como parte del proyecto de vida del profesorado.





## Necesidades globales y propuestas finales

### Relación del campo III con otros campos de formación



#### CATEGORÍA:

**Relación del campo humanístico cultural con otros campos de formación**

#### NECESIDADES GLOBALES

##### Pensamiento convergente

##### *Formación docente transdisciplinar, integral y crítica vinculada con un mundo cambiante*

- Faltan procesos de formación docente basados en una propuesta transdisciplinar, integral y crítica.
- La formación de docentes debe buscar la forma en la que el o la docente pueda integrar todos los campos de formación de una manera transversal, lo que bien podría plantearse con proyectos inter y transdisciplinarios.
- Se reconoce la necesidad de fomentar una formación docente verdaderamente interdisciplinaria ante un mundo cambiante y complejo como el que nos tocó vivir.
- Con frecuencia, existe una práctica docente y, por lo tanto, una formación docente poco vinculada a las necesidades más apremiantes del profesorado y del estudiantado relacionadas no solo con lo disciplinar, sino con el pensamiento crítico, la participación colectiva y el desarrollo de una consciencia como ser individual y social.
- Se reconoce la necesidad de que la formación docente también implique saber discriminar información y desarrollar un pensamiento crítico en la sociedad del conocimiento.

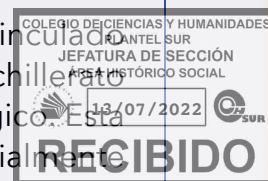
##### *Trascender la formación disciplinar*

- Se prioriza el campo disciplinar por sobre la formación humanística y cultural. Por ende, se requiere sensibilizar al profesorado para que incluya en sus procesos de formación aspectos humanísticos y



culturales, que le permitan procesos más equilibrados entre los diferentes campos.

- Se expresa la escasez de trabajo colaborativo pero vinculado directamente a las aulas, a los temas de interés para el bachillerato y que además vincule el trabajo disciplinar con el pedagógico. Esta ausencia se relaciona con una formación docente esencialmente enfocada al campo disciplinar y quizás rígida o muy dispersa.



### ***Herramientas con un enfoque humanístico y cultural para los procesos de aprendizaje del estudiantado***

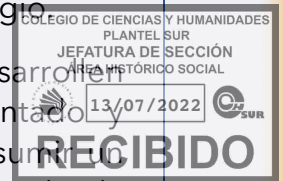
- Desde el ámbito psicopedagógico y didáctico, la formación humanística y cultural debe brindar herramientas para: 1) generar en sus estudiantes confianza, seguridad, cuidado, sentimiento de pertenencia, valoración por el trabajo colaborativo y la importancia del diálogo; 2) promover una visión más amplia del mundo que les rodea elevando sus condiciones morales y éticas con el fin de generar mejores ciudadanos; 3) generar ambientes de aprendizaje propicios donde se retomen los aspectos emocionales y valorativos de los procesos de aprendizaje.
- Aunque “hacer más llevadera la clase” puede tener muchas interpretaciones, en este contexto puede entenderse como el desarrollo de habilidades emocionales, pero en su relación muy concreta con habilidades pedagógicas que son imprescindibles para la mejora de la enseñanza y fomentar desde este posicionamiento una formación integral docente.
- Se reconoce a las emociones y la comunicación asertiva en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo integral de las y los estudiantes, por tal motivo sería deseable que se consideraran como tópicos de la formación docente.
- Dentro de la formación docente, se requieren de actividades que fomenten la creatividad, la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico. Éstas serán ejemplo e inspiración para el estudiantado dentro de las aulas.

### ***Formación tecnológica con un enfoque humanístico y crítico***

- Durante la pandemia se brindó formación tecnológica que careció de un enfoque humanista. Por ende, la formación en cultura digital y tecnología educativa debe recuperar: 1) el enfoque cultural y humanista por encima de lo tecnológico en su práctica docente; 2) orientar su formación digital con un proceso social (reconociendo el

proceso de sociabilización de las tecnologías); y 3) reivindicar el sentido de la justicia, de la igualdad, de la libertad, entre otros elementos que fueron impulsados hace 50 años en el Colegio

- Se requieren procesos de tecnologización que desarrollen procesos de análisis y reflexión crítica en el estudiantado y profesorado. En particular la formación docente debe asumir un modelo pedagógico crítico que incluya el contexto de la convergencia digital, la formación multimodal y el reconocimiento de un mercado de contenidos digitales.
- Se destaca la necesidad de desarrollar habilidades pedagógicas a partir de un uso humanístico de la tecnología educativa tanto en una educación a distancia como presencial o híbrida.



### **Pensamiento divergente**

#### ***Fomentar una visión compleja y transdisciplinar***

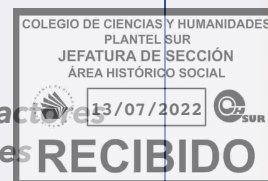
- Es necesario plantear una visión compleja sobre lo educativo que no caiga en reduccionismos y que considere la perspectiva crítica de la crisis civilizatoria. Por ende, es necesario que en la formación docente se reflexione desde dónde se percibe la complejidad y la transdisciplina. Estas dos herramientas permitirán entender que en lo complejo existen interacciones que no se alcanzan a comprender desde la fragmentación disciplinar, mismas que impactan en la docencia.
- La formación disciplinar puede enriquecerse al percibir que el contexto es complejo y que no es suficiente interpretarlo de forma reduccionista, por ende, debe repensarse los procesos de formación desde otras lógicas epistemológicas que contribuyan a la innovación de esta.

#### ***Formación humanística y cultural para una educación integral***

- Se precisa de un conocimiento amplio de lo cultural, que incluya conocer de otras sociedades no occidentales o culturas hegemónicas, con el propósito de crear materiales que nos vinculen más con el estudiantado y se ofrezca una educación más amplia y crítica. De nuevo se ratifica la necesidad de impulsar más la formación humanística y cultural.
- Se considera esencial, la comunicación humana entre docentes y estudiantes en el marco educativo y del aprendizaje. Sin embargo, durante esta pandemia, esta comunicación se vio limitada en el aula

virtual, además la influencia de las emociones negativas como el enojo y la frustración influyeron adversamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

***Formación humanística y cultural para reconocer a los actores escolares como sujetos históricos, sociales y con necesidades***



- Retomar aspectos críticos de la historia y de la ciencia política vinculados con la formación humanística y cultural, permitirá formar docentes desde la interdisciplina y fomentar la visión de un docente como sujeto histórico y social.
- La formación humanística y cultural debe permitir que en los procesos de enseñanza aprendizaje no se considere a las y los estudiantes como un sujeto ideal, por el contrario, provienen de distintos contextos y tienen diferentes necesidades. Del mismo modo, es necesario comprender que el propio proceso educativo integra una diversidad de costumbres, necesidades, intereses, condiciones culturales, expectativas, deseos y perspectivas ideológicas.

***Innovación pedagógica con un enfoque humanístico y cultural***

- Hay una necesidad de diversificar las actividades de aprendizaje considerando diversos aspectos, tanto desde el punto de vista disciplinario, como el pedagógico-didáctico y el humano. Sin duda se requieren de actividades de aprendizaje con un enfoque más humanístico y creativo, que salgan de los compartimentos disciplinarios, que muestren la conexión con lo social y fomenten la interdisciplina. Asimismo, se reconoce la exigencia de una práctica docente flexible, empática, que genere espacios de confianza, buen trato y contemple la alteridad. Todo ello implica una formación docente mucho más amplia, con un claro enfoque humanístico.
- Se requiere innovación pedagógica en la formación docente, esto implica un cambio radical y la construcción de alternativas pedagógicas como la didáctica crítica. Esta última que no se reduzca a una idea meramente instrumental, sino que coadyuve a mejorar un acto de enseñanza-aprendizaje situado y rodeado de una multiplicidad de factores que impactan en el proceso educativo. Se requiere de la colaboración entre docentes para edificar una didáctica crítica desde la complejidad y la transdisciplina.

- Para no caer no caer en la rutina docente es necesario salir de la zona de confort, lo que puede llevarse a cabo a partir de inspirarse del proceso de aprendizaje del estudiantado.

### ***Replantear el uso de las tecnologías desde una visión crítica***

- La formación docente en tecnología educativa requiere que se cuestione: el capitalismo de las plataformas; la economía digital; el proceso de digitalización de la enseñanza; la vinculación de los procesos digitales con los intereses empresariales; que los problemas de conectividad y acceso son en realidad problemas de poder económico; y la paradoja que existe entre el discurso que introduce la conectividad total y la incorporación a un sistema de control, de explotación, de datos, de procesos de información, de asimetría, de procesos económicos inherentes a la apropiación del objeto tecnológico
- Se requieren espacios donde se discuta el proceso tecnopedagógico y cómo el espacio educativo se perfila hacia el entorno tecnológico, donde no se puede únicamente impulsar el desarrollo tecnológico.

### **Sesgos de género**

#### ***Formación en género vinculado con el campo pedagógico y didáctico***

- Es necesario que, dentro del campo de formación psicopedagógico y didáctico, se reflexione sobre cómo influyen los sesgos de género en las actitudes y comportamientos dentro del aula, así como en la recepción y procesos de aprendizaje del alumnado.

## **PROPUESTAS GLOBALES**

### **Corto plazo**

#### ***Actividades de formación humanística vinculadas con las necesidades e inquietudes del profesorado y alumnado***

- Se sugiere promover de diferentes maneras una formación humanística integral, reflexiva y sensible a las necesidades e inquietudes del profesorado y del alumnado.
- Realizar actividades académicas vinculadas a las inquietudes más apremiantes del profesorado y el estudiantado. En este sentido,



sería importante incluir además de aspectos disciplinares, el pensamiento crítico y el desarrollo de una consciencia como ser individual y social que ayudara al fortalecimiento de la comunidad del plantel.

- Se sugiere impulsar la vinculación entre la formación disciplinaria y la formación humanística, en particular con la esfera socio-afectiva. Para ello se propone desarrollar cursos o diplomados donde se favorezca una visión humanística del conocimiento, que promueva, desde el propio saber, una visión humana de las ciencias (las ciencias son falibles, son un producto humano, que puede tener intereses). Por otro lado, sería importante promover espacios de formación docente donde se vincule de manera concreta la comunicación asertiva y las habilidades pedagógicas para mejorar la docencia.



### ***Formación cultural en el profesorado vinculada con los contenidos disciplinares***

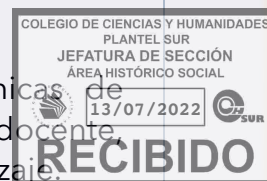
- Se propone favorecer una preparación permanente que fomente la flexibilidad y creatividad del profesorado con el propósito de mejorar la impartición de las clases.
- En el caso disciplinar, promover una formación cultural entre el profesorado del plantel que esté vinculada directamente a los contenidos disciplinares en el aula. Además de participar colaborativamente entre docentes para impartir ciertos temas en el aula con el fin de mostrar diferentes miradas de un mismo fenómeno.
- Desarrollar actividades de aprendizaje, así como materiales de trabajo que incluyan dentro de los aspectos disciplinares y didácticos un enfoque humanístico y creativo, que muestren la conexión con lo social y fomenten el reconocimiento de las culturas no hegemónicas y se practique la interdisciplina.

### ***Escritura y lectura para problematizar y resignificar el contexto inmediato***

- La formación docente en humanidades enriquece la visión disciplinar, por ello es necesario fomentar la escritura y lectura en las y los profesores, con el fin de trascender en el análisis y no girar únicamente en torno a conocimientos disciplinares sino problemas concretos y problematizar el contexto inmediato y actuar.

### ***Actividades que brinden herramientas para mejorar las relaciones docente-estudiante***

- Brindar herramientas sobre dinámicas grupales y técnicas de manejo de grupos, a través de los cursos de formación docente, mismo que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Los profesores participantes reconocen una estrecha relación entre gestión de emociones, comunicación asertiva y la calidad de los aprendizajes. Por lo tanto, se considera importante impulsar estas habilidades dentro de la formación docente como parte de la mejora de la enseñanza, independientemente del área del conocimiento que se trate.



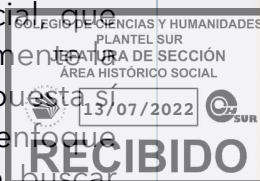
### ***Creación de un modelo pedagógico digital desde una visión crítica***

- Promover la apropiación crítica de un modelo pedagógico digital en la formación docente.
- En el proceso de formación digital debe integrarse una crítica sobre: la relación de ésta con los indicadores y las lógicas del papel de la ciencia al servicio del desarrollo impuesto; el emprendedurismo; el discurso de la innovación; el trasfondo del desarrollo de la formación digital en un proceso educativo; el riesgo del modelo de una sociedad e industria 5.0 que se basa en acumulación de datos y hábitos de una cultura monozukuri “learn manufacturing”.
- La formación docente en tecnologías debe tener una orientación crítica sobre su uso, partiendo de las necesidades del alumnado y del profesorado, seguida del cuestionamiento al mercado de contenidos digitales, sobre todo porque hay un interés económico de las compañías proveedoras de recursos digitales que no debe perderse de vista.
- La formación digital requiere que se fomenten materiales digitales bajo licencia abierta, el acceso, uso, adaptación y redistribución sin costo. Así como también el uso de recursos educativos abiertos (REA), junto con el software libre y de código abierto (FOSS), el acceso abierto (OA), los datos abiertos (OD) y las plataformas de crowdsourcing que impulsan proyectos educativos bajo la orientación de la UNESCO.

### ***Fomentar un enfoque humanístico en la formación y el uso de las tecnologías educativas***



- Se recomienda impulsar el desarrollo de habilidades pedagógicas a partir de un uso humanístico de la tecnología educativa, esto es, favorecer una formación docente tecnológica crítica y social que considere la desigualdad de contextos del alumnado y fomente la creatividad tanto de éstos como del profesorado. Esta propuesta requiere de la creación de cursos o diplomados con el enfoque humanista de la tecnología educativa y sería interesante buscar alguna colaboración con otras dependencias universitarias como se ya ha sucedido con el Diplomado de Tecnologías Educativas. Aquí valdría la pena aprovechar el salto tecnológico que dio el profesorado durante la pandemia con las clases a distancia, y promover este tipo de cursos más específicos con un enfoque crítico y social de la tecnología y, de ese modo, también fortalecer la concreción del modelo educativo del Colegio.
- Se sugiere continuar con la promoción de las tecnologías educativas con un enfoque humanístico, que incluyan la comunicación asertiva para potenciar verdaderamente el trabajo en el aula.



### **Mediano plazo**

#### ***Impulsar una formación docente transdisciplinar ante escenarios de cambio y emergentes***

- Fomentar una formación docente verdaderamente interdisciplinaria y transdisciplinaria ante un mundo cambiante y complejo como el que vivimos. Para esto es necesario, como primer paso, difundir el concepto de transdisciplina desde un marco de referencia crítico con el propósito de no fomentar prácticas sin sentido, sino dirigir las acciones significativas y de frontera con relación en los problemas emergentes que enfrentamos como humanidad.
- Promover una formación humanística crítica e interdisciplinaria que cuestione el estatus quo del conocimiento sobre lo humano. Esto permitirá ir más allá del pensamiento disciplinar para trabajar con problemas eje que se presentan en el mundo social-global y que nos permea a educandos y educadores.
- Debe cuestionarse el currículum oficial para plantearse un currículum no lineal que inicie con las disciplinas, que encuentre el vínculo entre ellas y que trascienda lo disciplinar a través de aprendizajes basados en problemas como: violencia de género, migración, desempleo, cambio climático, entre otros. Y que al mismo tiempo esté articulado con las narrativas de docentes y estudiantes.

***Impulsar proyectos desde la didáctica crítica en la formación del profesorado y alumnado.***

- Deben fomentarse proyectos transversales que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida de la zona donde viven las y los estudiantes. En este sentido, se debe construir un currículum comunitario incluso decolonial, desde un saber vivir y convivir que acuerpe conocimientos negados y subalternizados históricamente.
- Fomentar la didáctica crítica en la formación del profesorado y del alumnado ya que pone en discusión el uso de la didáctica tradicional reduccionista como un fin en sí mismo. Esta pretende construir mediaciones pedagógicas situadas en función de los procesos áulicos que no son aislados del mundo. Sitúa al sujeto a quien va dirigida la enseñanza donde el contexto es determinante para la construcción de instrumentos didácticos considerando que el conocimiento es adquirido por un proceso cognitivo contextual-cultural y corporal.



**Largo plazo**

No se identificaron propuestas.

**Propuestas a partir del análisis general de la categoría**

**Mediano plazo**

- Realizar un programa de formación docente que integre la complejidad y lo transdisciplinar.
- Promover un equilibrio en los procesos de formación docente entre los diferentes campos: disciplinar; pedagógico y didáctico; humanístico y cultural; y de tecnología educativa.

## **Reflexión final de las necesidades globales y propuestas finales por categoría de análisis**

### **Relación del campo humanístico y cultural con otros campos de formación**



La Tabla 3 correspondiente a este texto muestra algunas posibilidades que puede brindar el enfoque humanístico y cultural en otros campos de formación docente: disciplinar; pedagógico y didáctico; y cultura digital y tecnología educativa. Esto pone de manifiesto la interacción entre los campos de formación y cómo estos se entretajan en la búsqueda de una formación integral para el profesorado y principalmente para acrecentar el aprendizaje del alumnado.

De manera específica, sabemos que la formación docente en el CCH Sur se ha centrado más en los aprendizajes disciplinares. Esto se evidencia en los resultados de la Tabla 3 y confirma una de las hipótesis específicas de la investigación que señala la falta de una formación docente más integral, transdisciplinar y crítica que incluya un enfoque humanístico y cultural. Tal formación constituye una exigencia educativa muy importante en la actualidad, pues vivimos en un mundo en constante transformación social, económica, política y ambiental que implica multitud de riesgos invisibilizados y problemas locales y globales de suma complejidad. De igual forma, el mismo conocimiento científico y humanístico se incrementa a gran velocidad, hecho que requiere de procesos de formación que le permitan al profesorado adaptar su práctica docente a las necesidades más apremiantes de la realidad, sobre todo en el complejo contexto actual en el que no es suficiente una mirada fragmentada para comprenderlo y transformarlo.

Lo anterior no significa que el enfoque humanístico y cultural deba estar por encima del campo disciplinar, más bien es necesario integrarlo dentro de la formación disciplinar (y los otros campos) por los alcances que puede tener para la educación contemporánea. Esta integración permitiría plantear una formación transdisciplinar a partir de una mirada que evite los reduccionismos y que considere una perspectiva crítica de la crisis civilizatoria que atravesamos como humanidad.

Además de lo disciplinar son indispensables las aportaciones de la formación humanística y cultural en el campo pedagógico y didáctico. Como se señaló en la categoría de cultura escolar y dinámica institucional, la ausencia de este enfoque integral permea y se manifiesta en el habitus docente de tal suerte que se reproducen relaciones de poder dentro de las aulas que desencadenan problemáticas entre docentes y estudiantes. De este modo, la

formación humanística coadyuvaría en los procesos de aprendizaje, principalmente para que el profesorado tenga una mirada más comprensiva y empática hacia el alumnado y lo considere en sus múltiples dimensiones humanas. Ello le permitirá entablar una mejor comunicación con el estudiantado a partir de la sensibilización frente a las nuevas juventudes y sus manifestaciones sexo-genéricas mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales vinculadas con herramientas psicopedagógicas y didácticas.



Asimismo, como se expresó en el análisis de las fuentes, la formación humanística y cultural daría la posibilidad de poner en el centro de los procesos de formación al profesorado o alumnado, según sea el caso, más allá de los requerimientos cuantitativos o productivistas de la institución. Particularmente, el enfoque humanístico favorece el reconocimiento del profesorado y el alumnado como sujetos históricos, sociales, siempre situados, con necesidades diferenciadas dependiendo de sus contextos socioculturales. Pese a la dificultad que esto implica por la masividad de la universidad, sería importante impulsar algunas medidas que recuperaran la dimensión humana de sus integrantes desde su singularidad, ya que esto contribuiría, a su vez, a la concreción del modelo educativo del Colegio que reivindica una educación humanista y significativa.

Desde el pensamiento divergente, la formación cultural y humanística permitiría desarrollar la flexibilidad, creatividad y sacar de la zona de confort a aquellos sectores del profesorado que han caído en la rutina para impulsar la innovación en su práctica educativa. No obstante, como lo mencionaron las y los profesores participantes en la investigación, esto requiere de tiempo y de espacios de discusión entre pares y creación de proyectos encaminados a ello. Ciertamente es necesario discutir sobre el concepto de innovación más allá de su relación con las tecnologías educativas, habría que plantearla como una actitud asumida en la docencia, como parte del *habitus* docente, pues solo de ese modo redundará en beneficio de una formación integral de la comunidad estudiantil.

Por otro lado, es necesario que la formación humanística y cultural se vincule directamente con el campo de Tecnologías de la Información, pues no sólo se requiere aprender a utilizar dichas herramientas (alfabetización digital), también es necesario reflexionar sobre ellas a partir de las implicaciones epistémicas, sociales, políticas, etc., esto es, es importante aprender de ellas desde una mirada crítica que a su vez permee en el estudiantado. De igual forma, que el uso de estas herramientas no pierda de vista uno de los sentidos del acto educativo: la formación de seres humanos; tal que se pondere lo humano por encima de lo tecnológico. Por ende, se requiere en el

profesorado la creación y apropiación crítica de un modelo pedagógico digital.

Entre las propuestas a corto plazo se sugieren actividades de formación humanística y cultural vinculadas con las necesidades e inquietudes del profesorado y el alumnado, y no solo aquellas organizadas por instancias directivas o institucionales. Ello ayudaría a generar un programa de formación docente que cubra las necesidades institucionales, pero a la vez contemple los requerimientos de la comunidad académica que promueva un interés más genuino en los procesos de formación. Asimismo, se recomienda situar esas actividades en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del plantel, mismos que permean desde los contenidos curriculares hasta las relaciones entre los actores del acto educativo. Otra propuesta es promover la lectura y la escritura entre el profesorado ya que son habilidades cognitivas que fomentan la reflexión, la discusión colegiada y el diálogo; e incluso fomentar la escritura académica y reflexiva generaría un acervo pedagógico de conocimiento emanado desde el mismo profesorado del CCH Sur.



Por otra parte, una propuesta concreta a largo plazo y que transversaliza todos los campos anteriores desde el enfoque humanístico y cultural, tanto en la formación del profesorado como del alumnado (según sea el caso), es la didáctica crítica. Esta contribuye a situar a los sujetos del proceso educativo en situaciones concretas, pero sobre todo requiere de la construcción un currículum colaborativo y transdisciplinario donde el conocimiento es adquirido por un proceso cognitivo contextual-cultural y corporal. Además, la didáctica crítica problematiza y cuestiona el establishment de la enseñanza tradicional para acercarnos a una más humana y centrada en problemas emergentes de las aulas, pero también de nuestro tiempo.

En suma, la formación docente debería establecer vínculos entre las diversas áreas del conocimiento para comprender la complejidad de la realidad y del proceso educativo con la intención de superar la fragmentación de los conocimientos disciplinares y enfrentar con mejores herramientas el futuro. Desde una visión transdisciplinar se pueden crear proyectos educativos, pero primero es importante discutir con el profesorado lo que se percibe como transdisciplina para no caer en prácticas de simulación y poco significativas. Tal escenario, visto a largo plazo, contribuirá a construir un programa de formación docente que integre una visión transdisciplinar que impacte favorablemente en los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Por último, aunque esta categoría muestra la importancia del desarrollo humanístico y cultural en los diferentes campos de formación docente, sería necesario continuar con la reflexión para no solo priorizar alguno de los



campos, sino equilibrarlos dentro de los procesos de formación docente al reconocer la complejidad que representa el acto educativo.

### III. Resultados del análisis cuantitativo



#### A. Resultados generales

En la presente sección se exponen los resultados generales obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes sobre la formación humanística y cultural. Este fue respondido por 75 docentes, representando un 31% del total de la población de estudio (239).

La muestra de docentes se conformó por 44 mujeres, 33 hombres y una persona que prefirió no señalar su género. Las edades de esta porción del profesorado fueron amplias, preferentemente en el rango de 36 a 45 años (38 docentes), seguido de 12 docentes de 30 a 35 años y en menor proporción se obtuvo: 8 docentes de 46 a 55 años; 5 de 56 a 60 años; y 4 de 61 a 65 años. Lo que muestra que se cubrió un amplio rango de edades.

Respecto a las categorías académicas del profesorado que respondió al cuestionario, se obtuvo 38 docentes de Asignatura Interino(a); 18 de Carrera de Tiempo Completo Asociado a Contrato (SIJA); 11 de Asignatura Definitivo A/B; 7 de Carrera de Medio Tiempo Asociado o Titular A/B; y 1 persona de Carrera de Tiempo Completo Titular A/B/C. El tener docentes de todas las categorías refleja que las respuestas obtenidas engloban varios aspectos desde las diferentes posiciones de carrera académica en las que se encuentra el profesorado.

La antigüedad del profesorado osciló entre 6 y 15 años, donde la frecuencia más alta fue en la antigüedad de 10 años (13), seguido de 9 y 12 años (10 docentes en ambos casos), 8 años (9) y 11 años (8). Y en menor medida se obtuvo una antigüedad de 14 años con 7 docentes, 15 años con 6, 6 y 7 años con 5 en ambos casos, y 13 años dos personas.

Las academias participantes en el cuestionario fueron principalmente Ciencias Experimentales (21) e Histórico- Social (19), seguido de Idiomas (13), matemáticas (10), Talleres de Comunicación y lenguaje (8) y en menor porcentaje Educación Física (3) y Opciones técnicas (1). Nótese que se tuvo participación de todas las academias, lo que también permitió tener un panorama amplio desde las diferentes áreas del conocimiento.



El 71% del profesorado encuestado expresó que la formación humanística y cultural es muy importante en su docencia, mientras que el 29 % indicó solo que es importante. A partir de estas respuestas puede verse de facto un interés del profesorado en este campo de formación, donde la siguiente sección presenta con más detalle los resultados obtenidos en cada apartado del cuestionario, lo que permitirá apreciar si tal interés es consistente con este resultado.



## **B. Análisis cuantitativo del cuestionario a docentes por secciones**

A continuación se presentan los resultados desglosados de la encuesta a la población de estudio descrita en el inciso anterior. Esta sección muestra cada una de las preguntas planteadas al profesorado participante con sus respectivos gráficos, cuadros descriptivos e interpretación de las gráficas. Como se puede advertir, este análisis cuantitativo contiene dos tipos de gráficas, de barras que ponen énfasis en la frecuencia de mención y de pastel que ponen énfasis en porcentajes de las respuestas obtenidas. Cabe notar que la numeración de figuras y preguntas empieza en el número 7 en consistencia con la numeración del cuestionario.

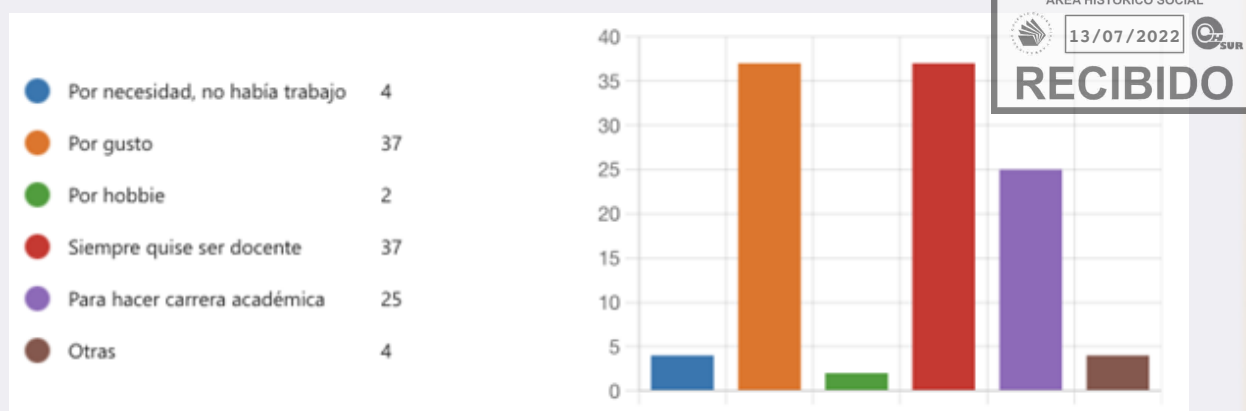
Los resultados del análisis se exponen de acuerdo con las secciones en las que fue dividida la encuesta. De esta manera, se presentan seis secciones que conformaron las distintas partes del cuestionario en línea, aplicado a través de la aplicación de Microsoft Forms. Estas son:

1. Carrera académica e identidad universitaria.
2. Bienestar docente.
3. Desarrollo ético y humano.
4. Desarrollo estético y artístico.
5. Género y formación docente.
6. Relación de la formación humanística y cultural con otros campos de formación.

Al final de cada sección se ubica una reflexión final que engloba y resalta los resultados más destacados del rubro en cuestión. Estas reflexiones presentan algunos resaltados en negritas para hacer más visible algunos de esos hallazgos.

## Sección de Carrera académica e identidad universitaria

### 7. ¿Por qué decidiste ser profesor(a) del CCH SUR? (puedes seleccionar más de una opción y jerarquizar)

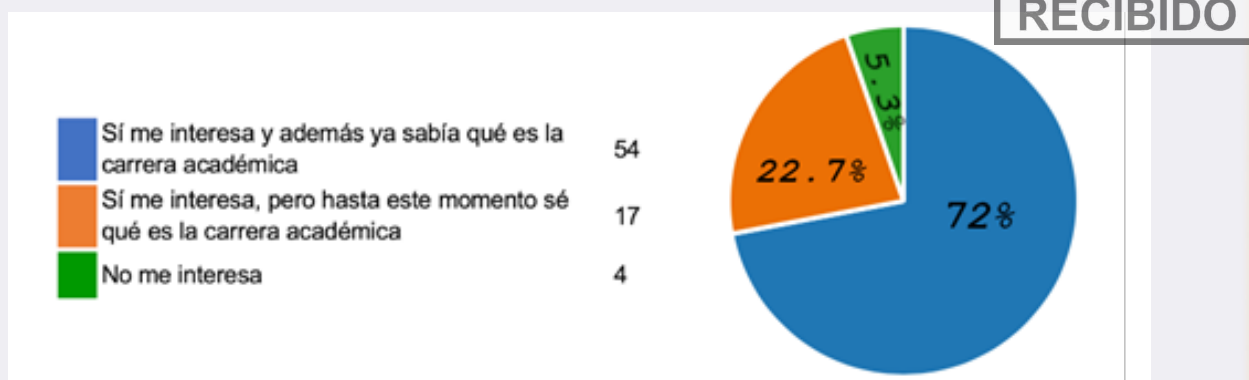


**Figura 7.** Gráfica que muestra la motivación del profesorado para ejercer la docencia en el CCH Sur.

A partir de la observación de la gráfica, advertimos que la mayoría de los docentes encuestados decidieron ser profesores del CCH Sur por vocación. Tanto las opciones que indican que decidieron ser profesores por gusto y porque siempre quisieron ser docentes fueron las que obtuvieron más respuestas (37 en cada opción). Por otro lado, se observa que la decisión de ser docente por pasatiempo obtuvo el menor número de votos, con tan solo 2 votos de 75. Esto refleja que, en el profesorado del plantel del presente estudio, tiene una voluntad y motivación importante para ser docente.

En tanto, 25 docentes expresaron el deseo de hacer una carrera académica dentro del CCH Sur, lo que indica que, además de vocación, desean permanecer en la institución y obtener cierta estabilidad laboral. Por último, con el mismo número de votos (4) se observan las opciones de ser docentes por necesidad y por otras razones. En ambos casos responde a situaciones personales, laborales y profesionales complejas que también habría que considerar en los procesos de formación docente.

**8. La carrera académica en el Colegio constituye una forma de permanencia y trayectoria profesional significativa que implica cumplir con una serie de mecanismos y criterios institucionales para la consolidación en las distintas categorías académicas. ¿Te gustaría hacer una carrera académica como proyecto de vida en el CCH sur?**



**Figura 8.** Gráfico sobre el interés del profesorado de realizar una carrera académica como proyecto de vida en el CCH Sur.

En relación al interés del profesorado en hacer una carrera académica como proyecto de vida en el CCH Sur, la gráfica indica que del total de 75 profesores encuestados 71 (94.6%) sí están interesados en realizarla dentro de esta instancia académica, independientemente si tenían conocimiento o no de lo que significaba la carrera académica. Este dato resulta muy significativo para impulsar una formación docente amplia e integral, pues existe un interés dentro de la población de estudio. Ahora bien, de este grupo 54 docentes (72%) expresaron tener conocimiento de lo que es la carrera académica, hecho favorable para la consolidación de la misma y que refiere una disposición para llevar a cabo diferentes actividades de formación docente encaminadas a ello. Por otra parte, 17 docentes (22.7%) manifestó desconocer que era la carrera académica, hecho que muestra que una parte de la población de estudio requiere de orientación al respecto que favorezca su estancia y desarrollo profesional dentro de la institución.

Por último, el porcentaje menor de 5.3% representado por 4 docentes, indica que no les interesa hacer una carrera académica como proyecto de vida dentro del CCH Sur. Quizás son aquellos profesores que en la pregunta anterior indicaron ser docentes del CCH por necesidad o porque no había trabajo, dado que coincide con el número de respuestas a estas opciones.

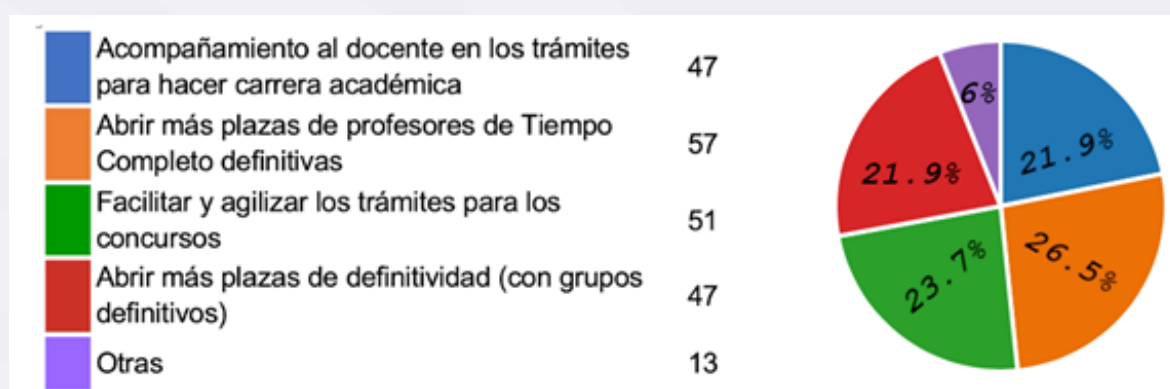
## 9. ¿Por qué no te interesa hacer carrera académica?



**Figura 9.** Gráfica que muestra algunas razones del desinterés en la carrera académica.

Esta gráfica exhibe que los 4 profesores de los 75 encuestados que no les interesaba la carrera académica, descartaron los motivos explícitos colocados en la pregunta como tener otros trabajos, hacer estudios de posgrado o dedicarse a otra cosa y, en tanto, la respuesta "otra" abarcó el 100%. Esto remite a pensar que son otros motivos personales que los llevaron a hacer tal consideración. Esto refleja, a su vez, que a pesar de que el profesorado de la población de estudio tenga otros trabajos o planes para realizar estudios de posgrado o dedicarse a otra cosa, no necesariamente son motivos para que la o el docente no le interese hacer una carrera académica.

## 10. ¿Qué debería hacer la institución para afianzar la carrera académica de los docentes?



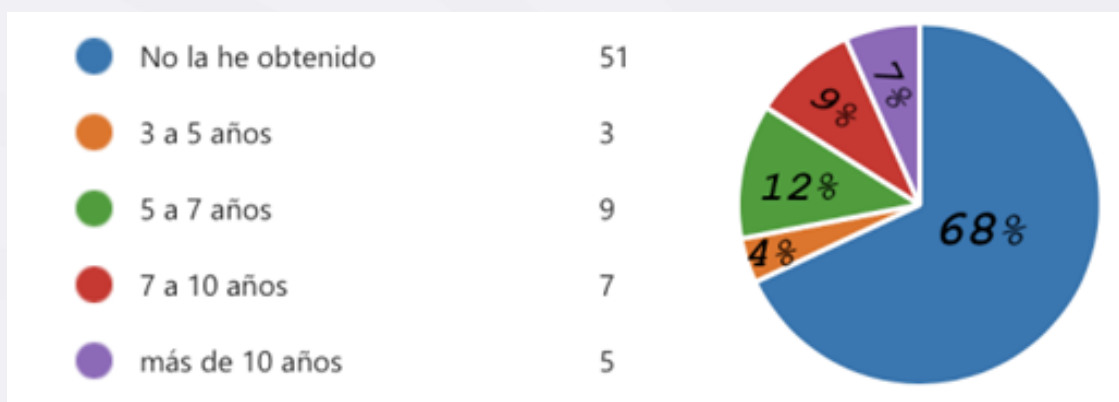
**Figura 10.** Gráfica sobre cómo afianzar la carrera académica en el CCH Sur.

La gráfica muestra la opinión más relevante del profesorado respecto a qué debería hacer la institución para afianzar la carrera académica y esta fue abrir más plazas de profesores de tiempo completo definitivas, marcada con un 26.5% (57 respuestas). En segundo lugar, se señaló facilitar y agilizar los trámites para los concursos con un 23.7% (51 respuestas), mientras que el acompañamiento a la o al docente en los trámites para hacer la carrera académica y abrir más plazas de definitividad quedaron en igualdad de importancia con un 21.9% (47 respuestas), esto es, en un tercer plano.

Llama la atención las necesidades señaladas del profesorado encuestado, que vislumbran una relación entre llevar a cabo la docencia por voluntad y amor, la enseñanza como proyecto de vida y la estabilidad laboral para consumir las primeras dos. Ciertamente, numerosos docentes participantes en este estudio expresaron vocación por la docencia, pero no ignoran las condiciones que la hacen posible y sobre todo que la transforman en un proyecto de vida digno.

Por otra parte, la segunda opción con más número de respuestas, relacionada con agilizar los trámites para afianzar la carrera académica evidencia una realidad institucional y es la compleja burocracia universitaria y la lentitud de numerosos trámites académicos y laborales que impiden avanzar o ralentizan la consolidación de la carrera profesional. Sin duda, esto constituye un tema pendiente en la institución y habría que valorar de qué manera puede la formación docente contribuir a que sean más llevaderos y ágiles tales trámites o procesos.

# 11. ¿Cuánto tiempo pasó entre su ingreso como docente al CCH y la obtención de estabilidad laboral (definitividad, plaza de Medio Tiempo, plaza de Tiempo Completo)?



**Figura 11.** Gráfica que muestra el tiempo transcurrido para obtener la estabilidad laboral en el CCH Sur.

La gráfica indica que más de la mitad del profesorado encuestado, el 68%, aún no ha obtenido una estabilidad laboral, esto es, 51 de 75 profesores. En tanto, la mayoría de los docentes que la han logrado, 9 de los 24 restantes (37%), la obtuvieron entre 5 a 7 años, un tiempo relativamente corto si consideramos la multitud de trayectorias académicas de la institución. De manera evidente, los resultados de la gráfica muestran con claridad la situación de inestabilidad laboral que enfrenta la gran mayoría de la población de estudio, y como en numerosos casos, la obtención de esta es un proceso largo. Asimismo, los resultados de la presente pregunta refuerzan lo reflejado en la pregunta anterior sobre qué podría afianzar la carrera académica y donde numerosos académicos señalaron que mediante la agilización de los trámites administrativos.

La inestabilidad laboral es una problemática importante que afecta en gran medida a la planta docente del plantel y conlleva una fragilidad económica que opera en contra de la consolidación de la carrera académica y de la formación docente. Asimismo, estos resultados complementan la pregunta anterior donde las y los docentes señalaron su deseo porque se abran más plazas de profesor de tiempo completo y que se agilicen los trámites para la obtención de éstas y también de definitividades. Esto demuestra que la dinámica institucional administrativa influye de manera significativa en los tiempos que requiere un profesor para afianzar su carrera académica.

## 12. La docencia en el CCH Sur es:



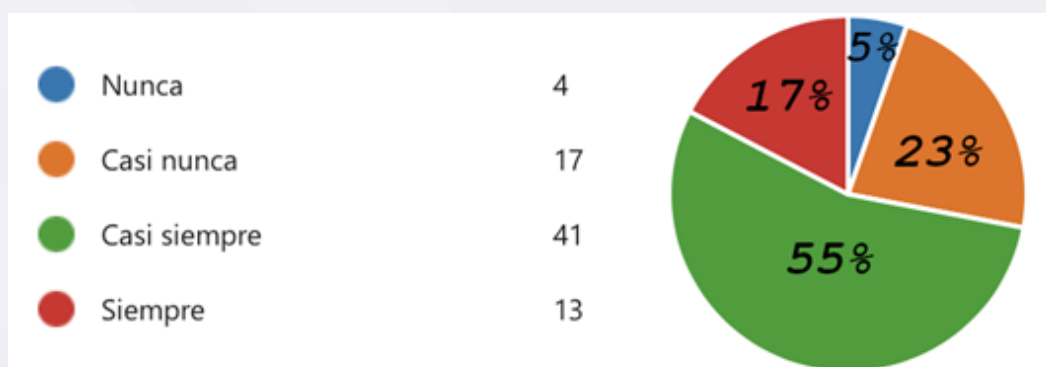
**Figura 12.** Gráfica sobre el papel de la docencia en la actividad profesional del profesorado del CCH Sur.



La gráfica muestra que casi la mitad del profesorado encuestado, representado por el 49% (37 de 75 docentes), la docencia en el CCH Sur constituye su única actividad profesional, circunstancia que también es su principal fuente de ingreso. En segundo lugar, marcado por el 29%, muestra a las y los profesores que declararon que la docencia era su actividad profesional (29 de 75 docentes), pero tienen otras actividades complementarias, probablemente para cubrir sus necesidades económicas. Esta situación habría que considerarla en las actividades de formación docente del plantel, pues no es una cantidad despreciable de docentes en tales circunstancias. Por último, marcado con el 12% (9 de los 75 encuestados) la docencia es solo un complemento de su actividad profesional principal. Si bien esta cifra es menor, no deja de representar un pequeño sector docente que probablemente tendrá dificultades para llevar a cabo actividades de formación de manera continua.

Tales cifras demuestran que la mayoría de los docentes de la población de estudio tienen como única actividad ser profesores/as del CCH Sur, hecho que puede favorecer sus procesos formación pues, en teoría, tendrían mayor disposición y/o tiempo para ello.

### 13. ¿Tu labor docente en el CCH Sur te permite tener el ingreso suficiente para vivir?



**Figura 13.** Gráfica que muestra si los ingresos del profesorado del CCH Sur son suficientes para vivir.

La gráfica anterior muestra que solo para un 17% de los encuestados (13 docentes de 75), la docencia le permite tener siempre un ingreso suficiente para vivir, a pesar de que en la pregunta anterior el 49% de los docentes (37 docentes) manifestaron tener como única actividad la docencia en el plantel, ello evidencia que pese a ser la única actividad profesional no significa que el

ingreso obtenido sea suficiente para vivir. Tal fenómeno confirma la precariedad laboral en la que se halla el profesorado de la población de estudio, incluso entre aquellos que tienen como única actividad la docencia en el CCH Sur.

Además, el mayor porcentaje marcado por el 55% (41 de los 75 profesores) opinaron que casi siempre su labor docente les permite tener el ingreso suficiente para vivir. Tal respuesta también contribuye a corroborar la precariedad laboral de muchos profesores. De manera semejante, el 23% de los docentes encuestados (21 de 75) indicaron que nunca o casi nunca su labor de enseñanza les permite tener un ingreso suficiente para vivir, dentro de los cuales, podría incluir aquellos docentes que tienen a la docencia como un complemento a su actividad profesional.

En conclusión, es posible advertir que un gran porcentaje de los docentes encuestados, más de la mitad, logran casi siempre cubrir sus necesidades básicas con su labor docente, sin embargo, este “casi siempre” es preocupante, ya que como se mencionó con anterioridad (pregunta 11) tampoco consideran tener una estabilidad laboral, aspectos que afectarán de diversas maneras en el afianzamiento de la carrera académica dentro de la institución.

#### 14. ¿Consideras que tu labor docente en el CCH Sur te da posibilidades de crecimiento laboral?



**Figura 14.** Gráfica que representa la percepción del profesorado sobre las posibilidades de crecimiento laboral en el CCH Sur.

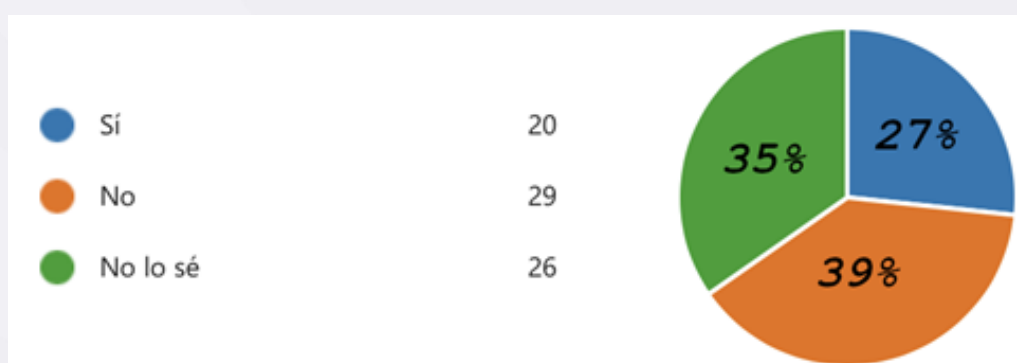
De acuerdo con la gráfica anterior la mayor parte del profesorado encuestado, marcado con el 41% (31 de 75 docentes) consideró que su crecimiento laboral depende de varios factores que escapan a la mayoría de las y los docentes. En segundo lugar, siguen las y los profesores que creen que es muy difícil acceder

al crecimiento y a la estabilidad laboral y representan el 33% del total (25 encuestados). Esto refleja, que 56 profesores de los 75 participantes tienen una idea negativa sobre la posibilidad de crecer en el CCH Sur, esto relacionado indiscutiblemente por la dinámica institucional y la cultura escolar que permean adversamente en la estabilidad laboral como lo indica una de nuestras hipótesis.



Por otro lado, el 24% (18 encuestados), afirmaron que si hay un compromiso y esfuerzo consigo mismo se puede lograr el crecimiento laboral. Este dato llama la atención y en cierto modo es preocupante, pues indica que numerosos profesores creen que el crecimiento académico es un asunto más bien individual, de compromiso y esfuerzo personal y, por lo tanto, no depende demasiado de las instancias y estructuras institucionales. Esto, además de incentivar la competencia y el individualismo, también quita parte de la responsabilidad a la propia institución. Finalmente, sólo un profesor desconocía sobre el tema.

### 15. ¿Consideras que tu actividad docente en el CCH Sur es valorada por



la institución?

**Figura 15.** Gráfica sobre la percepción del profesorado en relación a si su labor docente es valorada por la institución.

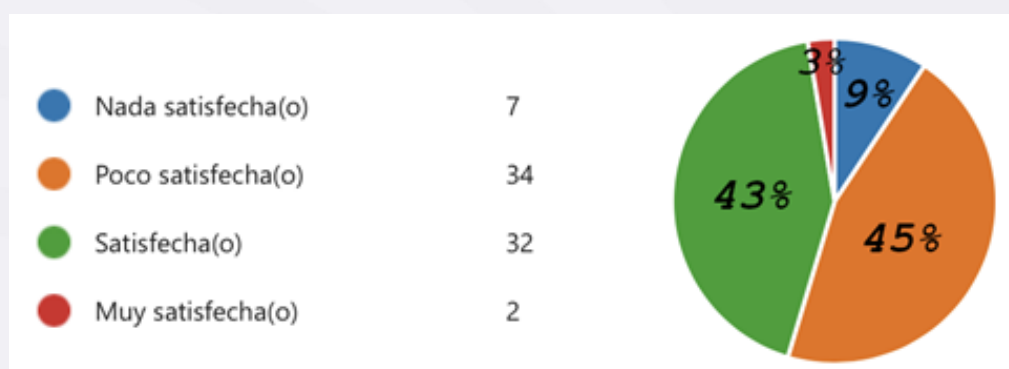
La presente gráfica muestra que el 39% de profesoras(es) encuestados (29 de 75) consideran que su práctica docente en el CCH Sur no es valorada por la institución. Este dato indica que hay un sentimiento extendido de desvalorización del trabajo docente y ello puede incidir negativamente y de diversas maneras en el desarrollo académico de este sector. A la larga, tal sentimiento puede generar desánimo y desmotivación para avanzar en la carrera académica, en el involucramiento de distintas actividades académicas y de formación docente y, lo más importante, puede generar monotonía y desinterés por mejorar la enseñanza, mismos que se verán reflejados en el

desempeño docente y en la calidad de los aprendizajes del alumnado. Es posible que esta desvalorización también se relacione con los resultados de otras preguntas de la presente sección, pues la inestabilidad laboral y la precariedad laboral contribuyen a pensar que la institución desestima el trabajo docente.

Por otra parte, el 35% de las y los profesores encuestados, es decir, 26 profesores, no saben si es valorada su actividad docente. Esto también puede afectar la motivación laboral y la consolidación del ethos docente y, a la larga, desviar la atención del compromiso y el esfuerzo del profesorado. Asimismo, refiere la necesidad de impulsar, por un lado, un reconocimiento explícito del trabajo docente a través del salario y las condiciones laborales, sobre todo si consideramos los resultados de las preguntas anteriores y, por otro, expresa la necesidad de mejorar los mecanismos de reconocimiento social de la docencia a través de actos académicos simbólicos que sí se llevan a cabo, pero quizás habría que hacerlos más extensivos y significativos.

Por último, el profesorado que considera que su actividad docente es valorada por la institución constituye una minoría, tan solo el 27% (20 docentes). Este dato refleja que solo una parte pequeña del profesorado de la población de estudio tiene una percepción positiva del reconocimiento que hace la institución, quizás a través de los propios méritos académicos, de incentivos salariales, o de la asignación de la plaza SIJA. De igual modo, es interesante señalar, cómo este grupo casi coincide con el sector (18 docentes) que consideraba que el desarrollo profesional es un asunto más bien de esfuerzo personal (pregunta anterior).

## 16. ¿Estás satisfecha(o) con las condiciones contractuales y de crecimiento profesional que te ofrece la institución?



**Figura 16.** Gráfica que muestra el grado de satisfacción del profesorado en relación con su situación contractual.

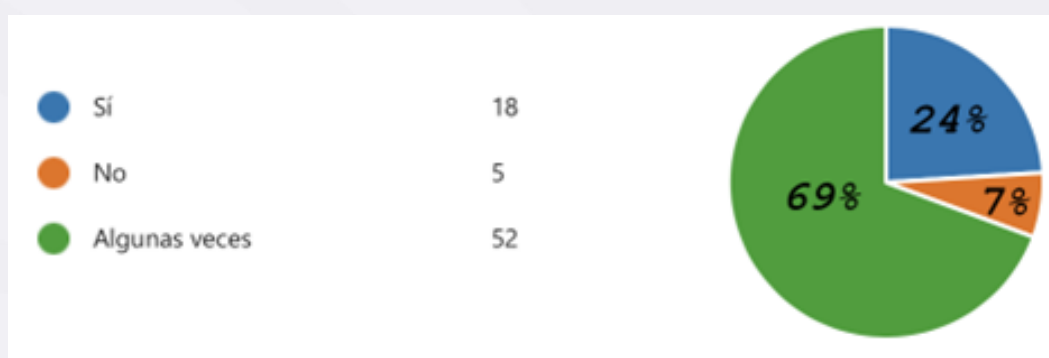
La gráfica anterior muestra que un 45% (34 de 75 docentes) están poco satisfechos con las condiciones contractuales y de crecimiento profesional. Este porcentaje mayoritario, aunado al 9% (7 docentes) que expresaron estar nada satisfechos, constituyen un 54% del profesorado encuestado que considera tener una situación laboral precaria. Tal circunstancia, de nuevo expresa la fragilidad laboral con todo lo que ello implica para el desarrollo de la carrera académica.



No obstante, el 43% considera estar satisfecho con las condiciones contractuales y de crecimiento profesional que ofrece la institución, es decir, 32 de los 75 profesores. Este dato contrastante con los dos anteriores, lleva a pensar que aquellos que han logrado la definitividad o quizás la plaza SIJA puedan estar más satisfechos con tales circunstancias. O bien que, pese a la precariedad laboral, las condiciones contractuales del Colegio son mejores que en otras instituciones educativas públicas o privadas (este dato surgió del análisis cualitativo, Tabla 2 de análisis “La docencia como proyecto de vida”).

Finalmente, y en términos generales, los resultados de esta pregunta afirman nuestra hipótesis específica sobre la influencia de la dinámica institucional, en particular en los aspectos administrativos y contractuales, que generan una situación de incertidumbre que perjudica el desempeño docente y el desarrollo de la carrera profesional.

**17. ¿Consideras que los cursos de formación docente que has recibido en el CCH Sur te permiten fortalecer/afianzar tu carrera académica en el plantel?**



**Figura 17.** Gráfica sobre la opinión del profesorado en relación al éxito de los cursos de formación en el fortalecimiento de su carrera académica.

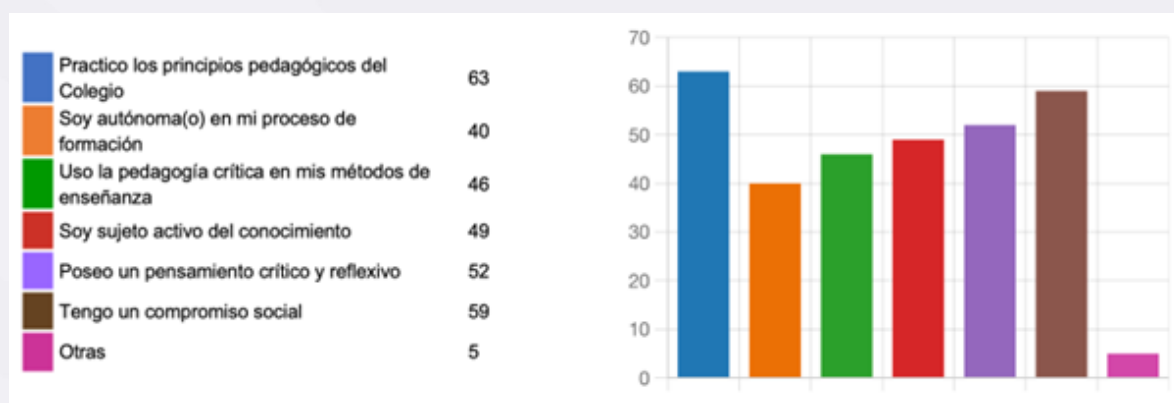
En la gráfica anterior se observa que el 69% de los encuestados (52 de 75 docentes), esto es, más de la mitad del profesorado participante en el estudio,

consideró que los cursos de formación solo en algunas ocasiones han fortalecido su carrera docente. Del total, 24% representado por 18 profesores, consideran que estos han fortalecido su carrera docente. Mientras que 5 profesores piensan que no han fortalecido su carrera académica, representando el porcentaje menor de 7%.



En otras palabras, esta gráfica muestra que la mayoría de las y los profesores opinan que los cursos pocas veces tienen impacto en el afianzamiento de su carrera académica, aspecto que lleva a pensar, por un lado, en la calidad, pertinencia y propósitos de algunos cursos de actualización. Por otra parte, habría que indagar en las necesidades específicas de este sector del profesorado, para que la oferta institucional de cursos sea más significativa. Por último, estos datos contribuyen a corroborar una de las hipótesis específicas que expresa la falta de una formación docente significativa para el profesorado del plantel.

### 18. ¿Qué aspectos asumes en tu ser docente dentro del CCH Sur? (Puedes marcar varias respuestas)



**Figura 18.** Gráfica de barras que muestra aspectos asumidos del ser docente del CCH Sur entre el profesorado del plantel.

La presente gráfica muestra la primera columna con el mayor número de respuestas, 63 de los 75 encuestados, y cuya opción fue ser practicante de los principios pedagógicos del Colegio. En seguida, con 40 respuestas, se observa la opción de ser docentes autónomos/as en sus procesos de formación. La tercera columna, representada con 46 respuestas, las y los profesores también señalaron usar la pedagogía crítica en sus métodos de enseñanza. Con 49 respuestas, en la cuarta columna, las y los docentes afirmaron ser sujetos activos del conocimiento. En tanto, en la quinta columna, con 52 respuestas, el profesorado encuestado indicó poseer un pensamiento



crítico y reflexivo, y con 59 respuestas consideró tener un compromiso social como parte de su ser docente (sexta columna). Por último, solo 5 respuestas señalaron asumir otros aspectos del ser docente en el CCH Sur.

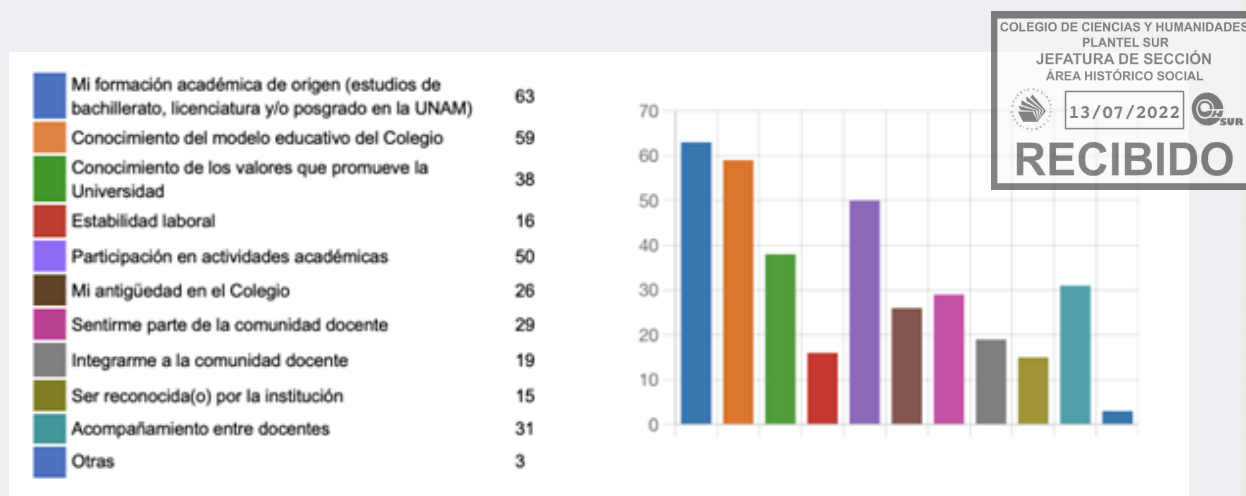
De los datos anteriores podemos concluir que la mayoría de las y los docentes señalaron practicar los principios pedagógicos del Colegio como parte de su ser docente. Esto sugiere dos lecturas, por un lado, resulta evidente el peso del discurso institucional entre el profesorado del plantel para asumir una identidad propia, acorde a los requerimientos institucionales, quizás solo como discurso internalizado. Por otro lado, podría expresar la importancia que tienen tales principios en la enseñanza cotidiana, en su puesta en práctica real, a través de actitudes, comportamientos, acciones y creencias que identifican al modelo educativo del Colegio y que, efectivamente se estaría aterrizando en las aulas.

El segundo aspecto a considerar sería el compromiso social que asume el profesorado participante en el presente estudio. Este rasgo del ser docente del Colegio es bien conocido en la historia de la institución y constituye una veta valiosa a explorar para impulsar la identidad académica y emprender una revaloración de la enseñanza desde dentro de la institución. Asimismo, con frecuencia es el compromiso social (Day, 2020) el que sostiene la motivación del profesorado, hecho que no debería perderse de vista en los procesos de formación.

El tercer elemento a considerar según las respuestas del profesorado, es el pensamiento crítico y reflexivo. Sin duda, este es otro rasgo importante de la propuesta educativa del Colegio desde sus orígenes y también habría que fortalecerlo más allá del discurso institucional, sino mediante ejercicios concretos desde las distintas disciplinas y los campos de frontera que contribuya a transformar la docencia y hacerla más acorde a las necesidades del siglo XXI.



## 19. ¿Qué factores han intervenido en la construcción de tu identidad docente dentro del CCH Sur?



**Figura 19.** Gráfica que muestra los factores que han intervenido en la construcción de la identidad docente dentro del CCH Sur

Como se puede observar en la gráfica anterior sobre la construcción de la identidad docente en el CCH Sur, en primer lugar, con 63 respuestas de 75, los docentes encuestados consideraron que su formación académica de origen (estudios de bachillerato, licenciatura y/o posgrado en la UNAM) ha sido un factor importante que interviene en la construcción de su identidad docente dentro del CCH Sur. Hasta cierto punto, esto era de esperarse dado que la formación disciplinar sí genera un perfil profesiográfico duradero que, incluso repercute en la identidad laboral y personal, dentro y fuera de la institución. Además, con frecuencia la formación profesional abona a la construcción de una identidad académica previa.

En segundo lugar, representado por 59 respuestas, los docentes afirmaron que sus conocimientos del modelo educativo del Colegio también constituyen un factor significativo en la construcción de la identidad docente dentro del CCH Sur, esto se debe a que numerosos docentes señalaron practicar los principios pedagógicos del Colegio como se mostró en la pregunta anterior. Ello también manifiesta la importancia que se le otorga al modelo educativo no solo en el aprendizaje del alumnado, sino en el perfil de enseñanza del profesorado. Por supuesto, habría que valorar esta percepción con la opinión del estudiantado y si considera que realmente se ponen en práctica y es un rasgo distintivo de las y los docentes del plantel.

En tercer lugar, con 50 respuestas, los docentes comentaron que su participación en actividades académicas de igual modo ha sido un factor que interviene en la construcción de su identidad docente dentro del CCH Sur. Este

dato resulta significativo si pensamos en la formación docente como un proceso complejo que va mucho más allá de cursos de actualización y diplomados (que por supuesto son valiosos). Sin duda, el involucramiento en tales actividades permite al profesorado encarnar esa identidad, el aprendizaje propio y la experiencia de otros que influyen en los modos de ser y estar en la institución. Si bien este es un hecho conocido por la comunidad académica, valdría la pena apuntalar y reflexionar cómo se dan esas actividades académicas, reconocer que es positivo en términos de la identidad universitaria y qué aspectos expresan relaciones dicotómicas o dañinas.



Entre las respuestas con menor número de repeticiones se encuentran: Integrarse a la comunidad docente (19), la estabilidad laboral (16), ser reconocida(o) por la institución (15), y otras con 3 respuestas como factores que intervienen en la construcción de la identidad docente dentro del CCH Sur. Es interesante observar cómo la estabilidad laboral y ser reconocido por la institución no aparecen como elementos que contribuyan de manera tan significativa en la identidad docente como los anteriores, pese a ser cuestiones que preocupan al profesorado, si advertimos los resultados de preguntas anteriores. Quizás se trasciende esta circunstancia de incertidumbre y el profesorado centra más su identidad en la vocación por la enseñanza.

Todas estas respuestas permiten observar que tanto los estudios realizados en la UNAM como el conocimiento del modelo del Colegio y el desarrollo de actividades académicas dentro de la institución repercuten con mayor frecuencia en la identidad docente. Por otro lado, aspectos como la estabilidad laboral y ser reconocido por la institución no son factores tan importantes para lograr esa identidad.

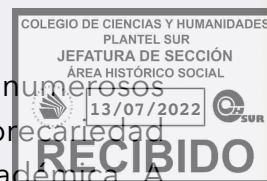
## 20. Comentarios libres (opcional)

Solo 28 docentes de los 75 encuestados contestaron a esta pregunta, sin embargo, los comentarios finales de esta sección ofrecen información puntual y en algunos casos reveladora sobre lo que piensan acerca de la carrera académica dentro del plantel. Además, este espacio fue aprovechado por este grupo de profesores(as) participantes para plasmar su sentir sobre las dificultades que enfrentan en su desarrollo profesional y laboral dentro de la institución, dado que el resto de las preguntas de la sección fueron prácticamente preguntas cerradas.

Si bien la mayoría de las respuestas hicieron hincapié en esas dificultades, llamó la atención el comentario de un docente que señaló no comprender qué relación había entre la estabilidad laboral y la formación docente. Esta respuesta expresa que hay una parte del profesorado de la

población de estudio que todavía no reconoce la formación docente como un proceso complejo en el que intervienen multitud de factores no solo disciplinares, entre ellos la estabilidad laboral y un salario digno.

Pero fuera de esta excepción, los comentarios más numerosos estuvieron relacionados, precisamente, con la inestabilidad y la precariedad laboral, y cómo estas afectan la consolidación de la carrera académica. A continuación de recuperan algunos de ellos:



- Los reconocimientos que no se manifiesten en la estabilidad laboral y la nómina son poco significativos.
- En la realidad no existe estabilidad laboral y por ende no hay carrera académica entre los profesores interinos.
- Muchos profesores nos vemos obligados a trabajar en diferentes planteles e instituciones, es decir, a los interinos no se les ofrece lo necesario en cuantos a sueldos.
- Justo hoy comentaba con mi esposo que los maestros de la SEP, los policías, los militares de niveles bajos e intermedios tienen sueldo base superiores a nosotros, además, TIENEN SEGURIDAD LABORAL. ¿Quién es responsable de esta situación? Somos profesores universitarios y seguro que debemos de ser responsables y comprometidos, si no ¡no estaríamos aquí! Espero que nos puedan apoyar. Gracias.
- Necesitamos mejorar muchas cosas. Vivo en una casa donde varias personas aportamos al gasto y a las labores en casa, pero aun así es muy complicado balancear los dos trabajos. Quizá si viviera sola lo que gano no sería suficiente.

Los comentarios anteriores muestran parte de la incertidumbre e insatisfacción que provocan la inestabilidad laboral y los salarios exigüos entre las y los profesores de asignatura, ello refleja el sentir de un sector del profesorado del plantel y habría que indagar si esto tiene un efecto adverso en los procesos de formación y la propia enseñanza. En relación al último comentario de una profesora, llama la atención cómo visibilizó los sesgos de género fuera de la institución y de qué manera afectan las trayectorias académicas.

En ese mismo tenor, también se expresaron comentarios que denuncian parte de las dinámicas institucionales que, a juicio de este grupo de encuestados, son desfavorables para la carrera académica. Los más significativos fueron los siguientes:

- Falta más difusión de los mecanismos de crecimiento en el Colegio y en el mismo proceso para lograrlo. Noto desarticulado este proceso, sí se dan cursos o promoción de como crecer, en algunos casos, pero las

oportunidades de hacerlo son en fechas muy diferentes, incluso, aunque se publiquen estas oportunidades en la Gaceta, siempre sería más cordial y útil que dicha información se promoviese en las academias.

- El colegio tiene principios excelentes, el problema es la corrupción, nepotismo, dentro de la institución.
- Los valores que promueve la Universidad son muy loables, pero no se aplican a ella misma... Es decir, se ven muy bien publicados, pero la Universidad no las pone en práctica.

Ciertamente, los comentarios anteriores apuntalan una crítica fuerte a ciertos rasgos y prácticas de la institución que no ayudan a la consolidación de la carrera académica. De igual modo, otras(os) docentes indicaron algunas propuestas y áreas de oportunidad para fortalecer la carrera académica desde el punto de vista profesional y laboral como se enlistan a continuación:

- Sería muy bueno tener un "Programa de formación docente", que uno pudiera seguir desde que ingresa y a medida que se hace carrera académica. Parecido a un programa de estudios, en el que uno puede ver cuál es la secuencia que se debe seguir y, en el caso ideal, poder lograr la estabilidad laboral al haber cursado y concluido dicho programa.
- Es muy importante que los cursos que se ofrecen, estén enfocados a fortalecer la formación académica de los profesores y que sean de calidad, ya que hay algunos que son una pérdida de tiempo y por lo mismo, a veces se termina por abandonarlos.
- La formación docente, creo, debe formar parte de un proceso transdisciplinario.

Coadyuvando con lo anterior y para el afianzamiento de la carrera académica e identidad universitaria, dos profesores encuestados apuntalaron otros aspectos de la cultura escolar que pueden influir en ello evidenciando que la identidad docente también es algo complejo:

- Con respecto a la pregunta 18 considero que la Estabilidad laboral, la antigüedad en el Colegio y el reconocimiento de la institución son factores que ayudan, pero no necesariamente llevan a un profesor a encontrar una identidad docente.
- Se debe incentivar el trabajo colegiado entre profesores de distinta categoría en el escalafón académico.
- Por último, el profesorado encuestado manifestó su inquietud porque se difundieran los resultados de dicho estudio, además de que algunos



agradecieron que se llevaran a cabo investigaciones sobre las necesidades del profesorado, como de evidencia en los siguientes comentarios:

- Espero que estas respuestas puedan ser compartidas con autoridades competentes de nuestra institución.
- Excelente que se preocupen por nosotros.

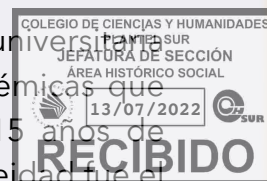
Estos comentarios se relacionan con el sentir de un sector del profesorado que considera que su trabajo ha sido poco valorado y que se requiere de estudios de esta naturaleza para indagar aspectos importantes de la propia comunidad docente, esto es, saber cómo en realidad se vive la docencia en el plantel, con todas sus oportunidades y desafíos.





## Reflexión final Sección Carrera académica e identidad universitaria

Los resultados de la sección sobre carrera académica e identidad universitaria expresan parte de las complejas circunstancias laborales y académicas que vive la población de estudio, esto es, el profesorado de 6 a 15 años de antigüedad en el CCH Sur. Quizás, de nueva cuenta, la heterogeneidad fue el rasgo característico de las distintas respuestas, sin embargo, también es posible apreciar ciertas tendencias, necesidades e ideas para generar propuestas que ayudarán a entender con mayor precisión a este sector de la comunidad docente del plantel, en relación a la consolidación de sus trayectorias académicas.



Un resultado importante a destacar es el deseo del profesorado encuestado de **hacer una carrera académica dentro del CCH Sur** (pregunta 7). Ello sugiere que parte importante de este grupo de docentes lleva a cabo la profesión por vocación, desean permanecer en la institución y buscan obtener cierta estabilidad laboral. Los dos primeros aspectos son favorables para la formación docente, sobre todo porque ayudan a mantener la motivación y el compromiso con la enseñanza; el tercero, en tanto, es una necesidad importante a considerar para lograr los primeros dos y, como veremos a continuación es uno de los principales obstáculos en el afianzamiento de la carrera académica.

En esta misma línea de ideas, el profesorado participante en el estudio manifestó estar interesado en **hacer una carrera académica** independientemente si tiene conocimiento o no de lo que significa (pregunta 8). Ello muestra la necesidad de mejorar las estrategias de comunicación institucionales sobre los asuntos académico-administrativos y laborales, a fin de que la población docente tenga mayor claridad sobre el camino a seguir y las expectativas de crecimiento laboral en el corto, mediano y largo plazos. Para aquellos que no desean hacer una carrera académica dentro de la institución, que son una clara minoría, es importante resaltar que no es necesariamente por otros empleos, realizar estudios de posgrado o dedicarse a otra cosa, sino por circunstancias personales (pregunta 9).

Ciertamente, un tema central de esta sección fue cómo afianzar la carrera académica dentro de la institución. A este respecto es importante señalar que el profesorado encuestado manifestó que esto podría lograrse mediante la obtención de la estabilidad laboral y el mejoramiento de las condiciones salariales de la actividad docente (pregunta 11 y 13), aspectos que también se evidenciaron en el análisis cualitativo sobre carrera académica. De manera concreta, en la encuesta se señaló el anhelo por la **apertura de mayor número de plazas de carrera y de definitividad**, como de hecho está

ocurriendo, pero también **agilizando los trámites para la obtención de dichos nombramientos**. En cualquier caso, la comunidad docente del presente estudio vinculó el deseo de llevar a cabo la docencia con el compromiso, como proyecto de vida, y la estabilidad laboral para las primeras dos (pregunta 10). Ello también se convalida con los resultados del análisis cualitativo.



En el mismo tenor, **la mayoría del profesorado encuestado manifestó carecer de estabilidad laboral**, condición que se complejizaba aún más por el tiempo que se requiere dentro de la institución para obtenerla (pregunta 11). De igual modo, más de la mitad de las y los docentes participantes expresaron la precariedad laboral a través del reconocimiento que hicieron de sus ingresos, los cuales casi siempre son suficientes para cubrir sus necesidades básicas (pregunta 13). Este “casi siempre”, no deja de ser inquietante y refleja la situación laboral que se vive de manera generalizada en el país, donde los ingresos de una sola persona rara vez son suficientes para solventar las necesidades económicas de una familia. Y ello sin considerar otro sector significativo del profesorado encuestado que expresaron que casi nunca es suficiente.

Por otra parte, una cantidad importante de docentes de este estudio **manifestaron tener como única actividad ser profesores(as) del CCH Sur**, hecho que puede favorecer sus procesos formación pues, en teoría, tendrían mayor disposición y/o tiempo para ello (pregunta 12). Sin embargo, de manera paralela, muchos de ellos consideraron que su trabajo docente **no era valorado por la institución**, sentimiento que podría jugar en contra de la propia formación continua (pregunta 15). Ello ejemplifica una **permanencia institucional discordante**, esto es, estar abocado a la institución sin que necesariamente sea reconocida la labor realizada, fenómeno que puede generar desánimo entre la comunidad académica, con sus consecuentes secuelas en el estudiantado y la propia institución. Tal situación evidencia la necesidad de crear estrategias que coadyuven a una estancia docente que sea valorada y significativa para el profesorado y el plantel.

Quizás derivado de la percepción que tiene el profesorado encuestado sobre el valor que se le da a su labor docente dentro de la institución (se tiene que hacer un esfuerzo constante para ser reconocido y avanzar en la carrera académica), y como producto de la lógica productivista que vivimos en la actualidad, un gran número de profesoras(es) creen que **el desarrollo académico es un asunto más bien individual, de compromiso y esfuerzo personal** y, por lo tanto, no depende demasiado de las instancias y estructuras institucionales (pregunta 14). Esto genera una carga psicológica e intelectual en el profesorado, además de que resta responsabilidad a las dinámicas

institucionales, como también se advirtió en el análisis cualitativo de esta categoría.

Asimismo, y relacionado con las distintas dificultades que enfrentan el profesorado encuestado para la consolidación de su carrera académica, se expresó una **amplia insatisfacción por las condiciones contractuales actuales y de crecimiento profesional que ofrecía la institución**. Ello refuerza algunos de los hallazgos de las preguntas anteriores donde ya se había manifestado una precariedad e inestabilidad laboral (pregunta 16).



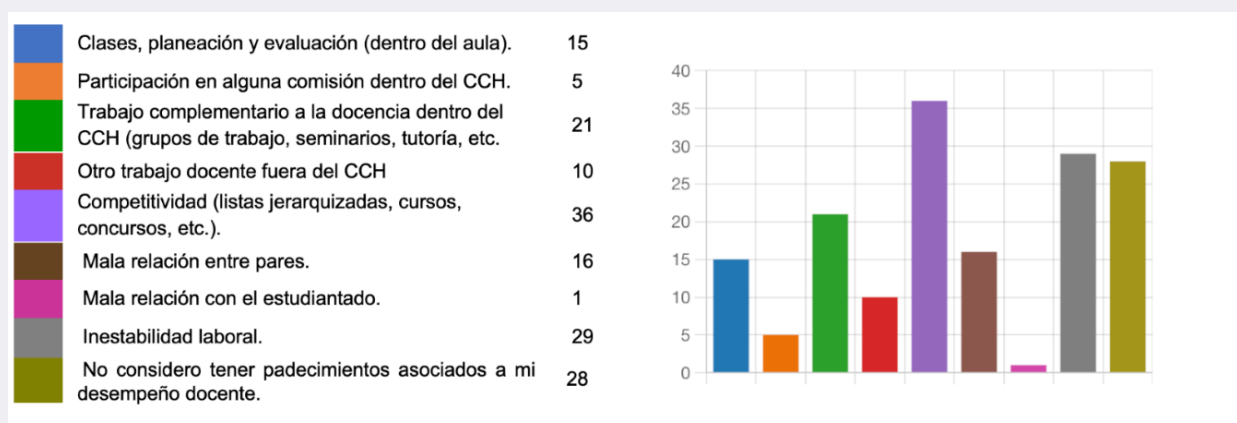
En relación a la consolidación de la carrera académica en el propio ejercicio docente, las y los profesores encuestados señalaron **ser practicantes de los principios pedagógicos del colegio y tener un alto compromiso social** refleja la importancia que se le da al modelo educativo del Colegio y se reconoce el papel de la docencia en el ámbito social (pregunta 18). En este mismo orden de ideas, las y los participantes del estudio consideraron que los **conocimientos del modelo educativo** del Colegio, así como su **participación en actividades académicas** han sido factores fundamentales en la **construcción de su identidad docente** dentro del CCH Sur (pregunta 19).

Por último, la mayoría de las y los profesores opinaron que **los cursos de actualización pocas veces tienen impacto en el afianzamiento de su carrera académica**, aspecto que lleva a pensar, por un lado, en la calidad, pertinencia y propósitos de algunos cursos de actualización y, por otro, la necesidad de replantear algunos de estos para contribuir a la carrera académica e identidad docente, esto es, el *ethos* del CCH (pregunta 17).

En términos generales, es posible advertir una correspondencia importante entre los resultados del análisis cualitativo sobre las categorías de carrera académica e identidad universitaria y esta sección homóloga del cuestionario a docentes. Entre las principales coincidencias se hallan la inestabilidad y precariedad laboral en buen número de la población docente; en el reconocimiento que hace el profesorado sobre la complejidad para consolidar la carrera académica, en especial por el tiempo requerido y la propia dinámica institucional que ralentiza los procesos; en el papel y la importancia que se le da al modelo educativo del Colegio como punto nodal de la identidad docente del plantel, como eje del *ethos* docente de esta institución.

## Sección Bienestar docente

### 21. ¿Cuáles de los siguientes factores relacionados con tu desempeño docente, han contribuido en mayor medida a desarrollar padecimientos físicos y mentales?



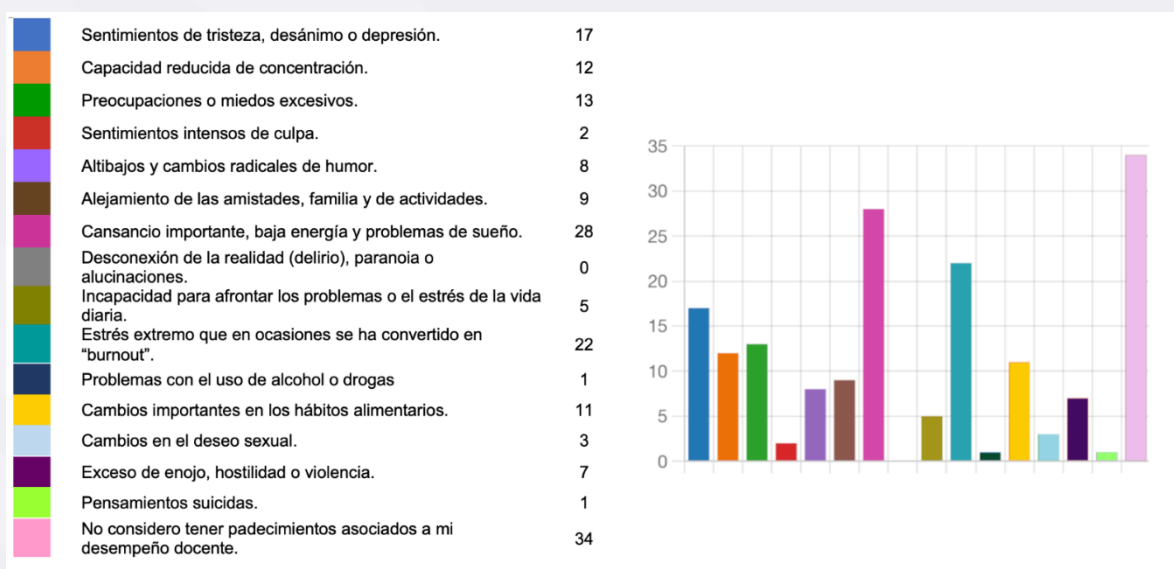
**Figura 21.** Gráfica que muestra los factores relacionados con el desempeño docente que contribuyen en la presentación de padecimientos físicos y mentales.

Los resultados obtenidos de la Figura 21, muestran que existe una relación importante entre algunos padecimientos físicos y/o mentales, y la presión por la competitividad que promueve la institución, ello debido a que al menos 36 docentes reconocieron haber vivido o estar viviendo esta situación. Cabe mencionar que en el CCH existe una fuerte presión por generar amplios currículos y tener una oportunidad de ganar en los concursos de oposición para acceder a alguna plaza dentro de la UNAM, o por lo menos, ocupar un lugar mejor posicionado en las listas jerarquizadas para la obtención de grupos y mejora de horarios. Ello en su conjunto, genera una dinámica de competencia que en algunos casos repercute en las relaciones interpersonales y en la propia salud física y mental. Aunado a ello, 29 personas respondieron que la inestabilidad laboral es otro factor asociado a los padecimientos en el ámbito de la salud, especialmente por el esfuerzo de trabajar en distintos lugares al mismo tiempo, de tener varios traslados durante el día y de encontrarse con la incertidumbre de no saber si existirá una recontratación en el CCH; dichas situaciones se complementan con la competencia previamente mencionada, lo cual puede generar problemáticas asociadas a la salud del cuerpo docente.

A partir de estos datos, se puede afirmar la primera hipótesis de esta investigación, la cual menciona que “La dinámica institucional y la cultura escolar permean adversamente en la estabilidad laboral, los procesos de formación docente del CCH Sur y en la construcción de la docencia como proyecto de vida”. Aunque se puede observar en este resultado, que hay un cruce con la formación docente, si se puede corroborar que el impacto de la salud tiene una relación con la construcción de un proyecto de vida en la docencia. Por estos motivos, se puede afirmar parte de la hipótesis, pues como se mencionó, existe una dinámica institucional que genera malestar en algunas personas que forman parte de la población docente del CCH sur.

Cabe destacar que 28 personas no asociaron ningún tipo de padecimientos a su desempeño docente, esta situación puede tener dos lecturas, la primera es que efectivamente, no existen padecimientos físicos o mentales asociados a la práctica docente de estas personas, o bien, que quizá no existe una autorreflexión sobre el impacto de estas prácticas escolares en la salud, pudiendo estar normalizado e ignorando su relación y consecuencias a nivel físico y mental.

## 22. ¿Qué tipo de padecimientos mentales son los que relacionas con tu desempeño docente?



**Figura 22.** Gráfica que muestra los padecimientos mentales que el profesorado relaciona con su desempeño docente.



El gráfico 22 nos revela que 34 docentes no consideran tener padecimientos asociados a su desempeño docente, como se mencionó previamente, este dato debe leerse con cuidado, debido a una posible normalización de los padecimientos mentales, o bien, al propio desconocimiento del concepto de “padecimiento o enfermedad mental”, el cual se puede encontrar estigmatizado, por ello, es difícil una lectura sin considerar todas las opciones de respuesta a este apartado.



En este sentido, 28 docentes afirmaron tener malestares asociados al desempeño docente, tales como, cansancio importante, baja energía y problemas de sueño; y 22 identificaron sentir estrés extremo que en ocasiones se ha convertido en “burnout” o “sentirse quemado”, lo que implica un desgaste, falta de motivación, cansancio, abatimiento, angustia, y no tener deseos de continuar con el trabajo.

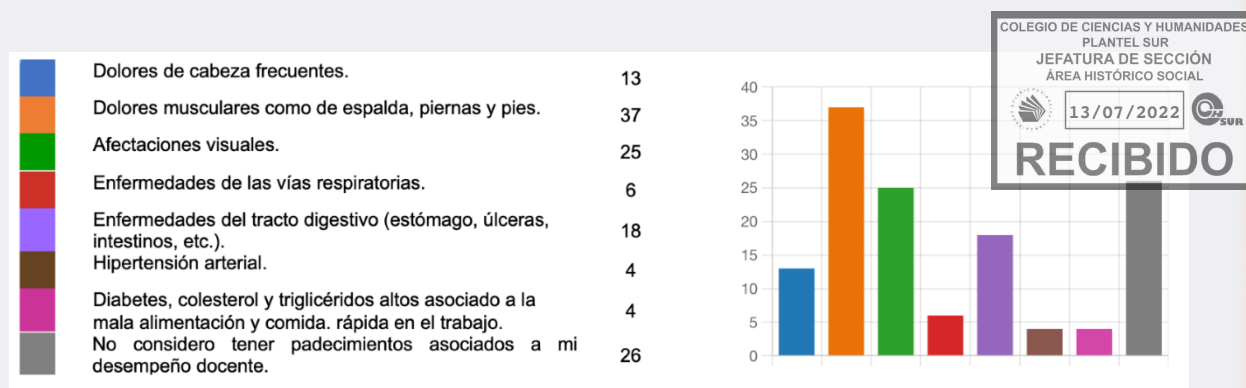
Estas respuestas nos muestran que existe un agotamiento y estrés en parte del profesorado del CCH, el cual puede asociarse a la cantidad de grupos y estudiantes atendidos, a horarios extenuantes y a las exigencias de la propia institución o a la competitividad tan marcada para la obtención de una estabilidad laboral digna. Aunado a ello, es importante problematizar que en la dinámica institucional y en el *habitus* docente, el profesorado debe ser un ejemplo, una guía a seguir, ocultando si fuese necesario, cualquier padecimiento, lo cual, dificulta el reconocimiento de debilidades o problemáticas asociadas a la salud mental.

Finalmente, pero no menos importante, 17 docentes mencionaron tener sentimientos de tristeza, desánimo o depresión; 13 manifestaron tener preocupaciones y miedos excesivos; y 12 una capacidad reducida de concentración. Estas últimas respuestas nos hablan de la importancia de visibilizar los padecimientos mentales asociados a la carga laboral y al desempeño docente, debido a que existe un fuerte impacto emocional en el profesorado (asumido o no), el cual sin duda impacta en la salud de docentes y en el trabajo realizado para con el estudiantado.

Por estos motivos, esta gráfica se puede vincular a la hipótesis general que nos dice que “Existe una carencia en la formación humanística y cultural de la planta docente en el CCH Plantel Sur que influye en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula”, pues al no contar con una formación humanística, en específico, para el reconocimiento de los propios padecimientos mentales y emocionales, repercutirá en los procesos de enseñanza-aprendizaje de su alumnado.



## 23. ¿Qué tipo de padecimientos físicos son los que relacionas con tu desempeño docente?



**Figura 23.** Gráfica que muestra los padecimientos físicos que el profesorado relaciona con su desempeño docente.

Respecto a los padecimientos físicos más importantes que menciona el profesorado en la gráfica 23, se puede observar que las y los docentes, mayoritariamente respondieron que 37 padecen de dolores musculares como de espalda, piernas y pies. Seguido por 25 con afectaciones visuales; 18 con enfermedades del tracto digestivo; y 13 con dolores de cabeza frecuentes.

Estos padecimientos del cuerpo físico corresponden al tiempo destinado a la actividad docente, a las horas estando de pie o sentados durante las clases, así como también la carga excesiva de material para el apoyo en el aula (por ejemplo, el proyector, la computadora, libros o copias). Aunado a ello, se suman los traslados hacia el trabajo y a la falta de opciones de alimentación saludable, lo que, en su conjunto, pudiese estar vinculado con los dolores corporales que reportan las y los docentes.

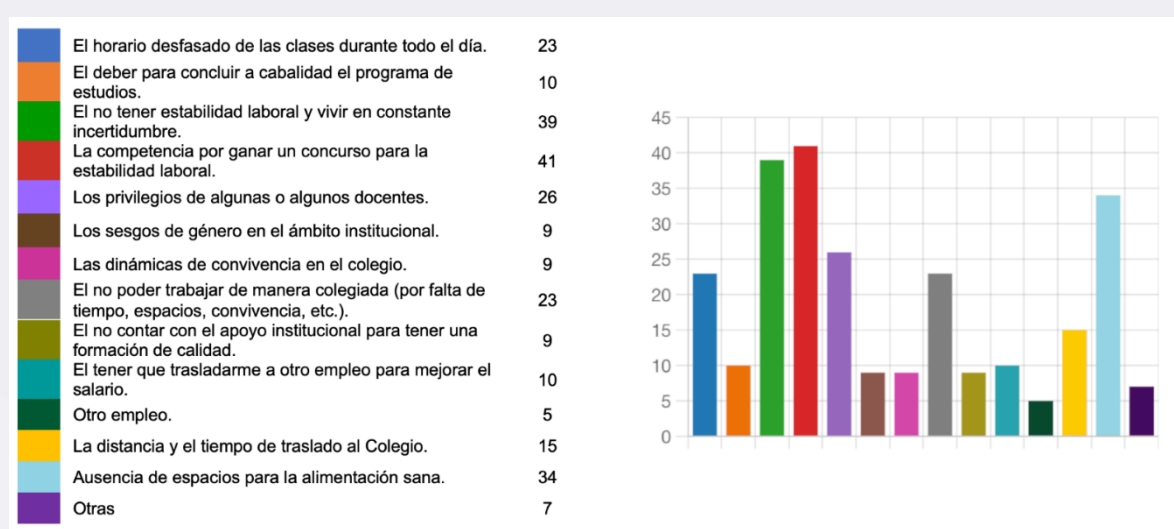
Por otro lado, tanto las afectaciones visuales, como los dolores musculares, del tracto digestivo y los dolores de cabeza se han agudizado con las clases en línea a causa de la cantidad de tiempo asignado a las clases, a la planeación, búsqueda de recursos digitales y a la evaluación frente a un monitor durante más de ocho horas diarias.

Es importante reconocer que los padecimientos físicos y mentales se encuentran entrelazados, siendo difícil desvincular el impacto que tiene el uno en el otro. La somatización de tipo emocional impacta en varios padecimientos que sufre el profesorado, por ejemplo, los previamente mencionados. Dicho impacto se tiene que evaluar más ampliamente, especialmente para prevenir problemáticas de salud física y mental más complejas y difíciles de tratar.

Un aspecto importante que el profesorado no reflejó ampliamente en esta gráfica es una salud asociada a la mala alimentación, siendo sólo 4 docentes quienes mencionaron tener esta problemática. Es importante relacionar la salud física con la alimentación que brinda la propia institución, los pocos espacios de ejercicio físico, así como para la recreación y que pudieran contribuir a una mejora en la salud de las y los docentes.



## Pregunta 24. ¿Qué factores relacionados con la dinámica institucional y la cultura escolar influyen desfavorablemente en tu salud física y mental?



**Figura 24.** Gráfica que muestra los factores relacionados con la dinámica institucional y la cultura escolar influyen desfavorablemente en tu salud física y mental.

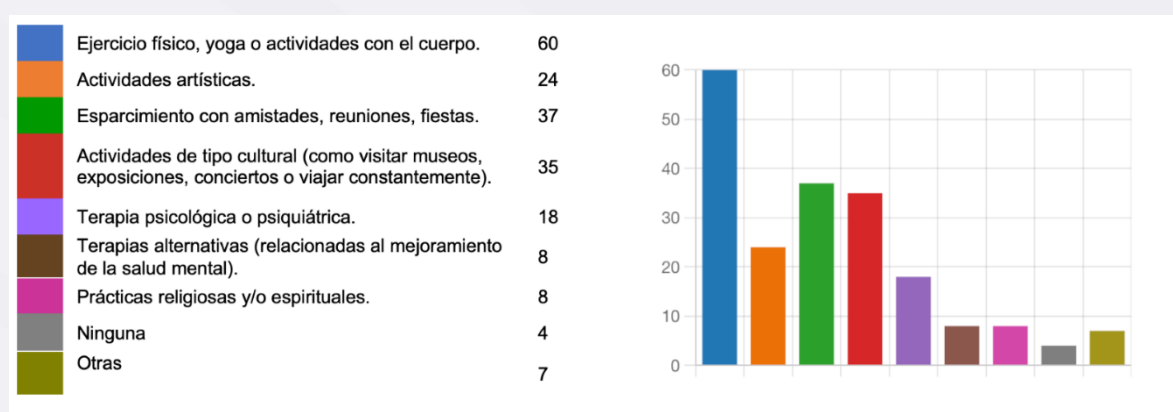
Como muestra la gráfica 24, la forma en que se desarrollan la dinámica escolar y la cultura escolar impacta en la salud física y mental del profesorado. Al respecto, los resultados obtenidos que la comunidad docente reconoce como importantes para este análisis fueron los siguientes: con 41 respuestas, se considera que la competencia por ganar un concurso para la estabilidad laboral impacta en la salud física y mental del profesorado. Por otro lado, existe una preocupación constante de no tener estabilidad laboral y vivir en constante incertidumbre, con al menos 39 docentes. 34 personas respondieron que un aspecto relevante es la ausencia de espacios para la alimentación sana; así como también, existe una preocupación por al menos 26 de que existen privilegios de algunas o algunos docentes; y 23

respondieron que el horario desfasado de las clases durante todo el día tiene un impacto en su salud, tanto física, como mental.

Es importante mencionar que dentro de la carrera académica y la salud asociada al desarrollo laboral, la dinámica institucional y la cultura escolar tienen una relación estrecha, debido a que existen dificultades de desarrollo ligadas a la institución, por ejemplo, no considerar horarios compactos, tener grupos de más de 25 estudiantes, no contar con espacios para alimentación saludable, sin mencionar la falta de estabilidad laboral en la mayoría del profesorado y la necesidad de contar con otro empleo, así como también, insuficiencia de concursos; y un importante impacto de los sesgos de género al diferenciar el desarrollo de la carrera académica entre docentes varones y mujeres, que como se ha evidenciado, impacta en su salud y en su desempeño como docentes.

Estas respuestas se vinculan con la hipótesis uno de esta investigación que menciona que "La dinámica institucional y la cultura escolar permean adversamente en la estabilidad laboral, los procesos de formación docente del CCH Sur y en la construcción de la docencia como proyecto de vida", en específico pensado en la docencia como proyecto de vida, la cual incluye aspectos relacionados con la salud física y mental del profesorado, los cuales deben prevenirse y tratarse con el cuidado y la atención pertinentes.

## 25. ¿Qué acciones has llevado a cabo para mantener tu bienestar emocional y mental dentro de tu actividad docente?

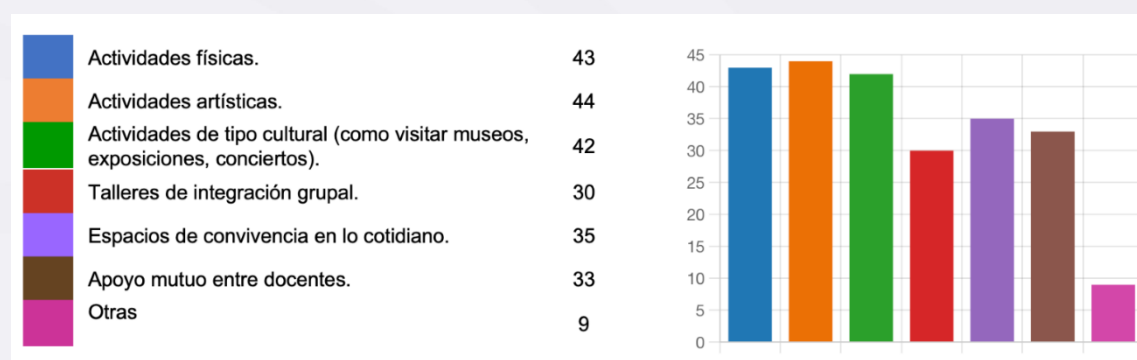


**Figura 25.** Gráfica que muestra las acciones lleva a cabo el profesorado para mantener su bienestar emocional y mental dentro de su actividad docente.

En la figura 25, se observa que del total de docentes que respondieron el cuestionario, son tres acciones principalmente las que llevan a cabo en beneficio de su salud mental: 60 de docentes manifestaron realizar ejercicios físicos, yoga o actividades con el cuerpo; 37 consideran al esparcimiento con amistades, reuniones, fiestas como un beneficio y 35, acuden a actividades de tipo cultural (como visitar museos, exposiciones, conciertos constantemente). Sin embargo, otro dato relevante es que 18 acuden a terapia psicológica o psiquiátrica y 24 llevan a cabo actividades artísticas. Reconocer estos resultados, nos lleva a reflexionar respecto a que la docencia es un proyecto de vida que atraviesa los ámbitos laboral y personal, por lo que están presentes elementos psicoemocionales que entran en juego. Los datos manifiestan que el profesorado se preocupa por su bienestar emocional y mental dentro de su actividad docente y que, desde sus posibilidades y decisiones, llevan a cabo diversas actividades que quizás, contribuyan en el trazado de una vida digna y placentera inmersa en la labor docente, a pesar de diversas condiciones adversas que, en muchas ocasiones, genera fastidio y desgaste progresivo en un proceso de constante y ardua carga laboral y académica.

Cabe destacar que a pesar de que las y los docentes reconocen la importancia de tener un bienestar emocional y mental, de acuerdo con la hipótesis específica uno que dice “la dinámica institucional y la cultura escolar permean adversamente en la estabilidad laboral, los procesos de formación docente del CCH Sur y en la construcción de la docencia como proyecto de vida”, existe un desdibujamiento del bienestar emocional y mental, a partir de que se prioriza la carga laboral, el *habitus* docente, la competencia y las expectativas de la institución.

## 26. ¿Qué sugerencias tienes para que en comunidad se mejore la salud física y mental del profesorado?



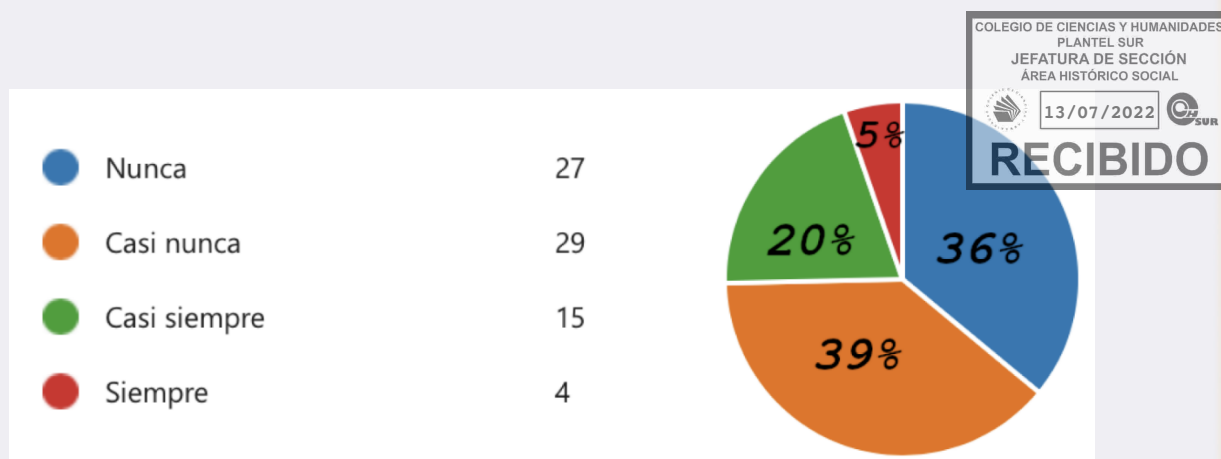
**Figura 26.** Gráfica que muestra las sugerencias del profesorado para mejorar la salud física y mental en comunidad.

La figura 26, permite reconocer que del total de docentes que respondieron el cuestionario, son varias las sugerencias que el profesorado considera pertinentes para mejorar la salud física y mental en comunidad: 43 considera la importancia de realizar actividades físicas; 44 sugieren realizar actividades artísticas; 42 consideran necesarias las actividades de tipo cultural (como visitar museos, exposiciones, conciertos); 30 creen que son necesarios talleres de integración grupal; 35 ven la pertinencia de establecer espacios de convivencia en lo cotidiano y, finalmente, 33 consideran el apoyo mutuo entre docentes. Los resultados permiten identificar dos grandes aspectos que el profesorado considera pertinentes respecto a la mejora de la salud física y mental. El primer aspecto, tiene que ver con actividades lúdicas, culturales, físicas y recreativas, que se reconocen como acciones que coadyuvan en el bienestar docente, quizás por el vínculo que existen con las disciplinas y con el cuerpo. El segundo aspecto, se vincula con la necesidad de integración docente, ya que se proponen no sólo espacios formativos sino de apoyo y reconocimiento entre pares, así como de una integración grupal. Esta situación, reafirma la hipótesis específica cinco que dice "el profesorado encuentra pocos espacios autogestivos e institucionales para reflexionar sistemáticamente entre pares sobre su práctica educativa a fin de identificar necesidades y promover acciones colectivas que coadyuven a su proceso de formación docente."

Sin duda, a partir de los resultados que muestra esta gráfica, se reconoce que las y los docentes, consideran que el vínculo con sus pares desde otras perspectivas no sólo disciplinares es fundamental, pero sobre todo, coadyuva no sólo en su propia salud física y mental, sino en una salud comunitaria, lo cual muy probablemente repercutirá en las prácticas y actitudes pedagógicas hacia el estudiantado pero sobre todo, en diluir la competencia y fricción generada a partir de la lógica institucional que se ha establecido como parte de una carrera académica.



## 27. En los últimos tres años ¿has tenido una formación docente sobre salud mental, manejo de las emociones y del estrés?



**Figura 27.** Gráfica que muestra la formación del profesorado en temáticas de salud mental, manejo de emociones y estrés.

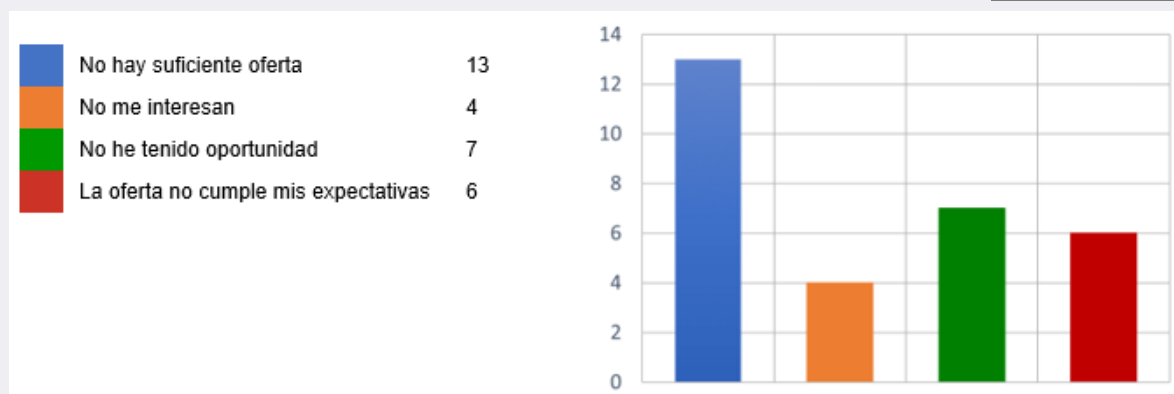
La gráfica nos muestra que el 39 % de las y los docentes reconocen que casi nunca han tenido o recibido una formación sobre salud mental, manejo de emociones y estrés; 36 % mencionan que nunca la ha recibido; 20 % que casi siempre ha recibido esta formación y 5 % que siempre la ha recibido. Estos datos, sin duda se vinculan con la hipótesis específica cuatro que dice “una parte de la comunidad docente del CCH Sur prioriza la formación disciplinar y no reconoce la importancia del desarrollo humanístico y cultural en sus procesos de formación.” La interpretación de estos resultados, puede reflexionarse en dos sentidos: el primero es que el profesorado prioriza su formación docente principalmente desde una perspectiva disciplinar y el segundo, que en la oferta de formación docente que el Colegio pone a disposición para las y los profesores, difícilmente se encuentran cursos en donde se anteponga la formación humanística y en concreto cursos o espacios de formación en donde se reflexionen y compartan temas específicos sobre salud mental, manejo de emociones y estrés.

Estos resultados son importantes de considerar, dado que se debe reconocer que la figura docente juega un factor fundamental para la generación de un ambiente en el aula que puede favorecer o no el aprendizaje, e incluso la comunicación y apoyo colaborativo entre pares. Este ambiente, sin duda, está permeado por factores psicoemocionales de las y los docentes, los cuales, pueden ser un elemento que favorezca la enseñanza fructífera y creativa o, por el contrario, exprese frustración y enojo. Es probable que, a partir de la ampliación de espacios de formación docente desde la perspectiva humanística, uno de los resultados iniciales sea el reconocer y



reconocernos como profesoras y profesores y como seres humanos integrales con diferentes intereses, formaciones, gustos, dinámicas y necesidades.

## 28. ¿Cuál es la razón por la que no has tomado cursos de salud mental, manejo de las emociones y el estrés?



**Figura 28.** Gráfica que muestra las razones por las que el profesorado no ha tomado cursos de salud mental, manejo de emociones y estrés.

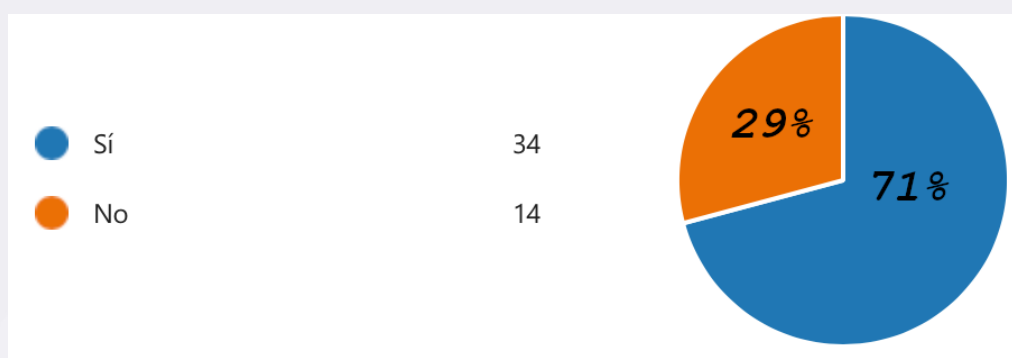
Los resultados de esta gráfica se vinculan con uno de los resultados de la gráfica 27, en donde 27 docentes (36 % del total de respuestas de la gráfica 27) mencionan que nunca han tenido una formación docente sobre salud mental, manejo de las emociones y del estrés.

A partir de esta precisión, se observa que la gráfica 28 muestra las razones por las que el profesorado no se ha formado en salud mental, manejo de emociones y estrés. Mayoritariamente, 13 docentes reconocen que no hay suficiente oferta al respecto de estas temáticas, otras 7 respuestas indican que no han tenido oportunidad y 6 que la oferta no cumple sus expectativas. Mientras que solo 4 docentes reconocen abiertamente que no les interesa formarse en estos aspectos. De la misma manera que en la gráfica 27, la hipótesis específica cuatro se vincula con estos resultados ya que “una parte de la comunidad docente del CCH Sur prioriza la formación disciplinar y no reconoce la importancia del desarrollo humanístico y cultural en sus procesos de formación.” Y también, se vincula con la hipótesis general de esta investigación que dice “existe una carencia en la formación humanística y cultural de la planta docente en el CCH Plantel Sur que influye en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula.” Es decir, la institución por diversas circunstancias no ha priorizado la implementación de espacios de formación docente desde esta perspectiva.

Por ello, en la gráfica se observa que un considerable número de docentes reconoce que la oferta es insuficiente o no cumple sus expectativas y también, que para algunas(os) docentes (4), no es prioritaria una formación en estas temáticas y que, por lo tanto, se forman a partir de otras ofertas disciplinarias- que ofrece la institución.



**29. ¿Consideras que los conocimientos obtenidos en los cursos sobre salud mental, manejo de las emociones y el estrés, han impactado positivamente en tu labor docente y en tu vida personal?**



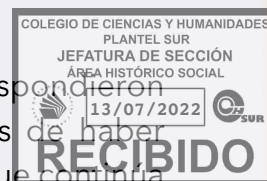
**Figura 29.** La gráfica muestra el impacto que han tenido cursos sobre salud mental, manejo de las emociones y el estrés en la labor docente y la vida personal del profesorado.

En la pregunta 27 casi dos terceras partes del universo de encuestadas y encuestados (48) respondieron haber tenido formación docente sobre salud mental, manejo de emociones y estrés en los últimos tres años; y de estos en particular, la amplia mayoría (34) consideraron que dicha formación tuvo un impacto positivo en su labor docente y en su vida personal; mientras que menos de una tercera parte (14) consideró no haber impacto positivo.

Dos de las temáticas de más reciente incorporación al proceso de Formación Docente son las de la salud mental y el manejo de emociones; sin embargo, los cursos que se suelen ofertar en la UNAM son de carácter introductorio y/o superficial. Ello se debe a la cantidad de horas destinadas para la mayoría de este tipo de cursos, además de que no hay un seguimiento para profundizar en los aprendizajes. Por otro lado, es posible que entre el cuerpo docente estas temáticas no sean de interés, o bien, se dejen de lado al privilegiar más los cursos enfocados a la actualización disciplinaria, principalmente. Lo anterior se puede deducir porque sólo dos terceras partes de las y los docentes encuestados han tenido formación docente en estas

áreas. De este modo, se muestra que menos de la mitad del universo de respuestas considera que dichas temáticas impactan positivamente tanto en la labor docente, como en la vida personal de las y los profesores.

Por otro lado, resulta relevante que las personas que respondieron negativamente a la pregunta tuvieron tal consideración después de haber tomado cursos con estas temáticas, por lo que se puede deducir que continúa existiendo reticencia entre el cuerpo docente y/o la institución para abordar la salud mental y las emociones, a pesar de que estas se constituyen como elementos centrales de la educación.



### 30. ¿De qué manera?

Las 34 respuestas a esta pregunta están relacionadas con la anterior, ya que las y los docentes que respondieron afirmativamente tuvieron la oportunidad de explicar de qué manera han impactado los cursos sobre salud mental, manejo de las emociones y el estrés en su labor docente y su vida personal.

Las respuestas compartidas explicaron que los cursos han contribuido en la identificación y expresión de las emociones en tanto que docentes, y de esta manera ha disminuido significativamente su estrés, lo que muestra la relación intrínseca entre la expresividad emocional y el autocuidado. También señalaron que al contar con más elementos emocionales aumentó la tolerancia, la sensibilidad, la fortaleza y la empatía frente a situaciones difíciles. Además de que mejoró la comprensión para con pares docentes, lo que ha generado mayor conciencia de grupo, y promovido la creación de redes de apoyo. Asimismo, ha fortalecido la vinculación y la comunicación con sus estudiantes, tanto en entornos presenciales como virtuales; y con ello aumentó la posibilidad de prevenir situaciones de violencia y/o discriminación en el aula.

Debemos resaltar que en el cuestionario las y los 14 docentes que consideran no haber impacto de estas temáticas, carecieron de posibilidad de mencionar sus razones y argumentos.

### 31. Comentarios libres (opcional).

Los 29 comentarios finales de la sección 3 del cuestionario, enfocada a explorar el Bienestar Docente, señalaron que la mayor parte de las y los docentes han tomado los cursos a distancia, y que estos han sido introductorios, por lo que abordan estas temáticas de manera superficial. A su vez indicaron que el cuestionario exploró el estado anímico actual de las y los

docentes, marcado completamente por la pandemia, el encierro, la incertidumbre y la ausencia de interacción presencial con pares y estudiantes. Esto ha impedido que varios de los aprendizajes en cursos sobre emociones y salud mental se puedan llevar a la práctica de manera plena en el aula y la práctica docente. Indicaron además que, a lo largo de su carrera académica, el cuerpo docente, atraviesa por distintos momentos que inciden en su bienestar. La situación de algunas de ellas y ellos ha mejorado por la obtención de una plaza SIJA o de Medio Tiempo en tiempos recientes. Sin embargo, el estrés producido por la competencia constante (listas jerarquizadas, solicitud de grupos, concursos) en la carrera académica es una constante. De ahí que existan más cursos y oportunidades de formación docente que aborden la salud mental y las emociones en los docentes, y no siempre se enfoquen en el estudiantado.

Por su parte, mostraron su preocupación de poder asegurar un retorno a la presencialidad con mayor seguridad y estrategias para conservar y mejorar la salud mental de docentes y estudiantes. También que los cursos sobre estas temáticas sean impartidos por profesionales en la materia, y que se dé mayor promoción de los recursos y servicios que ofrece la UNAM.



## Reflexión final Sección Bienestar docente

La labor docente conjuga la puesta en práctica de una serie de conocimientos e ideas de forma simultánea, lo que hace que ser docente sea una de las actividades laborales más complejas; tanto por lo mencionado, como por las implicaciones que tiene en el proceso educativo y en los ámbitos cultural, social y político de la sociedad. Es por ello que la Formación Docente es un proceso permanente y fundamental, en el que es necesario que además de los elementos disciplinarios y didáctico-pedagógicos, el profesorado adquiera conocimientos y habilidades que le permitan autopercebirse como seres integrales con preocupaciones, intereses, objetivos y necesidades particulares; ya que en su práctica docente éstas estarán presentes y tendrán algún efecto, tanto perjudicial como benéfico, en el proceso educativo y sus estudiantes.

Así pues, además de la comprensión y conocimientos sobre sus disciplinas, las juventudes, manejo emocional en el aula y el género; es fundamental que las y los docentes reflexionen y lleven a cabo ejercicios autocríticos sobre su bienestar físico y emocional, toda vez que su trabajo implica la interacción y vinculación social en distintos niveles con sus pares, autoridades, estudiantado, padres y madres de familia; y otros actores involucrados en la educación. A lo largo de su carrera académica al plantearse la docencia como proyecto de vida, el profesorado atraviesa por distintas etapas en lo personal, físico y emocional, que deben ser consideradas tanto por este mismo grupo, como por las autoridades educativas.

De esta manera, esta investigación se ha enfocado en explorar cómo es que el desempeño docente se ve afectado por ciertas circunstancias de vida personal, de dinámicas institucionales y de vida laboral, que impactan directamente en las y los profesores del CCH Sur. Los resultados obtenidos son sumamente reveladores al comprobar algunas de las hipótesis de este informe de investigación, como se explicará a continuación.

Es preciso señalar que los resultados obtenidos en esta sección del cuestionario presentan dos limitantes. La primera consiste en que, si bien, se presentó la posibilidad de que las y los docentes encuestados que sí han tenido formación en este rubro abundaran en percepciones y actividades; esta misma oportunidad de abundar en razones y condiciones no se presentó para quienes no han tenido dicha formación. Explorar por qué no han recibido o no se han interesado en cursos y otras opciones formativas habría arrojado luz sobre aspectos que es necesario fortalecer institucionalmente.



La otra limitante consiste en que las opciones de respuesta sobre algunas de las actividades para conservar la salud física y emocional pudieron inducir a las y los docentes, lo que podría considerarse un sesgo en el formulario de preguntas. En relación a lo anterior, la categoría "Otras" como opción de respuesta es sumamente ambigua por lo que podría haber ocasionado una pérdida de información valiosa para los resultados de la investigación. Aún así, el formulario ofrece la posibilidad de analizar y puntualizar necesidades y propuestas sobre este ámbito poco explorado de la Formación Docente.



Con base en las respuestas al cuestionario docente se **muestra que algunos de los factores que más contribuyen al desarrollo de padecimientos físicos y mentales son la competitividad individualizada, la inestabilidad laboral y el trabajo complementario a la docencia dentro del CCH**. Como consecuencia, se deduce que tal como se desarrollan la dinámica institucional y la cultura escolar afectan la vida de las y los docentes, y limitan su desarrollo académico-laboral en la construcción de la docencia como proyecto de vida.

Al mismo tiempo, hay otros factores que, si bien no estarían directamente asociados con la dinámica institucional y la cultura escolar, son provocados por las condiciones de precariedad en las que viven y trabajan muchas y muchos docentes. Estos son, esfuerzo físico excesivo al dar clases (uso de la voz, estar de pie, cargar materiales), traslados largos al centro de trabajo, ausencia de opciones de alimentación saludable, y exposición desmedida a los dispositivos electrónicos.

De manera particular, algunos de los padecimientos emocionales asociados a esta problemática son **cansancio importante, baja energía, problemas de sueño, estrés extremo (también llamado "burnout"), sentimientos de tristeza, desánimo o depresión**; mientras que en los padecimientos físicos se encuentran **dolores musculares (espalda, piernas y pies), afectaciones visuales y/o enfermedades del tracto digestivo**.

Otros resultados obtenidos que son de suma relevancia fue la **elevada cantidad de docentes que consideró no tener padecimientos físicos ni mentales asociados a su labor docente, de lo cual se deducen tres posibles explicaciones**; la primera, es que quizá algunas y algunos docentes tienen pocas horas frente a grupo; otra es que entre este grupo existe un alto nivel de normalización de esta situación; o bien, que se deba simplemente a una negación ante la falta de elementos formativos para detectar sus padecimientos o asociarlos a la docencia.



Sin duda, el bienestar de las y los docentes es central en el desempeño académico dentro y fuera del aula, pero aún son necesarias acciones institucionales que contribuyan gradual y profundamente a reducir el estrés físico y emocional en el que vive constantemente el profesorado, y en el que permanece durante su carrera académica, a veces por varias décadas.



Un balance general sobre **las respuestas del cuerpo docente que se ha formado en temáticas de salud mental y física, y manejo de emociones y estrés es el amplio reconocimiento de que estos conocimientos han impactado positivamente en su práctica docente y su vida personal.** La mayor parte de ellas y ellos señalaron que su estrés ha disminuido y que ha mejorado su capacidad de ser tolerantes, empáticos, comunicativos y asertivos en sus relaciones con sus pares y con sus estudiantes. No obstante, también consideran que no se da seguimiento ni continuidad a su formación por la corta duración de los cursos ofrecidos por la institución. Esto apunta a que continúa habiendo una carencia en la formación humanística y cultural del profesorado en el CCH Plantel Sur, que de subsanarse sería un avance importante en el bienestar docente.

Por otro lado, es también importante mencionar que **una buena parte de las y los docentes del CCH Sur no ha tenido nunca formación docente en estas temáticas, o bien, su formación docente es escasa.** Este resultado obtenido confirma, por una parte, otra de las hipótesis de trabajo de la presente investigación, acerca de que se prioriza la formación disciplinar y no se reconoce la importancia del desarrollo humanístico y cultural de las y los docentes. Pero por otro lado, pone de relieve, una falta de interés en el profesorado sobre este tipo de formación. Aunque es probable que una y otra causa estén vinculadas. Es decir, al no haber oferta institucional satisfactoria las y los docentes no obtienen formación que les permita reconocer la importancia de su propio bienestar en su ámbito laboral ni personal.

No obstante, de forma paulatina el bienestar docente ha ido obteniendo relevancia, o por lo menos las acciones emprendidas por el profesorado son más visibles. Entre las **actividades que llevan a cabo las y los profesores del CCH Sur para mantener su bienestar emocional y mental están el ejercicio y la actividad física, el esparcimiento con amistades, asistir a reuniones o fiestas; realizar actividades de tipo cultural y artístico; o bien, asistir a terapia psicológica.** En suma, existe preocupación por parte del profesorado y lleva a cabo algunas acciones para preservar su bienestar emocional y mental; pero no existen medidas institucionales suficientes que promuevan dicho bienestar.

Por ello, una línea de trabajo pendiente es priorizar el bienestar docente a partir de **generar alianzas con instancias y profesionistas competentes en**

**temáticas de salud, en específico, mental y emocional, para canalizar los casos de docentes que así lo demanden.** Por otro lado, se deben generar acciones institucionales que promuevan el reconocimiento y el respeto al profesorado, valorando la autoeficacia de las y los docentes, así como el trabajo colegiado que tenga un impacto real en el alumnado y la comunidad escolar, ello se prevé, impactará positivamente en el bienestar docente.

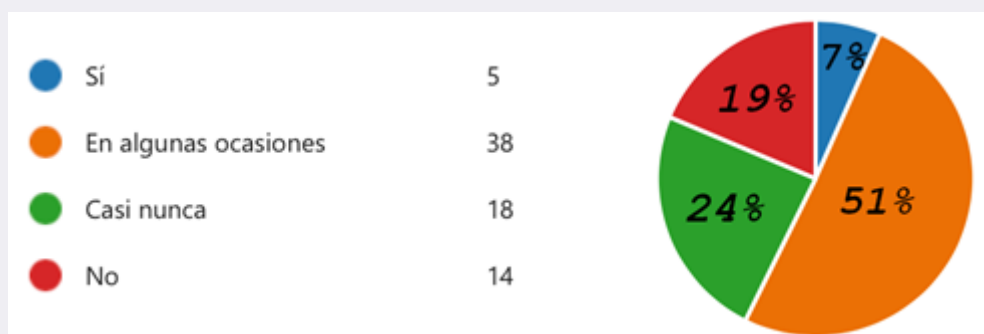


Un aspecto a explorar en futuras investigaciones es el cruce de las evaluaciones que realiza el alumnado para con sus docentes, y conocer si existe una vinculación entre éstas y la situación de bienestar y satisfacción personal de la o el docente. En este sentido, el trabajo colegiado y la coevaluación permitiría trabajar en aspectos no sólo académicos, sino de tipo actitudinal que probablemente tendrían un impacto en la salud del profesorado.

Cabe mencionar que **las condiciones de salud física y mental, vinculados al bienestar docente, se deben colectivizar y politizar, reconociendo, como se comprobó, que la dinámica escolar impacta en toda la comunidad escolar y que está concatenada a la salud comunitaria, nacional y mundial, en este caso la de docentes.** Por ello, la investigación educativa que indague sobre las temáticas de salud física y mental del profesorado, de manera individual y colectiva es imprescindible para generar diagnóstico de necesidades y recursos para trabajar en un proyecto que atienda de manera permanente estas demandas, se debe enfatizar que el bienestar docente no sólo impactará al sólo al estudiantado, sino también, a otros sectores sociales.

## Sección Desarrollo ético y humano

**32. ¿Consideras suficiente la oferta de actividades sobre la formación ética y humanística del profesorado dentro del plantel en los últimos tres años?**



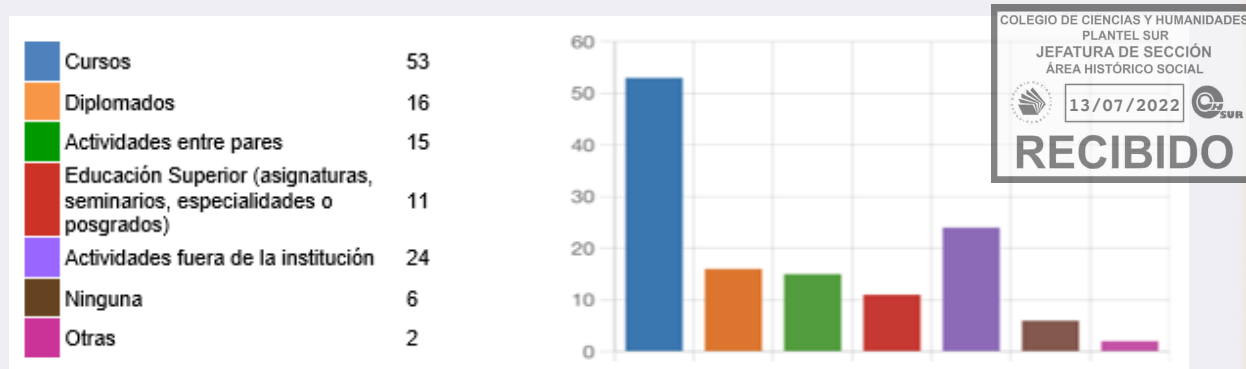
**Figura 32.** Gráfica que muestra la opinión del profesorado encuestado con respecto a la suficiencia de la oferta académica sobre la formación ética y humanística dentro del plantel Sur en los últimos tres años.

La cantidad (suficiencia) de actividades académicas para promover la formación ética y humanística del profesorado en el plantel Sur en los último tres años, se muestran en la gráfica de la figura 32, que engloba 81 respuestas de 75 docentes. De acuerdo con la gráfica, las y los profesores consideran que la oferta académica es suficiente en algunas ocasiones (38 respuestas). Mientras que otra parte opina que esta oferta casi nunca es suficiente (18 respuestas) e incluso algunas(os) profesores consideran que la oferta académica no es suficiente (14 respuestas), lo que contrasta con quienes consideran que la oferta sí es suficiente (5 respuestas).

Las respuestas indican la necesidad de mejorar la oferta académica en esta línea, pues la mayoría del profesorado que contestaron el cuestionario consideran que es suficiente en algunas ocasiones. En contraste con la minoría que considera que sí es suficiente, y un marcado contraste entre los que consideran que esta oferta casi nunca es suficiente o no es suficiente.

Lo que resalta en esta gráfica y que hay que rescatar es que sólo un porcentaje muy bajo del profesorado (7%) considera que sí hay suficiente oferta de actividades sobre la formación ética y humanística, lo cual refleja que la institución ha dado poca prioridad a este campo de formación.

### 33. ¿Qué actividades has realizado en los últimos tres años para tu formación ética y humanística?



**Figura 33.** Gráfica que muestra las actividades que las y los docentes han realizado en los últimos 3 años para su formación ética y humanística.

Los rubros que se muestran en la gráfica de la Figura 33 reflejan las actividades que el profesorado ha realizado en los últimos 3 años para su formación ética y humanística, en ella se aprecian 127 respuestas de 75 docentes. Así, se observa que un grupo importante de docentes ha optado por tomar cursos (53 respuestas) y han elegido diplomados (16 respuestas), como parte de la oferta académica institucional, mientras que otra parte de docentes ha decidido trabajar entre pares (15 respuestas), y en otros casos eligieron integrarse a actividades en Educación Superior, como asignaturas, seminarios, especialidades o posgrados (11 respuestas). De la misma manera, 24 docentes han realizado actividades fuera de la institución y 2 han hecho otro tipo de actividades como estancias en el extranjero y lectura de textos sobre el tema. Un grupo minoritario (6 respuestas) no han realizado alguna actividad lo que infiere que en general sí existe un interés del profesorado en esta línea de formación.

Es de resaltar el hecho de que el profesorado encuestado elija participar más en cursos que en diplomados, lo que se puede atribuir al número de horas destinadas, el tiempo y momento en que se ofertan (de acuerdo con el calendario escolar) y puntaje que cada uno puede tener para la integración de las listas jerarquizadas. Por otro lado, las actividades fuera de la institución parecerían resultar también atractivas, como la opinión de un(a) docente sobre las estancias en el extranjero.

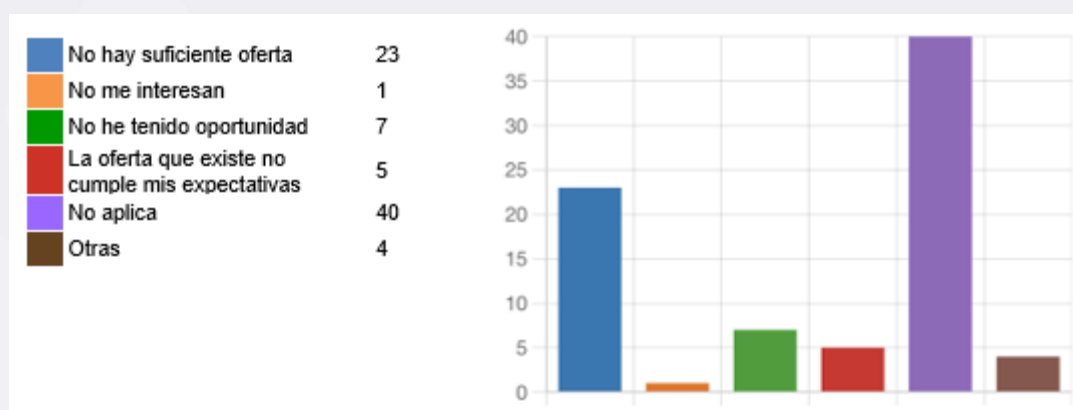
También destaca que entre las actividades de formación ética y humanística que ha realizado el profesorado del CCH Sur están las actividades fuera de la institución lo cual refuerza los resultados de la pregunta anterior al manifestar que hay poca oferta institucional al respecto. Asimismo, el hecho

de que las y los docentes busquen actividades de esta naturaleza, fuera de la institución, indica que existe un interés por este tipo de temáticas. Esto último se reafirma con la opinión de un(a) docente quien señaló revisa textos de formación autodidacta.

Por último, la frecuencia obtenida en la oferta de cursos, diplomados y actividades en *educación superior* surgidas desde la institución, podrían relacionarse con la hipótesis de que existen pocos espacios autogestivos para reflexionar sistemáticamente entre pares sobre su práctica educativa, ya que las y los docentes recurren a la oferta académica institucional al brindar un puntaje para las listas jerarquizadas, lo que no se obtiene de espacios autogestivos.



### 34. Si es el caso ¿cuáles son las razones por las que no has realizado actividades en tu formación ética y humanística?



**Figura 34.** Gráfica de barras que muestra las razones por las cuales el profesorado no realiza actividades de formación ética y humanística.

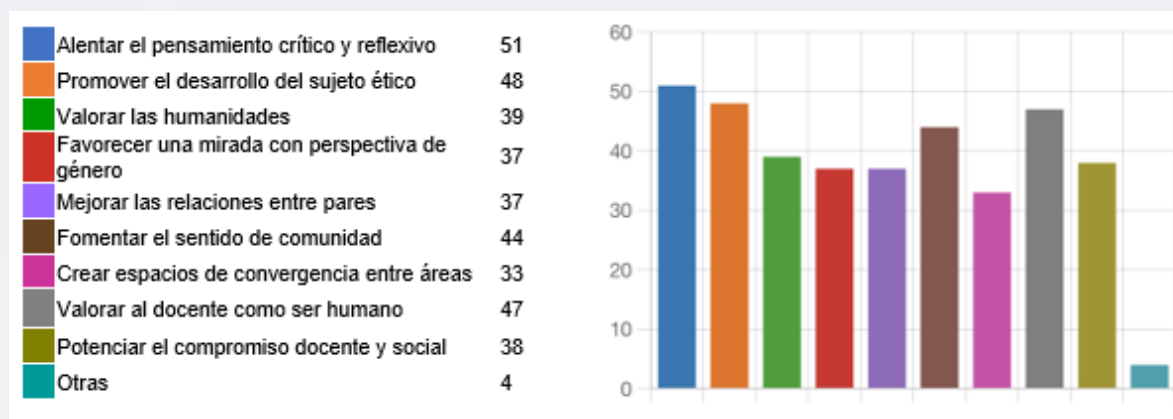
Las razones por las cuales el profesorado no realiza actividades en su formación ética y humanística se exponen en la gráfica de la Figura 34, que engloba 80 respuestas de 75 docentes. De acuerdo con la gráfica, la razón principal es porque no hay suficiente oferta de actividades (23 respuestas). Mientras tanto, y en menor medida, refieren que no han tenido oportunidad de realizarlas (7 respuestas), la oferta que existe no cumple con sus expectativas (5 respuestas) y 4 docentes señalaron otras. Cabe notar que 40 respuestas se asociaron con "no aplica" debido a que en la pregunta anterior declararon haber realizado actividades en su formación ética y humanística.

Específicamente en las respuestas libres indicaron: *"Es difícil identificar cuáles cursos van enfocados a tal propósito"* y *"Necesitamos más información"*. Estas dos respuestas apuntan a la importancia de difundir, por un lado, en qué consiste la formación ética y humanística y, por el otro, mostrar con claridad los contenidos y propósitos de cada curso con el fin de identificar actividades realizadas abonan a esta formación.



Estos resultados contrastan con la hipótesis sobre que el profesorado *"...no reconoce la importancia del desarrollo humanístico y cultural en sus procesos de formación"*, ya que sí hay un interés por las actividades éticas y humanísticas pero que consideran insuficientes.

### 35. ¿Qué aspectos son necesarios para fomentar un ser docente ético y humano en el CCH Sur?



**Figura 35.** Gráfica de barras que muestra los aspectos necesarios de un ser docente ético y humano en el CCH Sur.

En la Figura 35 se observa una gráfica conformada por 378 respuestas de 75 docentes, en donde el profesorado señala que para fomentar un ser docente ético y humano en el CCH Sur se requieren, principalmente, de los siguientes aspectos. Por un lado, alentar el pensamiento crítico y reflexivo (51 respuestas) lo que apunta la necesidad de tiempo y espacios para llevarlo a cabo. Por otra parte, promover el desarrollo del sujeto ético (48 respuestas); valorar al docente como ser humano (47 respuestas); y fomentar el sentido de comunidad (44 respuestas); cuyos aspectos ponen sobre el centro valorar al docente como ser humano complejo, diverso y con necesidades específicas, lo que se relaciona con el análisis cualitativo.

No obstante, también consideran otros aspectos relevantes como: valorar las humanidades (39 respuestas); potenciar el compromiso docente y

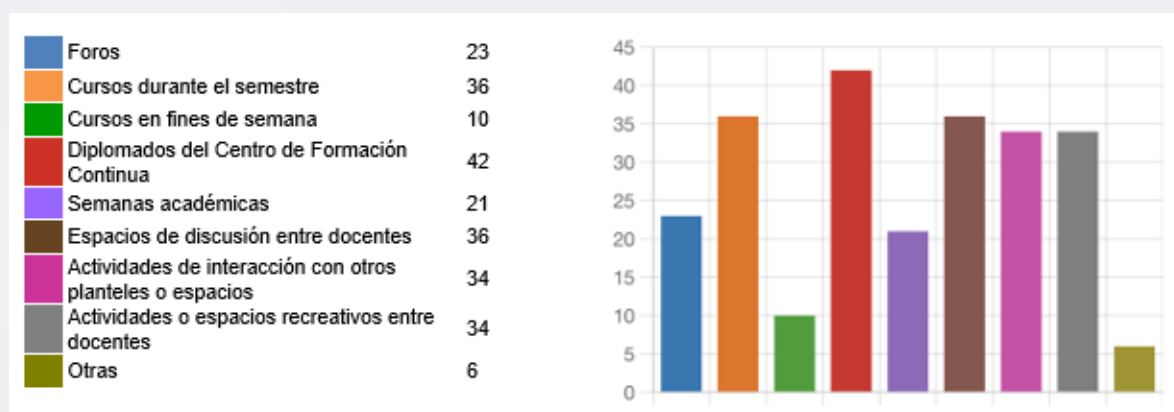


social (38 respuestas); favorecer una mirada con perspectiva de género; y mejorar las relaciones entre pares (ambas con 37 respuestas). De modo que, para fomentar un ser docente ético y humano, se requieren además de propuestas integrales y críticas, aquellas que incluyan las relaciones entre pares, así como una perspectiva de género.

De las respuestas libres 2 expresaron: "*Mejorar el salario de los maestros y evitar la competencia entre los maestros*"; y "*Respetar al alumnado*". De la primera respuesta puede asociarse con el rubro mejorar las relaciones entre pares ya que la competitividad ha erosionado a la comunidad lo que permea en la construcción de un ser docente ético y humano. La segunda respuesta apunta a la relación con el alumnado, sin duda fundamental para la formación en valores y su práctica.



### 36. ¿Qué actividades deberían llevarse a cabo para fomentar las habilidades que señalaste en la pregunta anterior? Considera aquellas actividades significativas para ti y en las que participarías.



**Figura 36.** Gráfica que muestra las actividades que deberían llevarse a cabo para fomentar un ser docente ético y humano.

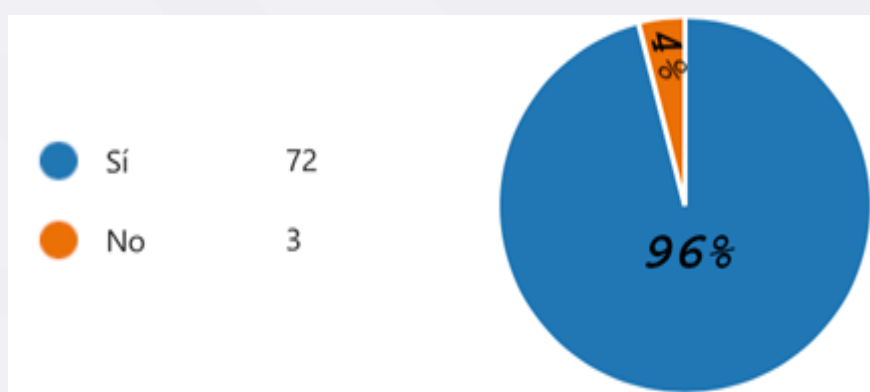
La Figura 36 muestra 245 respuestas de 75 docente sobre las actividades que consideran fomentan a un ser docente ético y humano en las que están dispuestos a participar (respecto a las opciones señaladas en la pregunta anterior). De este modo, las actividades con mayor preferencia fueron Diplomados del Centro de Formación Continua (42 respuestas), seguido de cursos durante el semestre y espacios de discusión entre docentes, ambas con 36 respuestas. Esto refleja que además de las actividades convencionales, cursos y diplomados, se valora la discusión entre docentes, incluso coincide

con la preferencia de 34 respuestas en realizar espacios recreativos entre pares.

Por otro lado, una preferencia de docentes (34) reconoce la necesidad de superar la endogamia generada dentro del plantel, al considerar actividades de interacción con otros planteles o espacios. En menor preferencia se encuentran los foros (23 respuestas) y las semanas académicas (21), muy probablemente porque la comunicación en esos espacios generalmente es unidireccional y por lo mismo no hay discusión, o porque las actividades al ser convocadas por la institución se consideran como obligatorias y poco significativas.

De las 6 respuestas que seleccionaron "otras", una indicó que no sería necesaria ninguna actividad, lo que refleja poca importancia de este tema en su formación docente. Las otras respuestas señalaron: 1) la autoobservación, la autocrítica en la labor docente y el autoconocimiento del estilo de docencia; 2) respetar el espacio libre de desarrollo personal; 3) un examen psicométrico para detectar las enfermedades del profesorado; 4) mejorar los sueldos y la estabilidad laboral; 5) promoción de valores desde la dinámica institucional. Las primeras dos propuestas muestran la responsabilidad que debe asumir cada docente, en tanto que las últimas tres respuestas muestran cómo la dinámica institucional puede influir en algunos procesos de formación lo que confirma una de las hipótesis.

### 37. ¿Consideras que la formación ética y humana enriquecería tu labor docente?



**Figura 37.** Gráfica que muestra el porcentaje de profesoras(es) que consideran que la formación ética y humana enriquecería su labor docente.



El 96% del profesorado consideró que la formación ética y humana enriquecería su labor, por lo que se puede afirmar que el aumento de actividades y cursos de formación docente enfocados en esta línea son bien recibidos por la planta docente del CCH Sur.



### **38. ¿De qué manera?**

En las respuestas libres sobre la manera en que la formación ética y humana enriquecería la labor del profesorado encuestado, se identifican tres grupos de respuestas, la primera enfocada a las relaciones en la comunidad escolar, la segunda con los valores y la tercera con la labor docente en sí misma. En primer lugar, el profesorado considera que la formación ética y humana le permitiría mejorar la relación consigo mismo, darle sentido a la vida y a su labor como profesor(a). De ahí ese bienestar se extrapolaría a las relaciones con sus pares y con el estudiantado. En este último, destaca la necesidad del profesorado de contar con los elementos necesarios para sensibilizarse y comprender a las nuevas juventudes en sus diversos contextos y múltiples identidades, y así solventar las diferencias generacionales y lograr la igualdad de género. En segundo lugar, el profesorado manifiesta la necesidad de una formación integral, que incluya la reflexión ética y humanista sobre los valores necesarios para la convivencia y para la formación de seres humanos. Por último, el profesorado refiere que la formación ética y humana fomentará el pensamiento crítico y reflexivo en la planta docente sobre el sentido y responsabilidad social de su labor.

### **39. Comentarios libres (opcional)**

De los 72 comentarios libres de la sección de desarrollo ético y humano, el profesorado manifestó la necesidad de que las autoridades escolares también se inmiscuyan en estos temas y también se sensibilicen en este sentido. El profesorado señala que los cursos que se ofrezcan deben ser para todas las áreas, pero deben poner particular atención a aquellas(os) docentes que no tienen una formación disciplinar que corresponda al área de Talleres o a la Histórico-Social, pues no se partiría de las mismas bases y la labor de estos cursos también sería la de invitar y sensibilizar a profesoras(es) de otras áreas que no están tan familiarizados con la ética y el humanismo. Así mismo, estos cursos deben tratar casos reales que se vivan actualmente en las aulas del CCH Sur y sirvan como ejemplo para solucionar los problemas cotidianos a los que se enfrenta la comunidad escolar. Una razón importante que señala el profesorado para su formación ética y humana es que el aprendizaje derivado

de estos cursos les lleve a “predicar con el ejemplo” y no desde una base únicamente discursiva.



## Reflexión final Sección Desarrollo ético y humano

Como se ha vislumbrado en la sección de formación ética y humanística los resultados indican la **necesidad de mejorar la oferta académica en esta línea**, misma que refleja la poca prioridad que le ha brindado la institución del plantel Sur (pregunta 32 y 34). Probablemente se debe a que esta línea de formación fue recientemente impulsada por los últimos seminarios de formación docente desde el ciclo 2018-2019. No obstante, el profesorado reconoce la existencia de obstáculos en la propia comunidad para llevar a cabo este tipo de actividades, principalmente porque no hay suficiente oferta como se expresó, pero también se debe a la falta de tiempo y minoritariamente a que la oferta existente no cumple con sus expectativas por lo que debe responderse a estas necesidades (pregunta 34).

Es evidente que existe un interés de la comunidad docente por formarse en esta línea, ya que además de realizar actividades institucionales ha buscado actividades fuera de la institución (pregunta 33). De este modo **es necesario que se difunda entre el profesorado en qué consiste la línea de formación ética y humanística, además que en las actividades de formación docente, en particular los cursos, se muestren con claridad los contenidos y propósitos**. Esto permitirá que el profesorado reconozca si se están llevando a cabo acciones sobre esta línea, y por otro lado, sea consciente en si trabaja esta línea en su proceso de formación para autogestionar las acciones correspondientes, lo que podría coadyuvar a la autonomía del profesorado.

Ahora bien, para que la formación docente en el plantel Sur promueva **un ser ético y humano**, en opinión del profesorado se requiere **fomentar en primera instancia un pensamiento crítico y reflexivo, promover el desarrollo de un sujeto ético**, además de **reconocer a las y los profesores como seres humanos, diversos y con necesidades específicas** (pregunta 35). Aunque esto se orienta hacia procesos de formación a nivel individual, no se pierde de vista la vinculación dentro de los espacios escolares, pues también consideraron relevante **fomentar un sentido de comunidad, favorecer una mirada con perspectiva de género y mejorar las relaciones entre pares**, evidenciando los desafíos que en sí representa el generar comunidad. Por ende, es necesario que las **propuestas de formación además de ser integrales y críticas incluyan una perspectiva de género** para incidir en las relaciones entre pares y con el alumnado.

Aunado a lo anterior, en el entendido de que el profesorado posee características y necesidades específicas, la formación ética y humanística (pregunta 39) no puede ser la misma para todas las y los docentes, de modo



que **deben impulsarse programas de sensibilización que sitúen al profesorado**, lo que podría coadyuvar a generar comunidad.

Entre las actividades que el profesorado manifiesta permitirían a un ser docente ético y humano (pregunta 36) van desde lo ya conocido (diplomados y cursos) pero recuperan la **discusión entre pares**, lo que no siempre se obtiene en foros o semanas académicas, y por ello deberían implementarse actividades de intercambio de ideas dentro de tales eventos. Del mismo modo reconocen que debería **superarse la endogamia generada en el plantel y participar en actividades de interacción con otros planteles o espacios**.

Algunas de las respuestas libres (pregunta 36 y 39) dejan ver la corresponsabilidad del profesorado y la institución para fomentar a un ser docente ético y humano, lo que coincide con los resultados cualitativos. Por un lado, reconocen que **el profesorado debería asumir la responsabilidad desde la autocrítica y el autoconomiento**, y por otro lado, **la responsabilidad de la institución para generar una cultura escolar de valores, donde las mismas autoridades se involucren en tales procesos de formación y sensibilización**. Asimismo, que institucionalmente se detecte en el profesorado enfermedades cuyo aspecto es de suma sensibilidad ya que se podría caer en otro sentido que no sea atender sino clasificar o etiquetar, por ende, sería necesario **desarrollar programas de atención psicológica al profesorado**, mismo que coincide con las necesidades en el análisis cualitativo.

Los resultados (pregunta 33, 35 y 36) también revelan cómo actúa la cultura escolar y la dinámica institucional en los procesos de formación, ya que las actividades que generalmente realizan son principalmente cursos, por lo que es necesario **diversificar las actividades de formación**. Del mismo dejaron manifestada cómo la dinámica institucional a través de **la competitividad ha erosionado a la comunidad docente**, de modo que deben buscarse mecanismos ante esta situación, lo que coincide con el análisis cualitativo respecto a la meritocracia. Otro aspecto relacionado, es que se requiere estabilidad laboral para fomentar un ser docente ético y humano, sin embargo, no debería ser necesario que dependiendo de tal condición se asuma o no un ser docente ético y humano en las aulas, pero tampoco significa que el profesorado deba aceptar su condición de precarización laboral, esto muestra la complejidad en la formación docente y la importancia de crear espacios de discusión para abordar estos aspectos desde la comunidad docente en diálogo con la institución.

Es un hecho que el profesorado encuestado reconoce la importancia de la formación ética y humanística en su labor docente (pregunta 38). No





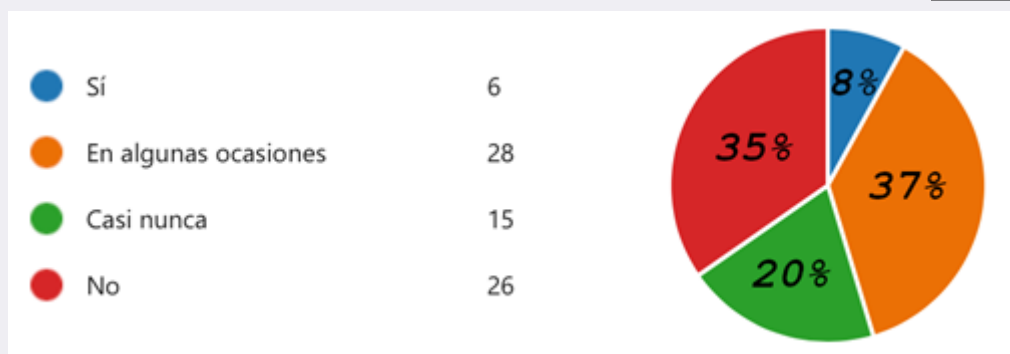
obstante, sería beneficio **difundir la importancia y los alcances que esta puede tener en los procesos de aprendizaje**, que de acuerdo con la población encuestada beneficiaría en dos sentidos (pregunta 39), las relaciones en la comunidad escolar y la labor docente en sí misma. Para esto el profesorado reconoce la pertinencia de **adquirir los elementos necesarios para sensibilizarse y comprender a las nuevas juventudes** en sus diversos contextos y múltiples identidades, y así solventar las diferencias generacionales **y lograr la igualdad de género**. En ese sentido, el profesorado manifiesta la **necesidad de una formación integral, que incluya la reflexión ética y humanista sobre los valores necesarios para la convivencia y para la formación de seres humanos**. En segundo lugar, refiere que la formación ética y humana **fomentará el sentido y responsabilidad social de la labor, y permitirá percibir a la docencia como parte de un proyecto de vida**.

Por último, otro aspecto que coincide con el análisis cualitativo es respecto a que **la formación ética y humana debe ir más allá del discurso y pasar a la práctica** (pregunta 39), en ese sentido se compagina con la idea de que las actividades en esta línea aspiren a ejercicios aterrizados al aula y desde las experiencias que se viven en la cotidianidad con el alumnado, así como cuestionar los prejuicios e ideas que se tienen sobre ciertos temas, y reflexionar sobre cómo se viven los valores y se reproducen en el aula.



## Sección Desarrollo estético y artístico

**40. ¿Consideras suficiente la oferta de actividades sobre la formación estética y artística del profesorado dentro del plantel en los últimos tres años?**



**Figura 40.** Gráfica que muestra la opinión de los docentes respecto a la formación estética y artística del profesorado en los últimos tres años.

La gráfica anterior muestra que del total de profesores/as encuestados el 37% (28 respuestas) consideró que en algunas ocasiones es suficiente la formación estética y artística del profesorado en el CCH Sur. Un 35% (26 profesores(as)) respondió que en definitiva no es suficiente dicha oferta. En tanto, un 20% (15 docentes) señaló que casi nunca y, por último, solo un 8% (6) de los participantes consideró que sí.

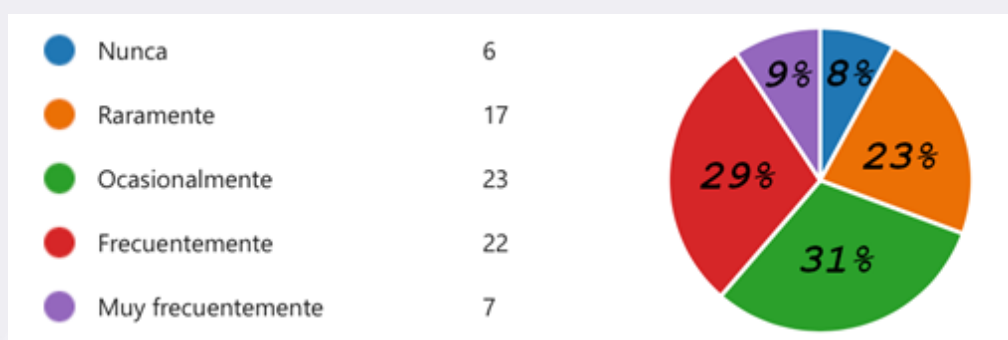
En términos generales, los resultados de esta gráfica expresan que los esfuerzos hechos por la institución para fomentar la formación estética y artística en los últimos años no han sido suficientes y constantes. Quizás la oferta de cursos de esta naturaleza se vio incrementada en los últimos dos años por el contexto de pandemia que vivimos y que puso en evidencia la necesidad de una educación (y por lo tanto de una formación docente) más humanística y cosmopolita, que abarcara otros aspectos de la realidad humana y no solo lo disciplinar. Ello también por el reto de mantener el interés del estudiantado con la educación a distancia.

No obstante, no debemos perder de vista que un 35% de los encuestados respondió que no era suficiente, aunado al otro 20% que expresó que casi nunca, por lo que ambas respuestas contribuyen a corroborar, por lo menos parcialmente nuestra hipótesis principal que dice que existe una

carencia en la formación humanística y cultural en la planta docente en el CCH Plantel Sur que influye en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula. Habría que valorar todavía cómo esto impacta en el estudiantado, en el análisis del cuestionario correspondiente, pero sería importante considerar este campo de formación como un ámbito débil y pendiente dentro de la formación integral docente del plantel.



#### 41. ¿Con qué frecuencia realizas actividades para tu desarrollo estético y artístico?



**Figura 41.** Gráfica de pastel que muestra la frecuencia con la que las y los docentes realizan actividades para su desarrollo estético y artístico.

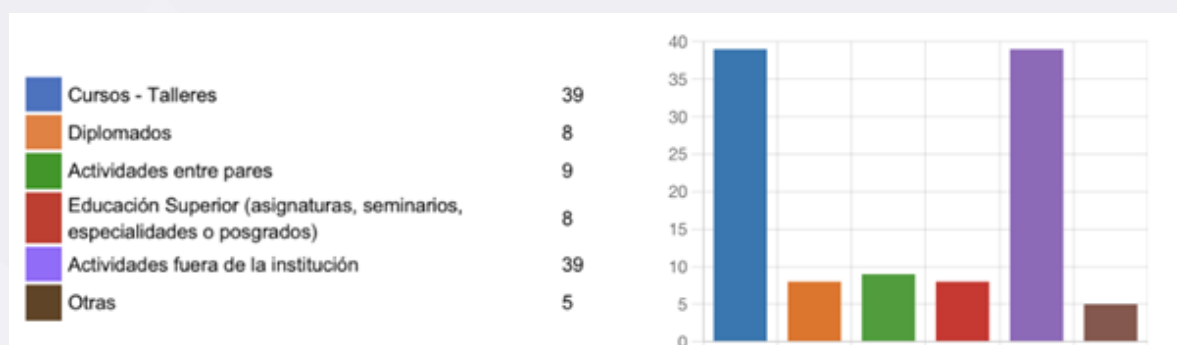
La presente gráfica muestra que un 31% de la población de estudio participante en la encuesta (23 respuestas) ocasionalmente realiza actividades para su desarrollo estético y artístico. En seguida, un 29% (22 docentes) señaló que frecuentemente sí lleva a cabo estas actividades. Por otro lado, un 23% (17 respuestas) reconoció que raramente las realiza, en tanto que solo un 9% (7 respuestas) expresó que muy frecuentemente y el 8% (6 respuestas) restante dijo que nunca desarrolla esta clase de actividades.

Los resultados tan contrastantes de esta gráfica expresan la importante heterogeneidad del profesorado del plantel en sus procesos de formación, en particular, en la formación estética y artística. El hecho de que solo el 9% de los respondientes señale que realiza actividades de esta naturaleza con mucha frecuencia y que el porcentaje mayor declarara que solo ocasionalmente, refuerza nuestra hipótesis central sobre la falta de una formación humanística y cultural en la planta docente del CCH Sur. Asimismo, el hecho de que el 8% de las y los encuestados manifieste que nunca lleva a cabo actividades de este campo de formación, casi el mismo porcentaje que señaló que sí lo hace muy frecuentemente, indica que hay un trabajo importante por hacer en esta

materia y habría que indagar las razones del porqué están fuera de su formación docente.

Empero, la mayoría de los participantes expresaron que sí las llevan a cabo, con menos o más frecuencia, pero existe un interés. Quizás no las emprenden con la frecuencia deseada por las situaciones laborales o personales del profesorado, sobre todo si contrastamos estos resultados con los del análisis cualitativo sobre esta categoría (Tabla 3 y Reflexión final de Formación Cultural) donde se manifiesta un interés, pero pocas posibilidades reales de realizarlas y más si son con frecuencia. Estos datos confirman, de igual modo, una de las hipótesis específicas que señala cómo el profesorado del plantel prioriza su formación disciplinar, pero no necesariamente por falta de interés, sino de tiempo.

#### 42. ¿Qué actividades has realizado en los últimos tres años para tu formación estética y artística?



**Figura 42.** Gráfica que muestra las diversas actividades que los docentes han realizado en los últimos tres años para su formación estética y artística.

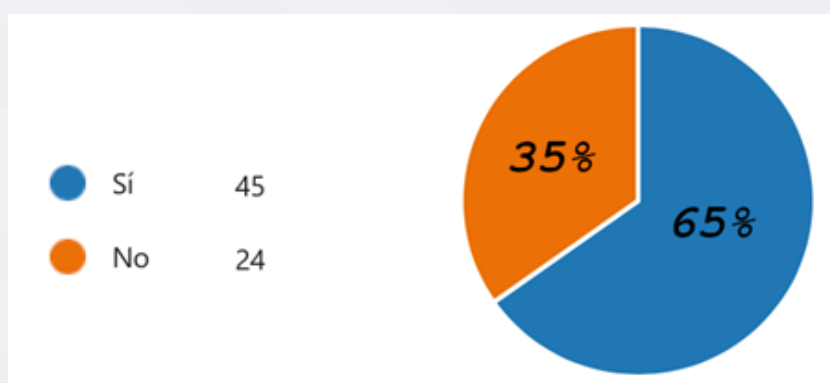
En relación con las actividades realizadas de formación estética y artística, la gráfica de barras muestra las diferentes respuestas de los 75 docentes encuestados. Dentro de este grupo existen 39 respuestas que indican a los cursos y talleres como las actividades que ha realizado el profesorado participante para su formación estética y artística en los últimos tres años. Esta cantidad de respuestas coincide con la de aquellos profesores(as) que indicaron realizar actividades fuera de la institución para este mismo campo de formación. Debido a que son el mismo número de respuestas, la gráfica sugiere que una parte importante de estas actividades se llevan a cabo fuera del plantel. Esto en algún sentido es comprensible por el tipo de actividades de que se trata, por ejemplo, clases de pintura o de historia del arte, conciertos, artes escénicas o talleres escultóricos, por mencionar algunas, que

constituyen actividades que rebasan los propósitos y en algunos casos la infraestructura de la institución.

No obstante, también es preciso reconocer que se ha hecho poco para aumentar la oferta de cursos y actividades estéticas y artísticas del plantel, o impulsar cursos impartidos por expertos en estas materias de otras universidades. Si bien la pandemia quitó la posibilidad de llevar a cabo cursos presenciales en los últimos dos años, también faltó algo de voluntad e imaginación para impulsar estas iniciativas en un momento en que era importante mantener los vínculos con el exterior y distraer la mente con otro tipo de actividades, tanto para el profesorado como el estudiantado.

Por último, es interesante señalar qué ocurrió con el resto de las opciones de respuestas que tuvieron una preferencia menor. Estas fueron diplomados (8), actividades entre pares (9), estudios superiores (8) y otras que evidencian cómo estas actividades son de algún modo satelitales al núcleo de la actividad docente. No se sugiere que en todos los casos se incorpore la formación estética y artística, pero sin duda falta mucho para consolidar entre el profesorado una cultura artística más amplia que seguramente tendría algún efecto positivo dentro de las aulas. Asimismo, una vez más se afirma que una parte de la comunidad docente del CCH Sur no reconoce la importancia del desarrollo humanístico y cultural en sus procesos de formación, como lo señala una de las hipótesis planteadas.

#### 43. ¿Consideras que los conocimientos obtenidos en tu formación estética y artística dentro del Colegio han impactado positivamente en tu labor docente?



**Figura 43.** Gráfica que muestra la opinión de 75 docentes del plantel Sur sobre el impacto de su formación estética y artística en su labor docente en el plantel.

Como se puede advertir en la gráfica anterior, el 65% (45) de las y los profesores encuestados respondió afirmativamente sobre el impacto que ha tenido la formación estética y artística dentro de su labor docente. De igual forma que en las gráficas anteriores, en esta se ratifica el posicionamiento sobre enfatizar la importancia que tiene impulsar estas actividades de formación docente para mejorar la enseñanza. Por supuesto, habrá que hacerlo con tino y juicio, pero son esenciales para humanizar los procesos de educación escolarizada masivos como los que tienen lugar en el CCH Sur. Las y los profesores reconocieron diversos beneficios de esta clase de actividades en su práctica docente cotidiana y como veremos en la siguiente pregunta donde precisan un poco más en qué sentido la mejora.

Por otro lado, el 35% (24 docentes) que respondió que este tipo de formación no ha tenido un impacto en su enseñanza, también constituye un porcentaje importante minoritario, pero no es despreciable, sin embargo, veremos algunas de las razones en las preguntas 45 y 46.

#### **44. ¿De qué manera?**

El profesorado encuestado expresó una multitud de beneficios e influjos positivos obtenidos de su formación estética y artística dentro de su práctica docente. La información vertida en esta pregunta abierta proporciona ideas muy valiosas para indagar por dónde deberían apuntar las acciones de esta línea de formación en el futuro inmediato. De las 45 respuestas que se obtuvieron a esta cuestión se destacaron tres tendencias. Una vinculada a la reducción del estrés dado que ayudan a relajar la mente y el cuerpo; otra tendencia relacionada con el desarrollo de la creatividad docente al brindar herramientas didácticas y conocimientos para compartir con el alumnado y; una tercera inclinación vinculada al desarrollo personal y humano.

Asimismo, algunos(as) profesores(as) hicieron referencia a que tales actividades las han realizado con el propósito explícito de fomentar el desarrollo y la armonía con el alumnado y las y los compañeros docentes. Recuperamos algunas de las ideas expresadas con el propósito de mantener la esencia de lo manifestado por las y los participantes:

- Mejora el manejo de narrativa que es muy importante en la vida docente.
- Da un panorama que me permite usar ejemplos distintos en las clases.
- Ayudan a la expresión y comunicación con las y los alumnos (por ej. mediante dibujos).



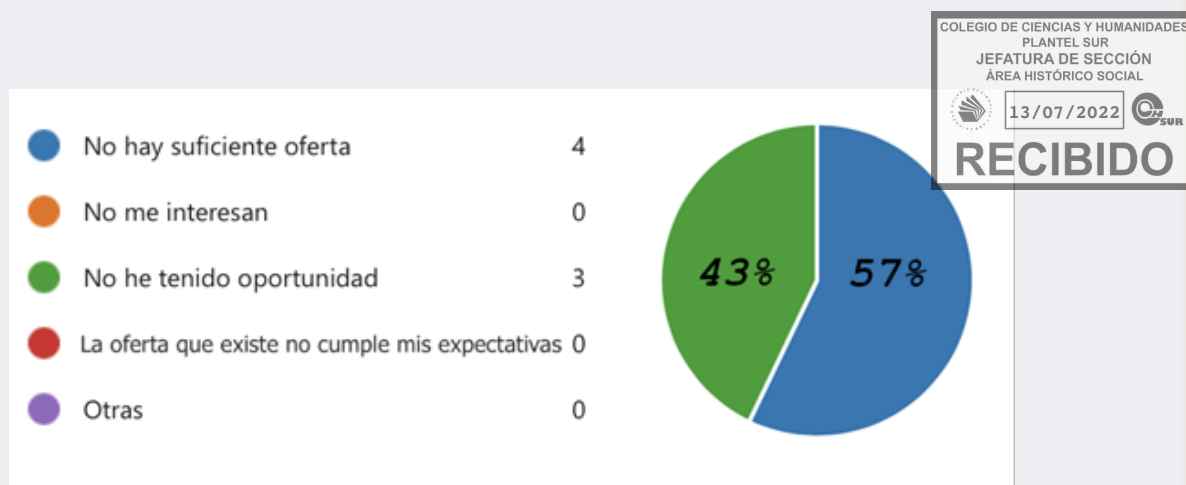


- Algunas áreas requieren de alguna innovación en el ámbito de la literatura y las disciplinas artísticas, por lo que es importante echar de ellas para las clases.
- El conocimiento diverso amplia habilidades en nuestro ser y permite estabilizar las emociones.
- Son un espacio de descanso y libertad.
- Los mayores beneficios de mantenerse racionado con actividades estéticas y artísticas es con uno mismo, pues se sale de la actividad cotidiana. En la medida en que se esté bien, se podrá tener un desempeño más óptimo y humano con los estudiantes.
- Mejor actitud y menos estrés.
- El arte es transformador.
- Contribuye a mantener un equilibrio emocional e intelectual en la vida personal y profesional.
- Fomenta espacios de convivencia y comprensión entre la comunidad del plantel.
- Te hacen una persona más humana.
- Ayuda a generar estrategias de aprendizaje más lúdicas.
- Aparte de desarrollar otras habilidades, contribuyen a relajar la mente y mejorar el ánimo.

Por otra parte, el profesorado encuestado hizo hincapié en que las actividades estéticas y artísticas favorecieron su visión crítica y estética de la realidad, abrieron su mente a otras posibilidades y aprendieron nuevas formas de expresión, además de proporcionar una revaloración de la persona.



#### 45. ¿Cuáles son las razones por las que no realizas actividades en tu formación estética y artística?

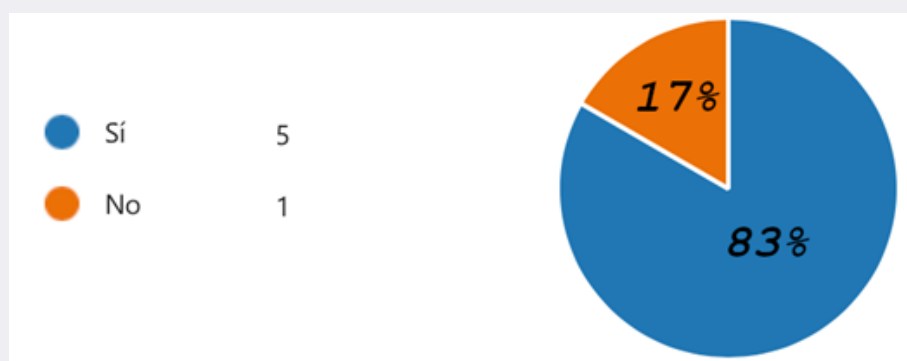


**Figura 45.** Gráfica que muestra las diversas razones por las que el profesorado no realiza actividades en su formación estética y artística.

La presente gráfica, ligada a la pregunta 41, muestra las respuestas de los 6 docentes encuestados que señalaron no realizar actividades de formación estética y artística. El 57% de ellos (con 4 respuestas) indicaron que una de las razones por la que no realizan esta clase de labores es que no hay suficiente oferta. En este sentido es importante reconocer que la universidad como institución (y no solo el Colegio) sí impulsa y realiza numerosas actividades de desarrollo estético y artístico. Aquí habría que indagar por qué no se difunden o conocen estas actividades entre esta población de estudio. Porque no son consideradas, quizás por falta de tiempo. Asimismo, habría que fomentar algunas de estas acciones en el propio plantel.

Por otro lado, un poco menos de la mitad de este grupo, opina que no ha tenido oportunidad (43% con 3 respuestas) de llevar a cabo estas actividades, respuestas que contribuyen a corroborar nuestra hipótesis sobre la escasa formación estética y artística en el plantel, pero relacionada con la falta tiempo del profesorado para desarrollarlas.

**46. ¿Consideras que la formación estética y artística (reflexión sobre lo bello y las artes) enriquecería tu labor docente?**



**Figura 46.** Gráfica que muestra la opinión del profesorado respecto a si/no, la formación estética y artística (reflexión sobre lo bello y las artes) enriquecería su labor docente.

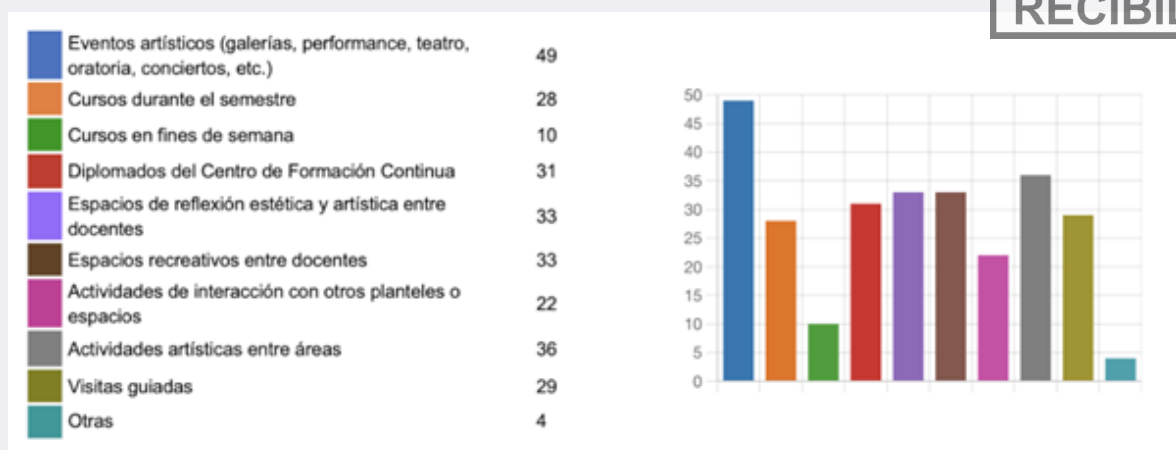
De acuerdo con la gráfica anterior, también relacionada con la pregunta 41, de las y los profesores encuestados que señalaron no realizar actividades de formación estética y artística, 5 docentes (83%) consideraron que estas actividades sí enriquecerían su labor docente y solo con uno consideró que no (17%). Los resultados de esta gráfica también abonan a pensar que quienes no se han formado en estos asuntos no ha sido necesariamente por desinterés, sino por situaciones concretas relacionadas con la escasa oferta que ofrece la institución (en particular el Colegio y el plantel) y por la falta de tiempo.

**47. ¿De qué manera?**

En relación con la pregunta de qué manera la formación estética y artística enriquecería su labor docente, sólo 5 personas respondieron a ella y fueron aquellas que manifestaron no realizar actividad alguna de esta línea de formación. A manera de conclusión, se puede percibir que estos encuestados sí reconocen una relación entre el arte y las ciencias; entre la contemplación de la belleza y tener una perspectiva diferente de la realidad.

Asimismo, no se pierden de vista los beneficios que pueden generar esta clase de conocimientos y experiencias para enriquecer las clases y mejorar las relaciones entre docentes. Y de igual modo que los encuestados que manifestaron realizar actividades estéticas y artísticas, este pequeño sector también reconoció que tal formación ayudaría a crear un ambiente más relajado, compartir intereses comunes y darse cuenta que a pesar de la diferencia de edades con el estudiantado no se es tan diferente.

**48. ¿Qué actividades propones para fomentar un ser docente con sensibilidad artística y creativa en el CCH Sur? Considera actividades significativas para ti y en las que participarías.**



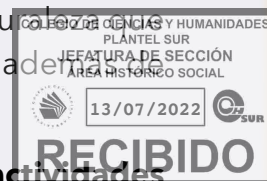
**Figura 48.** Gráfica que representa las actividades que los docentes proponen para fomentar un ser docente con sensibilidad artística y creativa en el CCH Sur.

Las propuestas del profesorado encuestado para fomentar un ser docente con sensibilidad artística y creativa quedaron de la siguiente manera. Como principal actividad, con 49 respuestas, las y los docentes indicaron realizar eventos artísticos (galerías, performance, teatro, oratoria, conciertos, etc.). Este dato muestra que la planta docente sí está interesada en participar activamente en eventos artísticos dentro de la institución.

En segundo lugar, con 36 respuestas, el profesorado encuestado opinó que le interesa llevar a cabo actividades artísticas entre áreas y de ese modo fomentar la sensibilidad artística y creativa entre docentes. En tercer lugar, con el mismo número de respuestas (33), las y los profesores consideraron que era necesario crear espacios de reflexión estética y artística, así como espacios recreativos entre pares. Con menor número de respuestas el profesorado participante eligió actividades de interacción con otros planteles o espacios (22), cursos en fines de semana (10) y Otras (4).

Todo ello refleja una necesidad importante de las y los docentes de desarrollar habilidades artísticas dentro de la institución, como parte de su formación integral, hecho que a su vez evidencia la carencia de una formación humanística y cultural de la planta docente del CCH Sur amplia y sólida, como lo señala nuestra hipótesis principal. Asimismo, es importante destacar que cada una de las respuestas anteriores muestra la disposición de la comunidad

docente a realizar diversas actividades artísticas y estéticas como un complemento significativo a su formación académica. Tal interés debería aprovecharse en la organización de algunas actividades de esta naturaleza que fomentaría el interés por las artes, la creatividad y la expresividad, además de ayudar a fomentar lazos de compañerismo y valores universitarios.



**49. ¿Qué temáticas propones para llevar a cabo las actividades anteriores?**

De la pregunta anterior, se obtuvieron 64 propuestas en total, las respuestas más frecuentes fueron música, pintura, poesía, danza, teatro, fotografía, arte y ciencia, control de emociones, entre otras. Dentro de estas respuestas, la música resaltó con mayor frecuencia como propuesta de actividad artística y cultural dentro del plantel. No obstante, es importante mencionar de manera textual el conjunto de las temáticas propuestas, pues son recomendaciones concretas para fomentar esta línea de formación en el futuro inmediato. Sobre las artes en general se señalaron los siguientes temas:

- Apreciación musical.
- Apreciación estética de la naturaleza.
- Cursos sobre dibujo.
- Talleres artísticos para docentes.
- Conciertos de música de cámara.
- Muestras de ballet, teatro o cine.
- Enseñanza de la estética desde un enfoque filosófico.
- Arte prehispánico y contemporáneo.
- Coro, presentaciones de bandas, solistas, o en su caso, grabaciones de los alumnos.
- Historia del arte.
- Apreciación cinematográfica y cine debate.
- Talleres de danza, canto o cualquier instrumento musical.
- Expresiones artísticas populares.
- Pequeñas galerías.
- Performance.
- Tiempo libre para llevar a cabo actividades artísticas en otros espacios.

- Noches de museos para profesores, actividades tipo "drink and draw".
- Talleres de pintura.
- Poesía performativa (performance) literatura performativa.
- Actividades teatrales.
- Arte, didáctica y creatividad.
- Concursos de baile, ajedrez, pintura.
- Diseño industrial, urbanismo, diseño del paisaje.



En relación a las temáticas vinculadas con la lengua, la comunicación y la literatura se apuntaron las siguientes:

- Cursos de idiomas.
- Hablar en público.
- Círculos de lectura.
- Literatura autobiográfica.

Los temas de formación cultural también se evidenciaron mediante las propuestas siguientes:

- Historia de la ciencia.
- Temas de género.
- Sostenibilidad ambiental.
- Arte y ciencia.

Si bien, los siguientes temas no son parte de la formación estética y artística en sentido estricto, también son temáticas relevantes de la formación cultural:

- Actividades deportivas y recreativas para todos los profesores.
- Técnicas de meditación y relajación.
- Práctica de yoga.
- Cursos sobre el manejo de emociones en el aula.

Por otra parte, también se manifestaron otros tópicos de interés para el profesorado relacionados de alguna manera con la formación estética y artística como:

- Talleres de cocina.



- Expresión corporal a través de la danza.

Estas sugerencias muestran la diversidad de intereses del profesorado para participar en actividades artísticas, culturales y humanísticas. Si bien es complicado impulsar todas ellas al mismo tiempo y algunas pueden estar fuera de las posibilidades del plantel, sería bueno considerar este repertorio de actividades para organizar algún evento sobre alguna de estas recomendaciones en el que se involucre el profesorado cada semestre. Por último, también se señalaron algunas otras temáticas que están fuera de esta línea de formación, hecho que quizás manifieste el desconocimiento por estos asuntos entre un pequeño sector del profesorado encuestado. Por ejemplo, se mencionó la pedagogía, el conocimiento disciplinar, la interdisciplina y el mundo post-pandemia.



## Reflexión final Sección Desarrollo estético y artístico

Desde una perspectiva general, los resultados de la sección sobre el desarrollo estético y artístico del cuestionario a docentes, manifestaron una serie de oportunidades que habría de considerar la institución para favorecer la formación integral del profesorado. El conjunto de respuestas evidenció, una vez más y en concordancia con el análisis cualitativo sobre la formación cultural, que las **actividades de formación estética y artística son consideradas colaterales o complementarias a la formación docente** que está centrada principalmente en lo disciplinar y didáctico.

Con relación a la pregunta de si era suficiente la **oferta de actividades de formación estética y artística** para el profesorado del CCH Sur, las y los docentes encuestados consideraron que solo en algunas ocasiones, en tanto que otra parte consideró que **en definitiva no era suficiente** dicha oferta (pregunta 40). Ello muestra, por un lado, que se ha hecho cierto esfuerzo por considerar esta línea de formación docente, quizás impulsada por los efectos psicoemocionales y sociales de la pandemia de Covid-19, pero aún sigue siendo insuficiente por diferentes razones. En parte porque se requiere de expertos en esas materias que dirijan tales actividades, en parte porque habría que incrementar los vínculos con otras dependencias universitarias dedicadas a ello y, por último, porque hace falta una valoración más amplia de estas acciones en el mejoramiento de la actividad docente.

Asimismo, los resultados sobre la pregunta de con qué frecuencia el profesorado encuestado lleva a cabo actividades de formación estética y artística fueron también muy indicativos (pregunta 41). La mayoría de las y los docentes (31%) manifestaron que ocasionalmente realizan actividades para su desarrollo estético y artístico, otro porcentaje similar (29%) señalaron que frecuentemente realizan estas actividades, mientras que el 23% expresó que rara vez realiza este tipo de actividades. Estos datos abonan a pensar que **sí hay un interés por este tipo de actividades, pero que quizás hay circunstancias que no las favorecen**. Asimismo, muestra que se requiere contar con **espacios aptos para este tipo de actividades**. Todo ello ratifica parcialmente nuestra hipótesis de que hay una ausencia de una formación humanística y cultural sólida entre el profesorado del CCH Sur, pero sobre todo ocurre porque no hay tiempo suficiente o circunstancias adecuadas para desarrollarlas.

Por otra parte, las y los docentes que indicaron que nunca habían realizado esta clase de actividades (pregunta 45) manifestaron que sobre todo era por la **falta de una oferta atractiva** de la institución en este rubro y porque



**no han tenido oportunidad.** No obstante, estos mismos docentes mencionaron (en la pregunta 46) que **la formación estética y artística sí enriquecería su labor docente.** Este reconocimiento es una señal positiva para fomentar una serie de actividades dentro de la misma institución y a propios ritmos del ciclo escolar para incluirlas o desarrollar de manera paulatina.



En relación a las **principales actividades que realizan** las y los docentes encuestados para su desarrollo estético y artístico son **cursos-talleres** en el plantel, así como **actividades fuera de la institución.** Esta información proporciona algunas claves para pensar qué tipo de actividades impulsar dada la preferencia del profesorado, además de reconocer que algunas de estas actividades no necesariamente tendrían que llevarse a cabo dentro de las instalaciones del plantel o del Colegio, sino probablemente realizarlas fuera, dada la naturaleza de estas. Semejante iniciativa también favorecería una formación integral docente que promueva un **desarrollo personal más cosmopolita y una formación académica menos endógena,** que le ayude al profesorado a adquirir experiencias estéticas que enriquecerán su persona y su visión del mundo (pregunta 42).

Tal recomendación también se sustenta en los resultados de la pregunta 43, donde la mayoría de los docentes (65% con 45 respuestas) consideró que la formación estética y artística sí ha tenido un impacto positivo en su labor docente, pese a no estar relacionada en numerosos casos con los contenidos disciplinares de los programas y asignaturas. Ello se debe al tipo de conocimientos y vivencias que aportan a la comunidad docente, que no necesariamente brinda la formación disciplinar o incluso pedagógica. Asimismo, el despliegue de **las actividades estéticas y artísticas aminoran el estrés, refuerzan la creatividad de manera práctica, ayudan a relajar la mente y/o cuerpo, dan herramientas para compartir con el alumnado y hacen más humanos a los docentes,** como lo expresaron numerosas/os profesores encuestados (pregunta 44).

En el mismo tenor, el profesorado encuestado opinó que para fomentar un ser docente con sensibilidad artística y creativa los **eventos artísticos (galerías, performance, teatro, oratoria, conciertos, etc.)** deberían ser incluidos como parte de su formación docente, además de señalar que sí estarían dispuestos a participar en ellas, hecho que también proporciona algunas sugerencias de formación en esta materia. Por otro lado, también señalaron la importancia que tendría fomentar el intercambio entre áreas para crear experiencias estéticas diferentes (pregunta 48).

Sin duda, estos datos sobre el desarrollo estético y artístico permiten ver parte de las carencias del profesorado encuestado con relación a este campo

de formación. Pero si bien habría que analizar con más detalle sobre los intereses de la comunidad docente en estos asuntos, las y los docentes encuestados señalaron algunas temáticas que habría de considerarse en el futuro inmediato para consolidar esta línea de formación. Algunas de ellas fueron: **talleres de apreciación musical; cursos sobre dibujo, talleres artísticos para docentes; coro; talleres de danza, canto o instrumento musical; pequeñas galerías; performance; talleres de pintura; poesía performativa o literatura performativa; actividades teatrales; concursos de baile ajedrez, pintura; diseño industrial, diseño del paisaje.**

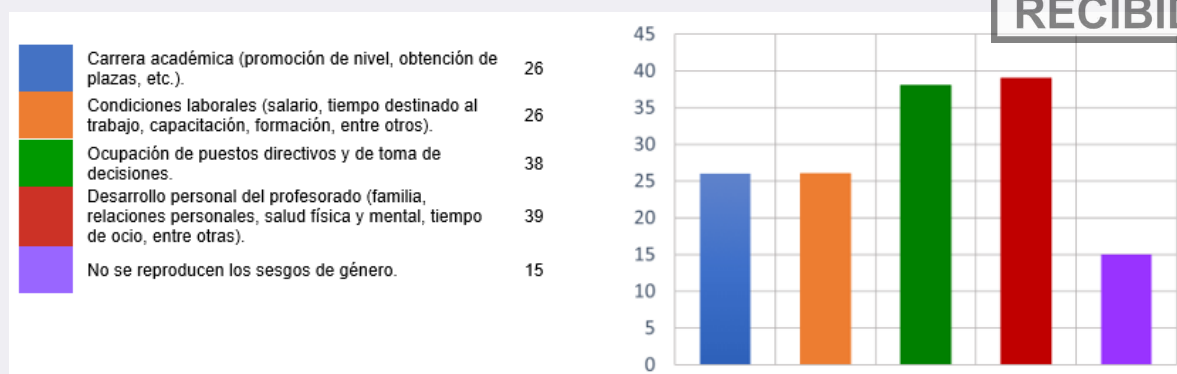


Tales propuestas resultado de la pregunta 49 contrastan con aquella zona gris que se manifestó en el análisis cualitativo sobre formación cultural. Estas sugerencias vislumbran un interés por tales actividades y señalan algunas preferencias estéticas y artísticas de la población de estudio. De igual manera, se recomendaron llevar a cabo actividades o cursos con temáticas relevantes de la formación cultural como **actividades deportivas y recreativas** para todo el profesorado, **técnicas de meditación y relajación, práctica de yoga,** cursos sobre el **manejo de emociones** en el aula.

Por otro lado, pero relacionado también con el análisis cualitativo de esta categoría, es preciso reconocer de nueva cuenta que se percibe cierta desvalorización de las aportaciones que pueden ofrecer esta clase de actividades a la labor docente y por ello se consideran colaterales a los procesos de formación continua. De igual modo y en correspondencia con el análisis cualitativo, se reconoce que los esfuerzos institucionales se han quedado cortos por aumentar la oferta de cursos y actividades estéticas y artísticas dentro del plantel.

## Sección Género y formación docente

### 51. ¿En cuáles de los siguientes aspectos de tu experiencia docente se reproducen los sesgos de género?



**Figura 51.** Gráfica que muestra en qué aspectos repercuten los sesgos de género en la práctica docente.

En la gráfica 51 se muestra la percepción sobre los sesgos de género que se reproducen en la experiencia docente emanada de 144 respuestas de 75 docentes. Con 39 respuestas en total, se considera que existen sesgos de género en el desarrollo personal del profesorado, por ejemplo, en la familia, en las relaciones personales, en la salud física y mental, y en el tiempo de ocio. Por otro lado, 38 docentes consideran que existen sesgos de género en la ocupación de puestos directivos y en la toma de decisiones en la escuela. Respecto a la carrera académica, específicamente en la promoción de nivel, obtención de plazas, etc., y en las condiciones laborales, tales como, salario, tiempo destinado al trabajo, capacitación y formación, se obtuvieron 26 respuestas respectivamente. Estos datos nos indican que algunas y algunos docentes que conformaron esta muestra consideran que existen sesgos de género que inciden o han incidido en varios aspectos de su vida, tanto personal, como académica. En contraparte, existen 15 de ellas y ellos que no coinciden con esta afirmación, planteando que no repercute ningún tipo de sesgo de género en el ámbito escolar.

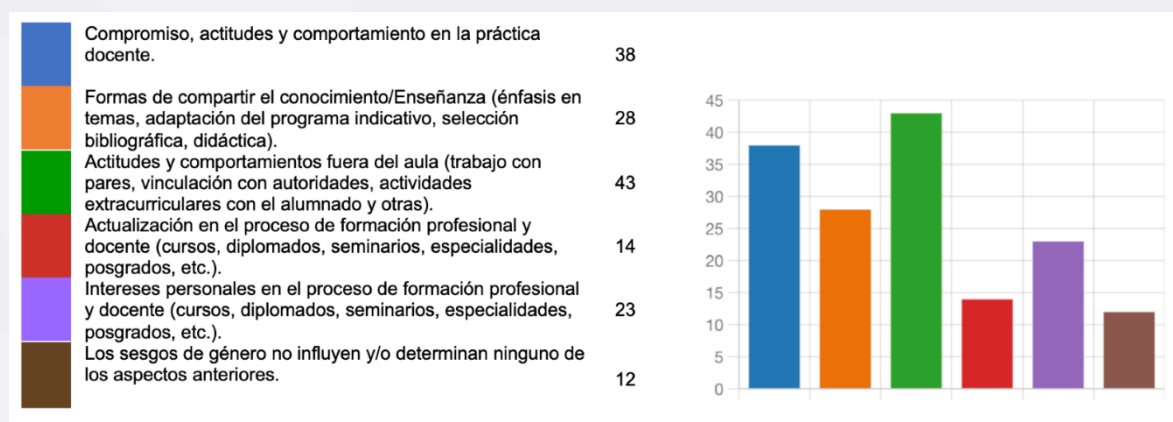
Es pertinente analizar que a partir de la bibliografía revisada se puede afirmar que en las instituciones educativas existen dinámicas institucionales y prácticas pedagógicas que evidencian una clara configuración androcéntrica, la cual afecta principalmente a las mujeres (Rich, 2001).<sup>3</sup> Esta situación es difícil

<sup>3</sup> plantea que en las instituciones educativas existen prácticas pedagógicas, contenidos curriculares, dinámicas institucionales, expresados en la cultura escolar y en el lenguaje que evidencian la exclusión de las mujeres, marcando una diferencia con relación a sus pares varones. Es decir, los contextos académicos

evidenciar en las prácticas cotidianas debido a su normalización y poco análisis, sin embargo, como podemos observar en esta gráfica, poco a poco se devela la importancia del género, principalmente en la vida personal y aún menor reconocimiento, en la carrera académica y dinámica institucional. Por otro lado, una limitación importante de este análisis recae en la que existe una diferenciación por género al analizar esta encuesta, sin duda nos brindaría mucha información sobre las percepciones del profesorado asociadas a su experiencia como mujeres y hombres en el ámbito escolar.

Por estos motivos, se considera que se puede afirmar la hipótesis de esta investigación que dice que “En el ámbito escolar se reproducen los sesgos estructurales de género, que inciden en la carrera académica y en el desarrollo personal del profesorado”. En este sentido, sería recomendable incorporar un análisis y perspectiva de género de manera transversal, el cual impacte positivamente no sólo de manera personalizada, o en el ámbito docente, sino en toda la comunidad escolar.

## 52. ¿En qué aspectos consideras que los sesgos de género influyen, y en muchos casos determinan, la formación docente del CCH Sur?



**Figura 52.** Gráfica que muestra en qué aspectos influyen, y en muchos casos, determinan, los sesgos de género en la formación docente.

Los resultados de la gráfica 52 nos muestran que 43 docentes consideran que los sesgos de género influyen, y en muchos casos determinan las actitudes y comportamientos fuera del aula (por ejemplo, el trabajo con pares, la vinculación con autoridades, las actividades extracurriculares con el alumnado, entre otras). Aunado a ello, 38 docentes afirman que existe una influencia de

se presentan fuertemente configurados por el androcentrismo. Aunado a ello, se añaden a las identidades y expresiones de género no hegemónicas, las cuales son aún más invisibilizadas.



los sesgos de género en cuanto al compromiso, las actitudes y el comportamiento en la práctica docente; así mismo, 28 personas respondieron que existe una influencia de esta categoría en las formas de compartir conocimiento/enseñanza (con énfasis en temas, la adaptación del programa indicativo, la selección bibliográfica y la didáctica). Finalmente, 23 docentes revelan que existe una relación entre el género y los intereses personales en el proceso de formación profesional y docente (cursos, diplomados, seminarios, especialidades, posgrados, etc.), esto se vincula con los propios intereses personales en el proceso de formación profesional y docente.

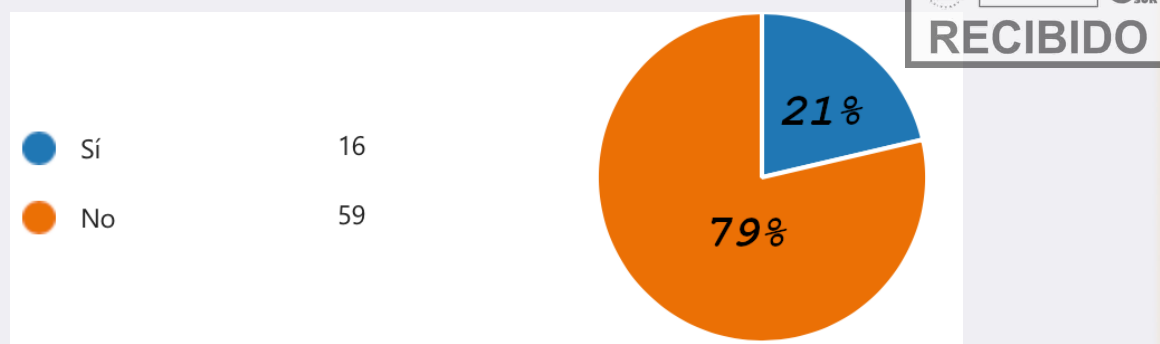


Este abanico de respuestas nos revela que, aunque no existen datos contundentes, especialmente en la cantidad del profesorado que reconoce el impacto de género en su formación docente, si se puede afirmar que existen conductas, actitudes, comportamientos aprendidos por género que influyen en la práctica docente, especialmente en las formas de compartir conocimiento y en la elección de temáticas y tipos de formación profesionalizada en la docencia.

Entonces, como en la respuesta anterior, podría afirmarse la hipótesis de esta investigación que reza: "En el ámbito escolar se reproducen los sesgos estructurales de género, que inciden en la carrera académica y en el desarrollo personal del profesorado". Este resultado resulta muy importante dado que la formación humanística también se complementa con el análisis del género. Al respecto, es interesante reconocer que a partir también de los sesgos de género en el Colegio, "Una parte de la comunidad docente del CCH Sur prioriza la formación disciplinar y no reconoce la importancia del desarrollo humanístico y cultural en sus procesos de formación", tal como evidencia otra de las hipótesis de esta investigación, la cual se comprueba con estas respuestas.

Valdría la pena realizar una investigación diferenciada entre hombres y mujeres para conocer las percepciones y realidades vivenciadas desde el profesorado, ello contribuiría a complementar algunas ideas previamente planteadas y realizar una propuesta de política institucional con perspectiva de género.

**53. ¿Durante tu experiencia laboral has experimentado algún tipo de discriminación por razón de género, que haya repercutido en tus actividades dentro del CCH Sur?**



**Figura 53.** Gráfica que muestra la percepción docente sobre la discriminación por razón de género que ha repercutido en sus actividades dentro del CCH.

En esta gráfica número 53, es muy clara la respuesta del profesorado, en la cual se afirma no haber sufrido discriminación por razón de género en el CCH, con 59 respuestas. Por otro lado, 16 docentes afirman que si la han padecido en el espacio escolar. Estas respuestas contrastan con las gráficas anteriores, en las cuales se reconoce el impacto de los sesgos de género en la práctica docente, sin embargo, no se percibe discriminación por motivos de género mayoritariamente. Como se mencionó previamente, algunas de las razones para no visualizar la discriminación pueden ser su normalización y asimilación naturalizada. Por otro lado, también puede existir la lectura textual de los datos, los cuales revelarían que existe poca discriminación por motivos de género en el espacio escolar y que existen prácticas igualitarias entre hombres y mujeres.

Sobre las y los 16 docentes que respondieron haber experimentado discriminación por motivos de género en el CCH, algunas de las razones se vinculan y evidencian con la siguiente pregunta, la cual hace referencia algunas experiencias en específico que se vivieron como prácticas discriminatorias.

**54. ¿Cuál?**

Las respuestas de este apartado se vinculan con la pregunta anterior, donde las 16 personas que respondieron haber sufrido discriminación por motivos de género exponen sus principales motivos. Al respecto, la opinión fue

principalmente de mujeres, las cuales expresan haber sufrido en la asignación de grupos y horarios poco favorables, así como la estigmatización por ser madres y la creencia de que le destinan mucho tiempo al cuidado de sus hijos e hijas, lo cual las ha dejado fuera de proyectos escolares.

Otro aspecto que se reveló fue el que las maestras han experimentado misoginia por parte de sus compañeros docentes, los cuales, imaginan una supuesta superioridad con respecto a ellas, a las cuales, en algunos casos, les muestran actitudes y acciones de acoso, o excesivas muestras de afecto sin su consentimiento.

Aunado a ello, otra mención fue la apropiación del trabajo femenino por parte de varones y el *mansplaining*, el cual, es una explicación, una condescendencia masculina hacia las mujeres, la cual no es solicitada, asumiendo que se sabe más y mejor por el hecho de ser varones. También se mencionaron los obstáculos para la obtención de puestos académico-administrativos por cuestión de género e ideología política.

Por su parte, los varones que respondieron haber experimentado discriminación por motivos de género, mencionan que deben callar por ser hombres, que no reciben suficiente apoyo por parte de compañeros varones en caso de necesitarlo, lo cual puede vincularse con una supuesta debilidad masculina al solicitar apoyo o brindarlo a sus pares, dicha acción puede ser señalada y ridiculizada al no expresar una masculinidad que cumpla con las expectativas sociales. Finalmente, se considera discriminación el hecho de que en la asignación de las plazas SIJA, se les acepta con dos años menos que a las mujeres, sin considerar que es una acción afirmativa que compensa la discriminación y exclusión que han sufrido históricamente las mujeres.

Los motivos expresados por mujeres y hombres docentes nos muestran una realidad vivenciada de manera ampliamente diferenciada, siendo ellas quienes principalmente padecen discriminación y violencia de género en el CCH Sur. Estas situaciones deben ser motivo de análisis para su prevención y erradicación de los espacios escolares universitarios.



## 55. En alguna ocasión tu género ha sido obstáculo o ventaja para acceder a mejores condiciones laborales?



**Figura 55.** Gráfica que muestra las situaciones de ventaja u obstáculo por motivos de género, para el acceso a mejores condiciones laborales del profesorado.

La gráfica permite reconocer qué situaciones considera como ventaja u obstáculo el profesorado en razón de género para acceder a mejores condiciones laborales: el 64 % de las los docentes consideran nunca haberse sentido en desventaja por esta situación, más de la mitad de las y los profesores que respondieron el cuestionario, mientras que el 25.3 % de profesoras, consideran haber sido discriminadas por ser mujeres y 4 profesores por ser varones; 4 % de profesores(as) consideran que su género les ha permitido acceder a mejores condiciones mientras que en este mismo rubro, sólo 1 profesora (1.3%) lo considera. Los datos se vinculan con la hipótesis específica tres que dice “en el ámbito escolar se reproducen los sesgos estructurales de género, que inciden en la carrera académica y en el desarrollo personal del profesorado.” y pese a que la mayor parte de las y los profesores reconoce que el género no ha sido un obstáculo o ventaja en la mejora de sus condiciones laborales, es sabido que la construcción sociocultural e histórica del género impacta de manera individual y colectiva en todos los ámbitos de la sociedad, por lo que los espacios escolarizados no se exentan de ello. El tema del género es transversal a la cultura escolar, a la dinámica institucional, a la carrera académica y a la formación docente, respecto a lo que compete a la institución, por esta razón y dado que las escuelas no están libres de las subjetividades de las y los actores sociales que las conforman, la reproducción de roles de género que se replican en la práctica docente y los espacios escolares es evidente.

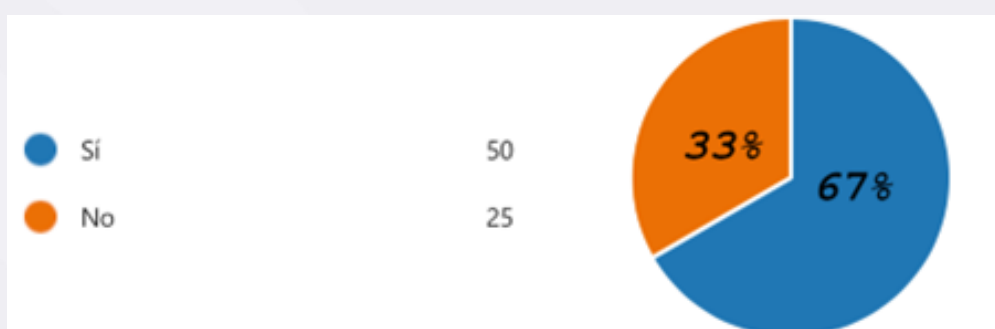
La lectura que se puede dar al resultado es que, quizás, las condiciones laborales que el profesorado identifica o bien, las formas y procesos en los que

se puede acceder a éstas han sido naturalizados y normalizados como parte de una creencia que sustenta el esfuerzo y la competencia entre cualquiera de los sujetos. Sin embargo, si se analiza con precisión cualquiera de los aspectos que se vinculan con ello, sin duda existen sesgos de género, brechas salariales y otras situaciones que obstaculizan el acceso a las oportunidades laborales por razón de género, en específico en las mujeres.



Otro de los datos relevantes es que las profesoras, al menos 19, se han sentido discriminadas por el hecho de ser mujeres, en contraste con la cantidad de profesores que han experimentado esta vivencia. Este dato se vincula con las vivencias de las mujeres en todas las esferas sociales por lo que la escuela, no es la excepción y sobre todo con la hipótesis específica uno que dice “la dinámica institucional y la cultura escolar permean adversamente en la estabilidad laboral, los procesos de formación docente del CCH Sur y en la construcción de la docencia como proyecto de vida.”, en tanto que cuando se habla de dinámica institucional y cultura escolar, debe entenderse que en estas, se producen y reproducen múltiples sesgos estructurales de género.

#### 56. En los últimos tres años has tenido formación docente sobre género y sus temas adyacentes?



**Figura 56.** Gráfica que muestra en qué aspectos repercuten los sesgos de género en la práctica docente.

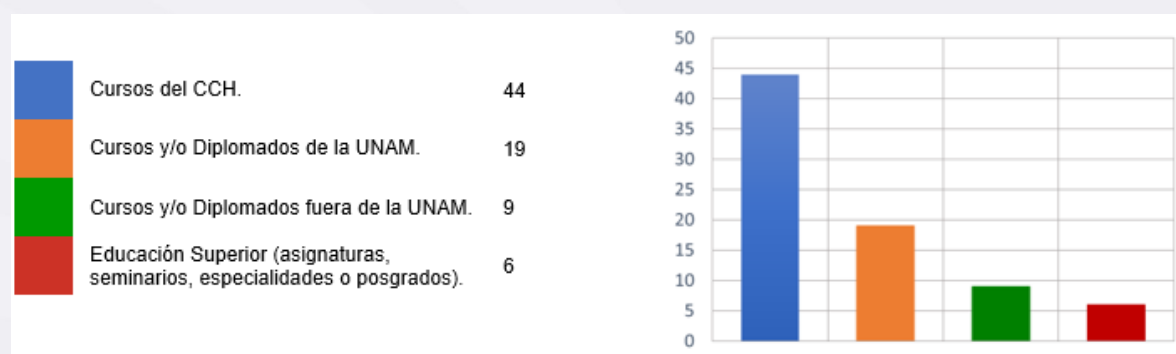
La gráfica permite reconocer que del total de docentes que respondieron el cuestionario, el 66.7 % se ha formado en temas de género y temas adyacentes, mientras que el 33.3 % no lo ha hecho. Estos datos, se vinculan con la hipótesis específica uno que dice “el proceso de formación docente carece de una propuesta transdisciplinar, integral y crítica que incluya el enfoque humanístico y cultural con perspectiva de género.” Si bien la institución ha priorizado de un tiempo para acá —y en específico a partir de las demandas y movilizaciones de las estudiantes organizadas de 2019 a la fecha—, la oferta de formación centrada en género e incluso desde una perspectiva

transdisciplinar, aún hay un número considerable de profesoras y profesores que no cuentan con ella. Por esta razón, la hipótesis se valida en tanto que al menos una tercera parte de las y los docentes que respondieron no se ha formado en estas temáticas y no sólo no cuenta con los conocimientos o saberes al respecto, sino que, es probable que no conozcan o reconozcan las necesidades y demandas enunciadas por las personas que han vivido en la institución violencia de género.



La ausencia de formación en estos temas imposibilita una sensibilización, reflexión y transformación de las dinámicas escolares que se encuentran plagadas de sexismo, machismos y misoginia y que, por tanto, desde nuestra práctica docente, es fundamental tenerlo presente, ya que, sin duda, muchas de las acciones y estrategias disciplinares que compartimos con el estudiantado, deben ser atravesadas considerando la perspectiva de género. Esto se vincula con la hipótesis específica uno que dice “en el ámbito escolar se reproducen los sesgos estructurales de género, que inciden en la carrera académica y en el desarrollo personal del profesorado.”; ya que los sesgos de género también están presentes en nuestro accionar docente, en nuestra didáctica y en cada una de las estrategias y actividades que llevamos a cabo con el estudiantado y desde luego, también repercute en las relaciones laborales que se establecen en el colegio a partir la dinámica institucional.

## 57 ¿Qué tipo de formación docente en género has adquirido en estos últimos tres años?



**Figura 57.** Gráfica que muestra la formación docente en temas de género adquirida en los últimos tres meses.

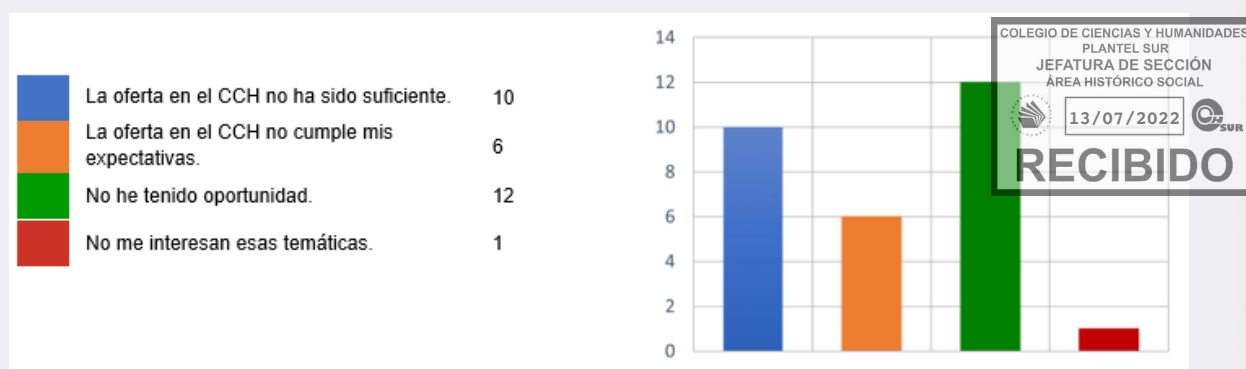


Los resultados de esta gráfica se vinculan con uno de los resultados de la gráfica 56, en donde 50 docentes (66.7 % del total de respuestas de la gráfica 56) mencionan que sí han tenido formación docente sobre género y sistemas adyacentes.

Respecto a los tipos de formación docente en género que el profesorado ha adquirido en los últimos tres meses, la gráfica muestra que 44 profesoras(es) se han formado en género en cursos que ha ofertado el CCH; 19 docentes se han formado en cursos y/o diplomados en la UNAM; 9 respuestas indican que se han formado con cursos y/o diplomados fuera de la UNAM; y 6 respuestas señalaron en seminarios, especialidades y/o posgrados. De acuerdo con la hipótesis específica uno que dice “el proceso de formación docente carece de una propuesta transdisciplinar, integral y crítica que incluya el enfoque humanístico y cultural con perspectiva de género.” y a partir de los datos que se observan en este gráfico, se reconoce que el colegio está ofertando cursos de formación en género. Sin embargo, es pertinente mencionar que se requiere una rigurosidad en el diseño e impartición de los mismos ya que, como se ha mencionado anteriormente, el tema de género va más allá de una formación disciplinaria en tanto que es urgente atender las problemáticas asociadas al género y la violencia de género, por lo que los esfuerzos en la formación docente también deben encaminarse hacia estos propósitos. Una rigurosidad en el diseño y la impartición de cursos en estas temáticas, sin duda permitirá fortalecer la formación docente en género de manera transversal. Esto, posibilitará analizar y reflexionar colectivamente sobre cómo contrarrestar la normalización de los roles de género en espacios escolares, y permitirá visibilizar las violencias de género contra las mujeres y las personas sexo genéricas para garantizar la erradicación de prácticas discriminatorias y de intolerancia en el espacio escolar.



## 58. Si no has tenido formación docente en género, ¿cuál es la razón?



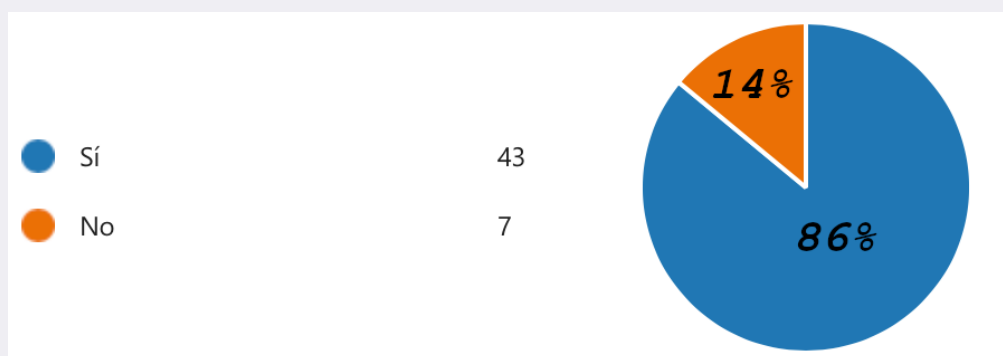
**Figura 58.** Gráfica que muestra las razones por las cuales el profesorado no se ha formado en temas de género.

Los resultados de esta gráfica se vinculan con uno de los resultados de la gráfica 58, en donde 25 docentes (33.3 % del total de respuestas de la gráfica 56) mencionan que no han tenido formación docente sobre género y sus temas adyacentes.

Esta gráfica permite identificar cuál ha sido la razón por la que el profesorado no se ha formado en temas de género. De las 29 respuestas de 25 docentes, 12 señalan que no han tenido oportunidad; 10 consideran que la oferta en el CCH no ha sido suficiente; 6 respuestas creen que la oferta en el CCH no cumple sus expectativas y solo un(a) docente menciona que no le interesan esas temáticas. Estos datos sin duda se vinculan con el gráfico anterior ya que, si bien existe una oferta de formación docente en género, algunas y algunos docentes probablemente cuestionan la "calidad" o contenidos de los cursos y quizás, su impartición y didáctica al mencionar que no cumplen sus expectativas. Otro dato relevante es que al menos 12 docentes mencionan que no han tenido oportunidad de formarse en género. Sin duda, a partir de la dinámica laboral extenuante, el profesorado continúa priorizando su formación disciplinar en los pocos momentos disponibles y deja de lado cursos que se vinculan con esta temática. Estas respuestas permiten corroborar la hipótesis específica cuatro que dice "una parte de la comunidad docente del CCH Sur prioriza la formación disciplinar y no reconoce la importancia del desarrollo humanístico y cultural en sus procesos de formación." Es fundamental considerar e indagar sobre las razones por las que al menos diez profesoras y profesores consideran que la oferta de formación no ha sido suficiente ya que esto puede vincularse con la hipótesis específica dos que dice "el proceso de formación docente carece de una propuesta

transdisciplinar, integral y crítica que incluya el enfoque humanístico y cultural con perspectiva de género.”

### 59. ¿Los aprendizajes, temáticas y conocimientos que has adquirido sobre género han impactado en tu práctica docente y en tu vida personal?



**Figura 59.** La gráfica muestra el impacto de los aprendizajes, temáticas y conocimientos sobre género adquiridos por el cuerpo docente ha tenido en su práctica docente y su vida personal.

Del total de 75 docentes sólo 50 respondieron sí haber tenido formación en género en los últimos tres años. Y de estos una gran mayoría (86 %) indicaron que los aprendizajes, temáticas y conocimientos adquiridos sobre estos saberes sí han impactado en su práctica docente y su vida personal. Sólo un número pequeño (14 %) sostuvieron que la formación recibida no ha tenido impacto en su práctica docente y vida personal.

En épocas recientes ha adquirido mayor interés e importancia el género y la perspectiva de género en la docencia y la educación. Si bien, el interés comenzó de manera coyuntural, alentada por movilizaciones de mujeres jóvenes y estudiantes ante un problema estructural fuertemente arraigado en nuestra sociedad: la Violencia de Género. Por ello, es comprensible que más de la mitad de las y los docentes que respondieron el cuestionario, y que están en un proceso formativo en esta área, consideren que las temáticas asociadas al género en la formación docente impactan, cada vez más, tanto en la docencia como en la vida de las personas que se vinculan a ellas.

No obstante, aún existe cierta reticencia a acercarse al género y temas asociados, no sólo entre docentes, sino también entre estudiantes, trabajadores(as) y funcionarios(as). Lo anterior se debe a un conjunto de prejuicios generados por el desconocimiento, aunque también hay un número

considerable de personas que se oponen fuertemente a estos temas, por razones morales, políticas e ideológicas. Lo anterior explica, posiblemente, que un número reducido de docentes haya respondido que el género no les ha incidido en su labor docente o su vida personal; y también que una tercera parte del universo de docentes no haya respondido tener formación docente en este rubro en los últimos tres años, cuando mediática, académica, social y políticamente el género y sus temas asociados se ha vuelto tan relevante. De esto se colige que es necesario ampliar y profundizar en el género, la violencia de género y la perspectiva de género como elementos centrales en la formación docente y la educación, en particular en niveles básico y medio superior.

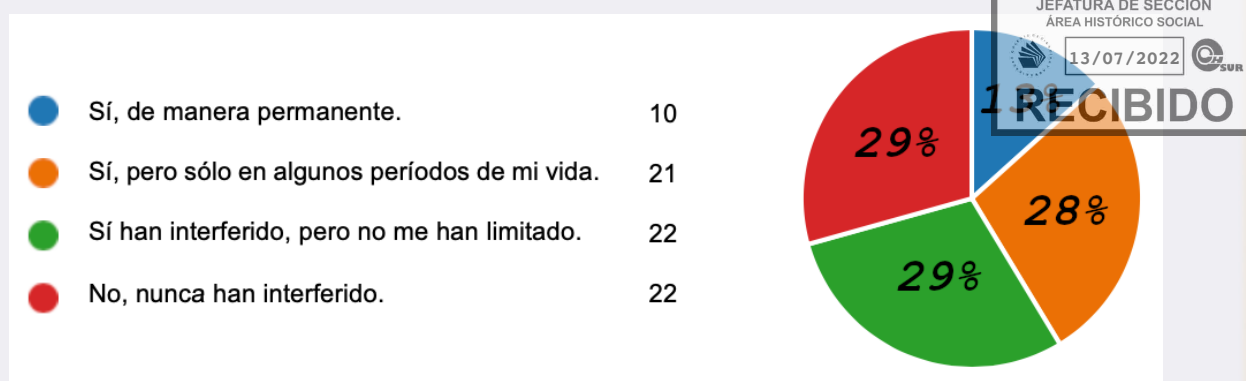


## 60. ¿De qué manera?

Las y los docentes 43 que respondieron que sí han tenido impacto en su práctica docente y su vida personal los aprendizajes, temáticas y conocimientos sobre género consistieron en que les han ayudado a mejorar, reconocerse, reflexionar y efectuar un ejercicio constante de autocrítica para poder mejorar su práctica docente. Con ello han trabajado significativamente en evitar sesgos de género, e incorporar estas temáticas al planear clases y desarrollar los contenidos disciplinarios de las asignaturas que imparten. Asimismo, les ha permitido identificar prácticas de discriminación y otras violencias entre estudiantes, pero también las que reproducen docentes, y así promover mejoras en la convivencia dentro y fuera del aula con el fin de ser tener más solidaridad con sus estudiantes mujeres, sin discriminar a los varones. De manera adicional, señalaron que formarse en estos tópicos contribuyó a su crecimiento emocional y tener una mayor capacidad para orientar a sus estudiantes; sin dejar de mencionar que incorporaron a su interacción en el aula un trato igualitario y el lenguaje incluyente y no discriminatorio.

En cuanto al ámbito personal, han llevado la formación en género a sus ámbitos privados y de interacción social fuera del contexto educativo, de manera tal que este tipo de aprendizajes se han convertido en prácticas cotidiana que han fortalecido su conciencia sobre las desigualdades y la discriminación por género que están fuertemente arraigadas en nuestra sociedad. Algunas profesoras indicaron que con ello han resignificado lo femenino, mejorado el autocuidado y profundizado la validación de sus derechos como mujer. Y, por su parte, los profesores son más conscientes de sus privilegios de género en todos los ámbitos de su vida.

**61. ¿Consideras que a lo largo de tu vida profesional y/o académica las actividades domésticas y/o de cuidados a terceros han limitado tu desempeño y crecimiento laboral?**



**Figura 61.** La gráfica muestra si las actividades domésticas y/o de cuidados a terceros ha limitado el desempeño y crecimiento laboral a lo largo de la vida profesional y académica del cuerpo docente.

Las profesoras y los profesores encuestados respondieron en igual porcentaje (29%), por un lado, que las actividades domésticas y/o de cuidados a terceros sí han interferido en su desempeño y crecimiento laboral a lo largo de su vida profesional y académica, pero no los limitaron; y, por otro, que estos mismos no han interferido nunca. Casi la misma cantidad (28%) indicaron que dichas actividades sí los limitaron, pero sólo en algunos periodos de sus vidas. Y, por su parte, un número menor (13%) señalaron que han vivido dichas limitaciones permanentemente.

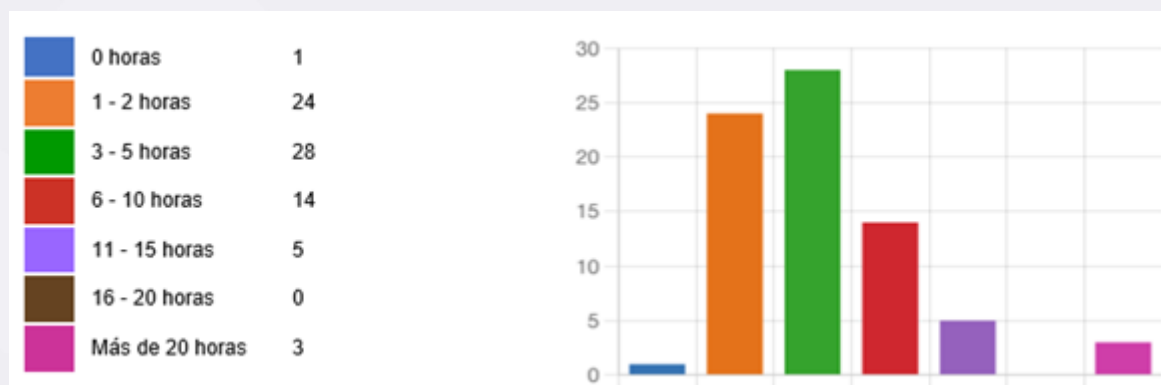
La labor docente se realiza a la par de otras labores en la vida del profesorado, sin embargo, la diferenciación sexual del trabajo y las atribuciones de los roles de género tradicionales ocasionan que las profesoras destinen mayor cantidad de tiempo a actividades domésticas y de cuidado a otras personas, en comparación con los profesores constituyendo uno de los principales y más comunes factores de desigualdad en cuanto a posibilidades de desarrollo personal entre mujeres y hombres. Conceptos como la doble o triple jornada definen esta situación. A lo largo de su carrera académica las y los docentes pasan por distintos procesos de vida, que impactan en su desarrollo profesional de formas diferenciadas.

Tomando en cuenta factores como edad y género sería posible diferenciar las respuestas a esta pregunta, en la que más de la mitad de las y los profesores respondieron que las labores domésticas o de cuidado a terceros ha interferido, pero no limitado su desarrollo personal y laboral, o

definitivamente no les ha limitado nunca. El restante de respuestas indicó, por un lado, que estas labores sí les ha limitado aunque sólo en algunas etapas; posiblemente en periodos de gestación y crianza, o de cuidado de familiares con enfermedades o de edad avanzada. Mientras que por el otro, el número menor de docentes a quienes estas limitantes están presentes permanentemente en su vida académica. No obstante que este último porcentaje es bajo, es de consideración que las oportunidades de desarrollo personal y laboral continúen siendo limitadas por situaciones estructurales en nuestra sociedad, pues es probable que dentro de este grupo la gran mayoría de docentes sean mujeres.



**62. Por semana, ¿cuánto tiempo adicional a tus clases destinas a la atención personalizada de estudiantes? Para el mejor análisis de esta pregunta, sería muy bueno contar con la diferenciación por género de las respuestas.**



**Figura 62.** La gráfica muestra el tiempo adicional a sus clases que el cuerpo docente destina a la atención personalizada de estudiantes.

Del universo de docentes que respondieron la encuesta, la mayor parte (28) señaló dedicar entre 3 y 5 horas a la atención personalizada de sus estudiantes, un grupo menor (24), aunque constituye casi un tercio del universo, indicó que destina entre 1 y 2 horas, mientras que una cantidad mucho menos numerosa (14) indicaron que destina entre 6 y 10 horas. Por su parte, las y los docentes que destinan entre 11 y 15 horas a la atención personalizada son un grupo muy reducido (5), y más pequeño aún el grupo (3) que indicó dedicar más de 20 horas. Sólo una persona señaló no dedicar ni siquiera una hora, y nadie marcó la opción de 16 a 20 horas.



De igual manera que la pregunta anterior, sería muy clarificador contar con datos de diferenciación por género en las respuestas, ya que con mucha probabilidad las docentes mujeres destinen mayor cantidad de horas a la atención individual de sus estudiantes, como una derivación de las atribuciones de los roles tradicionales de género, pues sería considerada una actividad de cuidado. Más de dos terceras partes de las y los docentes señalaron dedicar entre 1 y 5 horas a la atención personalizada de estudiantes por la semana, como labor independiente a la idea tradicional de docencia. Es posible que se trate de lo más común entre el resto del cuerpo docente del CCH Sur, y que se deba a factores subjetivos como el grado y profundidad de vinculación que establecen con el estudiantado; o bien, por factores objetivos como la existencia de otros empleos u otras actividades que les requieran tiempo en otros lugares, y por ello pasen menos tiempo en las instalaciones educativas.



Lo que resulta importante resaltar es el número significativo de docentes que destinan entre 6 y 15 horas semanales, que podría promediarse entre poco más de 1 y tres horas diarias, adicionales a las horas frente a grupo. Ello se debe posiblemente a que permanecen en el plantel durante varias horas, ya sea por su carga horaria como docentes de asignatura, o porque tienen alguna comisión; o bien, se trata de profesores y profesoras de carrera. Pero también se debe considerar el grado y profundidad de vinculación con sus estudiantes; y cómo se muestre ante ellas y ellos en tanto que persona confiable por distintos factores: género, aspecto físico, edad, materia que imparte, etc.

De lo que no queda claridad es si las personas que destinan más de 20 horas, o un promedio de 4 horas diarias, a la atención personalizada, tomaron en cuenta labores de tutoría y asesoría, o se trate de personas que disponen de cierta libertad de tiempo en sus vidas personales.

### **63. Comentarios libres (opcional) 27 respuestas**

Esta pregunta es el final de la sección Género y Formación Docente, pero un buen número de docentes hizo comentarios en relación con la pregunta 62, que explora el tiempo destinado a la atención personalizada de estudiantes, enfocándose en comentar que las actividades relacionadas con la tutoría y las asesorías son formas de atención personalizada, pero también son actividades laborales que deberían ser más valoradas por la institución. Además, se explicó que la atención personalizada no sólo se hace en el marco de programas institucionales, ya que puede ir desde resolver dudas académicas, a tratar de ayudar en problemas personales que impactan en el desempeño

académico de sus estudiantes. También señalaron que la atención a la familia y a otras ocupaciones limita el tiempo y la posibilidad de dar ese tipo de atención al estudiantado. Es posible que estos comentarios coincidan con el mayor número de respuestas obtenidas en la pregunta anterior.

Por otro lado, hubo docentes que enfocaron sus comentarios a hacer un balance de esta parte del cuestionario. Por ello, una persona manifestó haber sufrido discriminación por su edad, y otra mencionó que le gusta mucho participar como tutora, pero considera que es una labor exhaustiva y debería estar repartida entre más docentes. Otros comentarios dijeron que no alcanza el tiempo del día para el trabajo académico y el trabajo en casa, o que consideran necesario que se impartan cursos de temáticas de género en horarios y periodos que permitan a docentes tomarlos sin desatender su trabajo u otras actividades. Pero, en general, hubo coincidencia en que continúa siendo necesario fortalecer formación en Género y PG en la docencia.



## Reflexión final Sección Género y Cultura escolar

Cuando se habla de género, es preciso reconocerlo desde una construcción social y cultural que repercute e impacta en todas y cada una de las esferas sociales de la sociedad. Por ello, pensar el género en los espacios escolarizados se vuelve preciso y necesario, en tanto que en la escuela y en general en todas las instituciones educativas existen dinámicas institucionales y prácticas pedagógicas que evidencian una clara configuración androcéntrica que impacta de forma negativa en la vida de las mujeres, principalmente.

Como muestran en parte los resultados de esta investigación, la configuración y estructura de los espacios escolarizados permite comprender que éstos, se forman y operan a partir de una cultura escolar. Por esta razón, **el género por sí mismo, es transversal a la dinámica institucional, a la carrera académica y a la formación docente, respecto a lo que compete a la institución.** En adición a ello, existe una subjetivación y reproducción de los estereotipos y los roles de género en los espacios escolares, incluida la práctica docente; en específico cuando se habla de actitudes dentro del aula, así como también en las formas de compartir el conocimiento, la relación con otras y otros colegas docentes, los intereses personales en la adaptación del programa indicativo, en la elección de materiales bibliográficos y en el trato con el estudiantado. Estos comportamientos docentes son parte de un performance que reproduce mandatos de género y que, según lo reportado, se pueden vivenciar como discriminatorios, en específico, para algunas mujeres que integran parte del cuerpo docente del Colegio.

Otro de los aspectos importantes en este apartado de la investigación, es **que varias y varios docentes reconocen que los sesgos de género repercuten en su desarrollo personal (familia, relaciones personales, salud física y mental, tiempo de ocio, entre otras), pero aún no se visualiza la repercusión de estos sesgos de género en el espacio escolar y en las prácticas docentes.** En este sentido, respecto a las relaciones laborales y académicas que se establecen a partir de la dinámica y cultura escolar, y que, como se mencionó previamente, se transversalizan desde los sesgos de género, fueron las profesoras quienes reconocen haber sufrido discriminación en el espacio escolar. En contraparte, sus colegas varones no reconocen esta discriminación y en algunas ocasiones, no consideran las acciones afirmativas en la política universitaria como importantes para alcanzar la igualdad, vivenciándose como actos discriminatorios en contra de los varones.<sup>1</sup>

**Estos resultados en su conjunto nos muestran que existe una normalización de las prácticas de género que ponen en desventaja a las**



**mujeres con relación a sus pares varones en el CCH**, ya que dichas prácticas se asumen como naturales, sin cuestionarlas y sin establecer responsabilidades y compromisos para modificar acciones androcéntricas excluyentes y discriminatorias, las cuales afectan no solo a las profesoras sino a toda la comunidad escolar.



Respecto a la formación docente en temáticas de género, **los resultados obtenidos nos dicen que en los últimos tres años dos tercios de la muestra que respondieron la encuesta se formaron en género dentro del CCH; sin embargo, aún existe un tercio que mencionó no haber tenido oportunidad de formarse en estas temáticas.** Algunos de los motivos fueron que no hay suficiente oferta, que no cumple sus expectativas, o que no se sienten interesadas/os al respecto. Por esta razón, la hipótesis que dice “el proceso de formación docente carece de una propuesta transdisciplinar, integral y crítica que incluya el enfoque humanístico y cultural con perspectiva de género” se valida en tanto que al menos una parte de las y los docentes que respondieron, no se ha formado en estas temáticas y no sólo no cuenta con los conocimientos o saberes al respecto, sino que, es probable que no conozcan o reconozcan las necesidades y demandas enunciadas por las personas que han vivido en la institución violencia de género.

**La ausencia de formación en estos temas imposibilita una sensibilización, reflexión y transformación de las dinámicas escolares que se encuentran plagadas de sexismo, machismo y misoginia.** Por tanto, es menester que el cuerpo docente tenga formación en género, no sólo para que incorpore acciones y estrategias disciplinares que se comparten con el estudiantado, sino también para evitar que se produzcan violencias asociadas al género desde la práctica docente y en las interrelaciones establecidas con las y los estudiantes. A la par, esta formación impactaría en las relaciones laborales entre pares, y en general, en las prácticas que se reproducen en la dinámica institucional y en la carrera académica, estableciendo mejoras en la igualdad y la no violencia de género para todas las personas que integran a la comunidad escolar.

**De manera generalizada, y a partir de las respuestas de las y los docentes, se establece que, aunque existe conocimiento sobre las temáticas de género, y, en varios casos, hasta se cuenta con cursos de formación, la mayoría del profesorado no asume como muy relevante el impacto de los sesgos de género en el ámbito laboral y en la relación que se establece con el estudiantado.** Una hipótesis que deberá explorarse a futuro es que existe cierta reticencia a acercarse al género y temas asociados, no sólo entre docentes, sino también entre estudiantes, trabajadores/as y funcionarios/as, debido a una serie de prejuicios generados por el

desconocimiento de las problemáticas asociadas a estas temáticas y a la perspectiva de género, aunque también hay un número considerable de personas que se oponen fuertemente a estos temas, por razones políticas e ideológicas.

Si bien la institución ha dado prioridad al tema (en específico a partir de las demandas y movilizaciones de las estudiantes organizadas de 2019 a la fecha), **la oferta de formación centrada en género incluso desde una perspectiva transdisciplinar, aún hay un número considerable de profesoras y profesores que no cuentan con ella.** Las y los docentes que se han formado en género, mayoritariamente lo han hecho a partir de la oferta que ofrece el Colegio, ello permite reconocer que existe interés por parte de la institución de implementar cursos al respecto; sin embargo, es pertinente mencionar que se requiere una rigurosidad en el diseño e impartición de los mismos ya que, el tema de género va más allá de una formación disciplinaria, en tanto que es urgente atender las problemáticas asociadas al género y la violencia de género, por lo que los esfuerzos en la formación docente también deben encaminarse hacia estos propósitos.

**La rigurosidad en el diseño y la impartición de cursos en estas temáticas, sin duda permitirá robustecer la formación docente en género de manera transversal,** lo cual posibilitará analizar y reflexionar colectivamente sobre cómo contrarrestar la normalización de los roles de género en espacios escolares, y, a su vez, permitirá visibilizar las violencias de género contra las mujeres y las personas sexo genéricas para garantizar la erradicación de prácticas discriminatorias y de intolerancia en el espacio escolar.

**La respuesta institucional universitaria es un aspecto fundamental en los procesos de sensibilización y formación en temáticas de género, para propiciar condiciones de igualdad, no sólo entre hombres y mujeres, sino entre todas identidades y expresiones en el ámbito escolar.** La UNAM, y en específico el Colegio de Ciencias y Humanidades, deben garantizar los derechos humanos de cada integrante de la comunidad escolar, así como también, respetar y hacer valer los acuerdos y legislaciones nacionales<sup>2</sup> e internacionales para erradicar la violencia en contra de las mujeres<sup>3</sup> de los cuales es parte México, así como todas las instituciones estatales de carácter público. Aunado a ello, los lineamientos de trabajo del Plan de Desarrollo Institucional del rector de la UNAM (2019-2023) contemplan como uno de los programas de trabajo "La igualdad de género, la no discriminación e inclusión a la diversidad", algunos de los propósitos más importantes son: *Definir y aplicar políticas en materia de igualdad de género y derechos humanos mediante las modificaciones institucionales para generar cambios*



estructurales. Así como también, armonizar todos los instrumentos normativos en materia de derechos humanos, igualdad de género, no discriminación y una vida libre de violencia, en apego a la legislación nacional e internacional, y finalmente, incorporar de manera permanente la perspectiva de género a la protección a los derechos humanos en todas las labores académicas, de investigación, en los planes y programas de estudio, en los cursos y diplomados dirigidos a la comunidad universitaria, en la difusión, creación y extensión universitarias, y en los medios de información, así como en las tareas administrativas de la UNAM”, (Graue, 2019, p. 10).



En este sentido, **es primordial impulsar un programa transversal para prevenir y erradicar las violencias de género en el CCH.** Este proyecto deberá atravesar a toda la institución y sus diferentes Secretarías, Departamentos, Programas, Planes y programas de estudio, y en concreto una política institucional interna que promueva una formación en género permanente de toda la comunidad escolar, pero en específico del cuerpo docente, lo que garantizará un trato más humano e igualitario, libre de violencia de género.

Aunado a ello, **es imprescindible continuar con la investigación educativa en temáticas de género, las cuales nos acerquen a un conocimiento más cercano de las necesidades y demandas de la población docente y estudiantil.** Por lo tanto, valdría la pena realizar un análisis diferenciado entre las respuestas obtenidas de las mujeres, hombres y población sexo genérica disidente para conocer las percepciones y realidades vivenciadas desde el profesorado, ello contribuiría a complementar algunas ideas previamente planteadas y realizar una propuesta de política institucional con perspectiva de género.



## Sección Relación de la formación humanística y cultural con otros campos de formación

**64. ¿De qué manera las actividades de formación humanística y cultural del profesorado pueden beneficiar a los procesos de aprendizaje del alumnado?**



**Figura 64.** Gráfica que muestra cómo pueden contribuir las actividades de formación humanística y cultural del profesorado a los procesos de aprendizaje del alumnado.

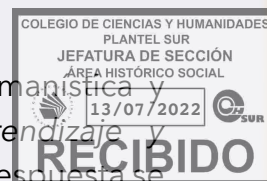
En cuanto a la relación de la formación humanística y cultural del profesorado con los procesos de aprendizaje del alumnado se obtuvieron 217 respuestas de 75 docentes. La respuesta más frecuente fue que se puede contribuir al proceso de humanización desde una mirada crítica (61 respuestas). Estos resultados reflejan que el profesorado reconoce la importancia de la formación humanística y cultural en los procesos de aprendizaje del alumnado, donde la opción de mayor preferencia recupera el sentido del acto educativo: formar a otros seres humanos.

Consecutivamente expresaron que brinda herramientas de análisis para transformar el futuro (48 respuestas), este resultado revela que las y los profesores reconocen que su formación humanística y cultural les permitiría formar a jóvenes que se asuman como agentes de cambio de su realidad inmediata, uno de los objetivos del modelo educativo del Colegio.

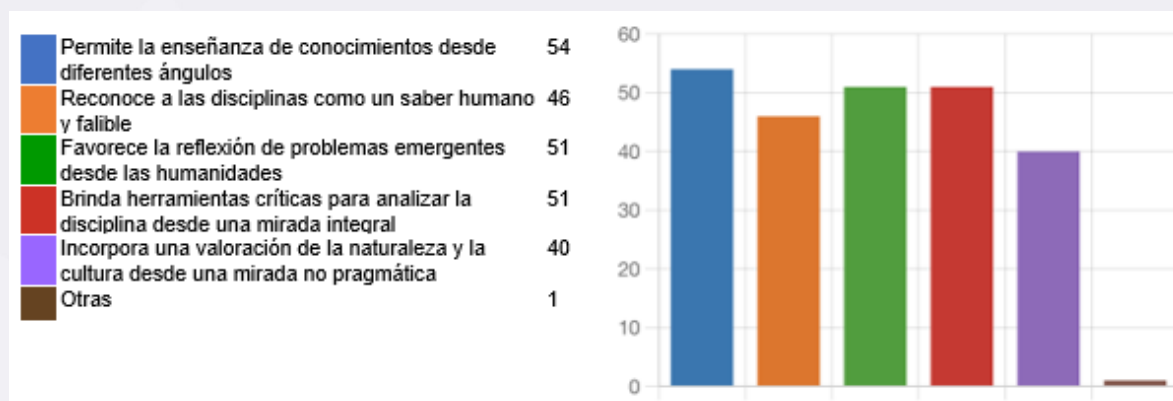
Las respuestas con menor frecuencia son que la formación humanística y cultural permite, en los procesos de aprendizaje del alumnado, incorporar la valoración de la naturaleza y la cultura desde una mirada no pragmática (38 respuestas); estudiar problemas emergentes desde diferentes perspectivas (37 respuestas) y con 31 respuestas, brindar un conocimiento no fragmentado. Todas estas opciones indican que el profesorado tiene la intención de

establecer interrelaciones de su área del conocimiento con diversas perspectivas que enriquezcan la comprensión del fenómeno de estudio sin caer en reduccionismos y del mundo que les rodea.

En las respuestas libres expresaron que la formación humanística y cultural permite *"Humanizar"* y *"Generar ambientes de aprendizaje y aprendizajes más significativos, dinámicos y afectivos"*. La primera respuesta se asocia con la de mayor preferencia. En tanto que la segunda permite visualizar aspectos más enfocados en el ambiente de aprendizaje, la relación entre docentes y estudiantes, así como en aprendizajes significativos.



**65. De las siguientes opciones marca qué aspectos de la formación humanística y cultural pueden contribuir significativamente en la formación disciplinar del profesorado del CCH Sur.**



**Figura 65.** Gráfica que muestra aquellas contribuciones que la formación humanística y cultural puede brindar a la formación disciplinar del profesorado.

Ahora bien, en la gráfica de la Figura 65 se presentan aspectos en los cuales la formación humanística y cultural puede contribuir en la formación disciplinar del profesorado, donde se obtuvieron 243 respuestas de 75 docentes. De forma general el profesorado señala que permite la enseñanza de conocimientos desde diferentes ángulos (54 respuestas), 51 respuestas señalan que favorece la reflexión de problemas emergentes desde las humanidades y que brinda herramientas críticas para analizar la disciplina desde una mirada integral; y 48 respuestas señalan que permite reconocer a las disciplinas como un saber humano y falible.

Tales resultados muestran que el profesorado sí reconoce algunas implicaciones que la formación humanística y cultural puede tener en la

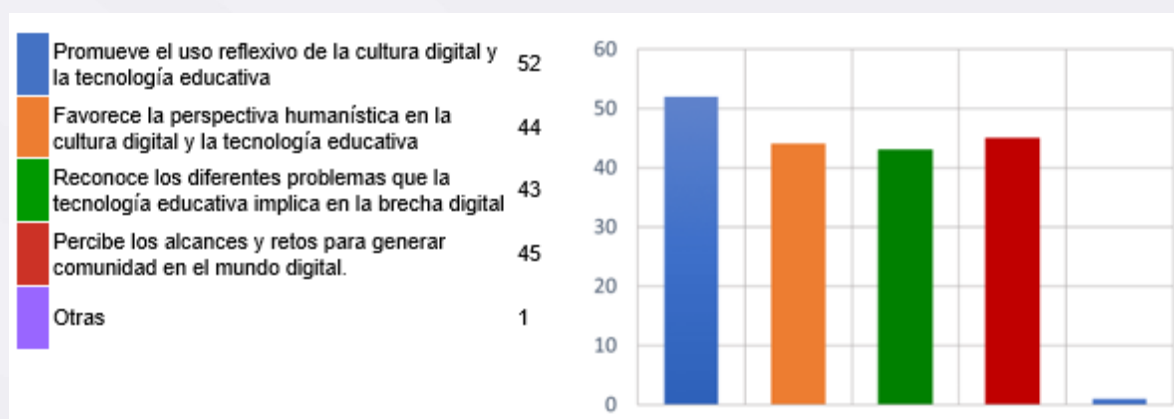
formación disciplinar, que van desde la vinculación con la enseñanza de los conocimientos hasta concebir a la disciplina desde una mirada crítica que perciba el contexto en el cual se está desarrollando el conocimiento, reconociéndola como una actividad falible. Del mismo modo, contribuye a incorporar en la formación una valoración de la naturaleza y la cultura desde una mirada no pragmática (40 respuestas), uno de los retos actuales en esta época y que se vincula con la necesidad de una formación transdisciplinar.



Por último, la única respuesta libre señala que *"contribuye a compartir socialmente un criterio y ofrece posibilidades de ser sensato"*. Esto refleja que la formación humanística y cultural coadyuvaría al pensamiento crítico y flexible del profesorado, mismo que estimularía experimentar el modelo educativo en el propio profesorado.

Es evidente que a partir de los resultados la promoción de la formación humanística y cultural en los procesos de formación docente podría favorecer en la construcción de una propuesta integral, crítica y transdisciplinar de la propia disciplina.

#### 66. De las siguientes opciones marca qué aspectos de la formación humanística y cultural pueden contribuir significativamente a la formación de cultura digital y tecnologías educativas del profesorado del CCH Sur.



**Figura 66.** Gráfica que muestra aquellas contribuciones que la formación humanística y cultural puede brindar a la formación docente sobre la cultura digital y las tecnologías educativas.

La gráfica de la Figura 66 muestra las contribuciones que la formación humanística y cultural puede brindar a la formación docente en cultura digital y tecnologías educativas de acuerdo con 185 respuestas de 75 docentes. La respuesta más frecuente alude a que permite promover el uso reflexivo de la

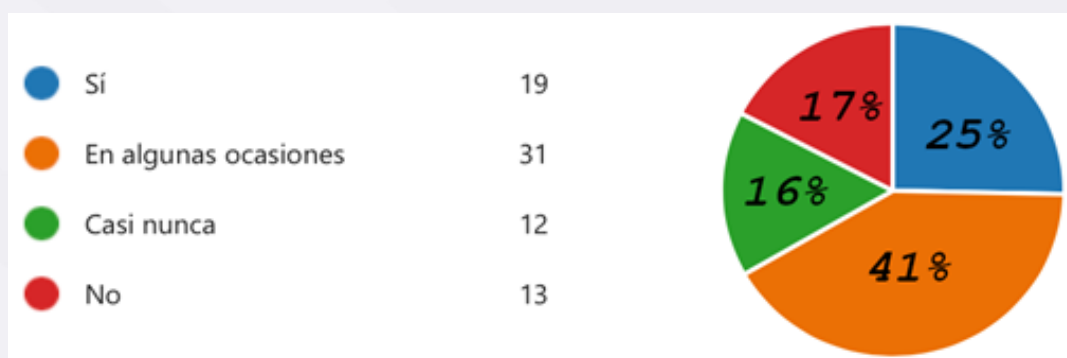
cultura digital y la tecnología educativa con 52 respuestas. Consecutivamente, 45 respuestas consideran que es posible percibir los alcances y retos para generar comunidad en el mundo digital; favorece la perspectiva humanística en la cultura digital y la tecnología educativa con 44 respuestas; y reconocen los diferentes problemas que la tecnología educativa implica y se manifiesta en la profundidad de la brecha digital.



Una respuesta abierta señaló que "*Habilita capacidades técnicas: T É C N I C A S*". Esta respuesta además de reflejar que no se percibe la relación entre lo humanístico y cultural con la cultura digital y tecnología educativa, se centra en la parte técnica sin considerar que en el acto educativo existe un acto humano.

En general los resultados apuntan a que la formación humanística y cultural en el profesorado tiene el potencial de fomentar en éste habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, enfocado en el uso y apropiación y la tecnología con una mirada más humana. Así como en los procesos de enseñanza aprendizaje que involucra retos al generar comunidad sin perder de vista las condiciones de la brecha digital.

#### 67. A partir de la definición anterior, ¿consideras que en los últimos tres años has tenido una formación docente transdisciplinar en el CCH Sur?



**Figura 67.** Gráfica que muestra la opinión del profesorado con respecto a si han tenido una formación docente transdisciplinar en el CCH Sur en los últimos tres años.

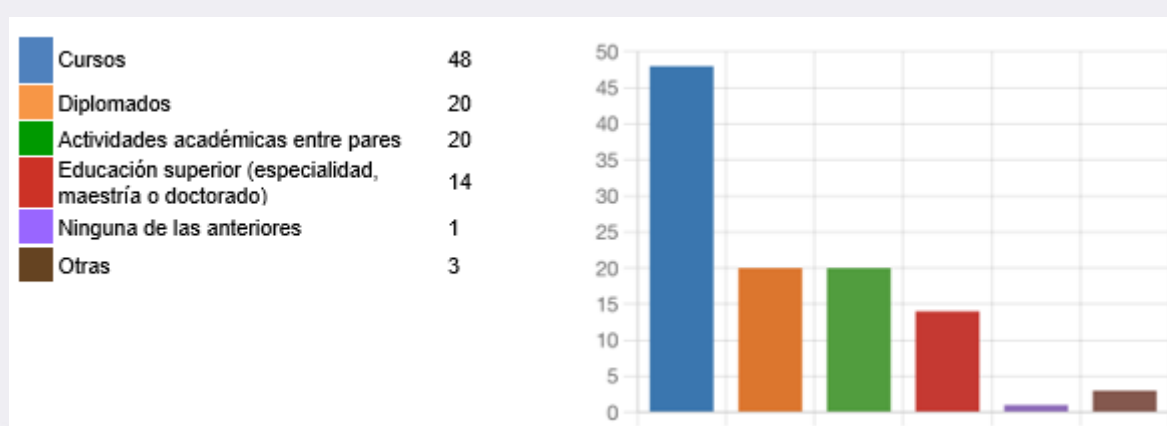
Partiendo de la definición de transdisciplina como "*un enfoque teórico y un conjunto de conocimientos desde una perspectiva crítica, que implica la convergencia y el entramado de diferentes disciplinas para comprender un fenómeno desde su complejidad y multidimensionalidad*"; el profesorado del CCH Sur asumió una valoración en si ha tenido o no una formación transdisciplinar en los últimos tres años. De acuerdo con la Figura 67 sólo el

25% opina que sí, mientras que el 41% opina que en algunas ocasiones, un 16% que casi nunca y 17% que no ha tenido una formación transdisciplinar.

Dado que un considerable porcentaje se orienta hacia la valoración negativa (33%), es decir, que casi nunca o no ha tenido una formación transdisciplinar, así como que solo el 25% señala que sí la ha experimentado, confirman una parte de la hipótesis referente a que la formación docente carece de una propuesta transdisciplinar.



## 68. Del siguiente listado de actividades ¿En cuáles has experimentado la formación transdisciplinar?



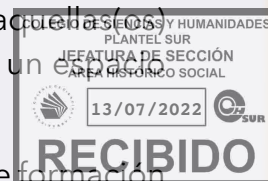
**Figura 68.** Gráfica que muestra las actividades en las que la planta docente encuestada ha experimentado la formación transdisciplinar.

De acuerdo con la gráfica de la Figura 68, que muestra 106 respuestas de 75 docentes, las actividades en las que se ha experimentado una formación transdisciplinar han sido los cursos (48 respuestas). Mientras que los diplomados y las actividades académicas entre pares, ambas con 20 respuestas, son la segunda opción. Las actividades en educación superior, como especialidades, maestrías y doctorados, también son opciones de formación transdisciplinar, pero en menor medida (14 respuestas). Se registraron otro tipo de actividades no especificadas (3) y un docente respondió que ninguna de estas le representó alternativa de formación transdisciplinar.

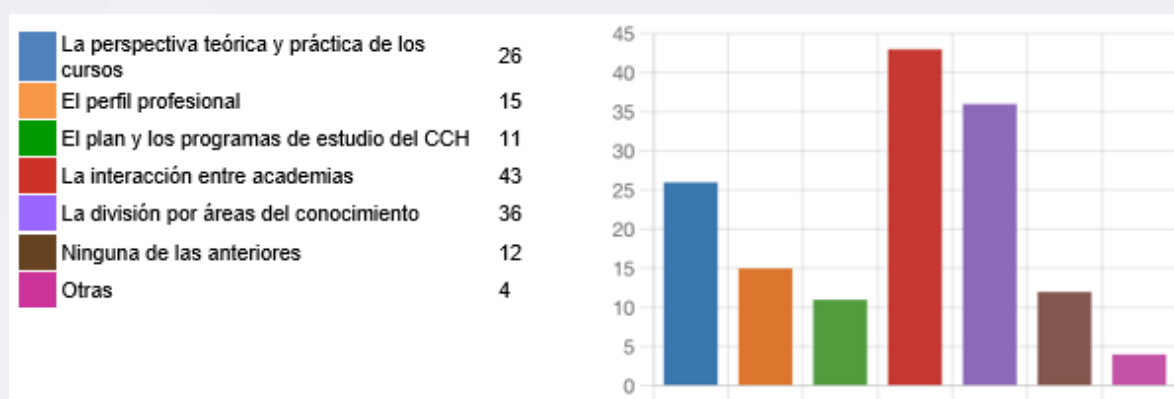
Los cursos ofrecen una opción de formación transdisciplinar más accesible, pues representan menos horas del tiempo que los docentes pueden destinar dentro de su carga horaria, aun cuando sea en periodos programados (interanuales o intersemestrales). Llama la atención la participación de

docentes en actividades entre pares, pues esto supone la búsqueda de espacios de formación autogestivos. Por otro lado, es importante revisar la posibilidad de explorar en otras alternativas de formación para aprovechar los espacios que no encuentran ni en la oferta institucional ni en la autogestiva un espacio para ello.

La frecuencia con la que aparecen los cursos como fuentes de formación transdisciplinar, en comparación con el resto de las opciones, revela la necesidad de que el profesorado y la institución amplíen las posibilidades de formación transdisciplinar a actividades de más largo alcance como estudios de posgrado, diplomados o actividades autogestivas que permitan reflexiones más profundas y con miras más allá del propio plantel.



## 69. ¿Qué factores institucionales y disciplinares han obstaculizado una formación docente transdisciplinar dentro del CCH Sur?



**Figura 69.** Gráfica que representa los factores institucionales y disciplinares que han obstaculizado una formación docente transdisciplinar dentro del CCH Sur.

De acuerdo con la gráfica de la Figura 69 de las 147 respuestas de 75 docentes, uno de los factores institucionales que representa el mayor obstáculo para la formación transdisciplinar es la interacción entre academias (43 respuestas). Otro factor, en menor medida, es la división por áreas del conocimiento (36 respuestas) tan diferenciada. Por otro lado, la perspectiva teórica y práctica también resulta ser un factor que inhibe esta formación (26 respuestas). El perfil profesional es otro factor importante, aunque menos significativo que los anteriores (15 respuestas), análogamente para el plan y los programas de estudio (11 respuestas). Cabe notar que 12 respuestas consideran que ninguno de los factores mencionados en las opciones representa un obstáculo para la formación transdisciplinar y una minoría (4

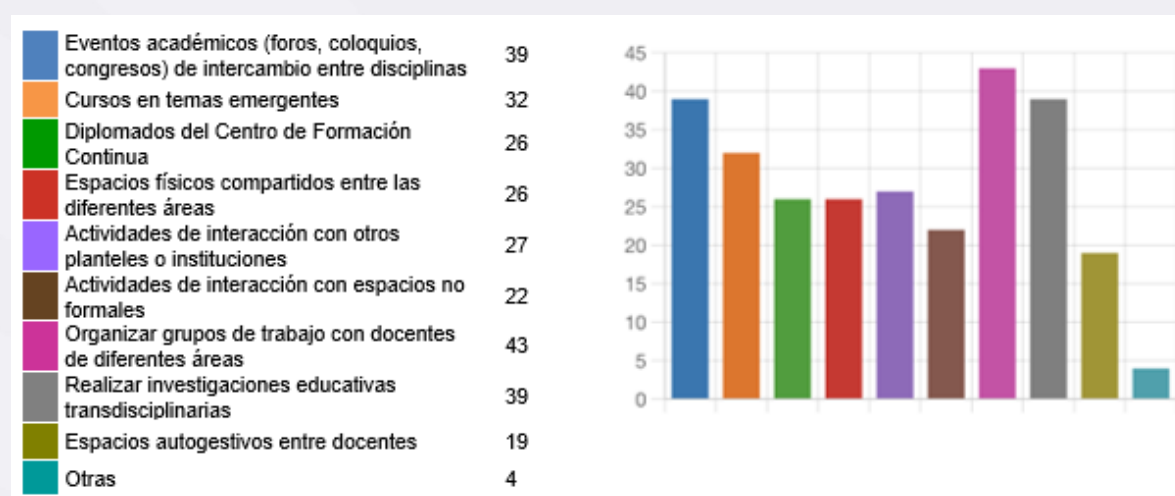


respuestas) considera que existen otros factores como: *"falta de interés entre pares"; "la interacción entre individuos"; "la falta de compromiso hacia el trabajo por parte de otros docentes"; y "la falta de convivencia entre los profesores y de interacción con otros planteles"*.

Las respuestas que se mencionan con mayor frecuencia muestran que la cultura escolar permea en la falta de actividades docentes transdisciplinarias al estar separadas las áreas del conocimiento sin la posibilidad de interactuar entre el profesorado de distintas academias, propiciando la fragmentación tanto del conocimiento como de la comunidad escolar. De igual modo, las respuestas libres muestran cómo la cultura escolar que se desarrolla dentro de la comunidad docente representa desafíos para una formación transdisciplinar, que va desde la interacción de los miembros, la comunicación y el compromiso. Todo ello refuerza la hipótesis de que la cultura escolar permea adversamente en los procesos de formación docente del CCH Sur.



**70. Del siguiente listado marca las tres actividades que consideres más significativas para fomentar una formación transdisciplinaria en el CCH Sur.**



**Figura 70.** Gráfica que muestra las opciones que el profesorado considera más significativas para fomentar una formación docente transdisciplinar en el CCH Sur.

En la pregunta se obtuvieron 277 respuestas de 75 docentes referente a las actividades más significativas para fomentar una formación transdisciplinar. La actividad que el profesorado considera más significativa para fomentar una formación transdisciplinaria en el CCH Sur es la organización de grupos de trabajo con docentes de otras áreas. En segundo lugar, mencionaron el

desarrollo de eventos académicos como foros, coloquios y congresos para el intercambio entre disciplinas y realizar investigaciones educativas transdisciplinarias. En tercer lugar, destaca la opción de cursos emergentes. A esta opción le siguen las actividades de interacción con planteles o instituciones, diplomados del Centro de Formación Continua, espacios físicos compartidos entre las diferentes áreas del conocimiento. Por último, menos menciones están las actividades de interacción con otros planteles o instituciones y los espacios autogestivos entre docentes. Como opciones libres propusieron el cambio en los programas de estudio y la formación con especialistas de institutos de investigación de la UNAM o de otras instituciones.



Con las respuestas mostradas en esta pregunta, se observa que el profesorado del CCH Sur menciona con más frecuencia aquellas opciones que implican el trabajo y el intercambio con otros docentes del mismo plantel pero de diferentes áreas, particularmente en grupos de trabajo y a través de proyectos de investigación educativa así como el intercambio entre pares en eventos académicos como foros, coloquios y congresos.

En este sentido se puede afirmar que las y los profesores están conscientes de la importancia del trabajo interdisciplinario y de la necesidad de generar múltiples espacios y modalidades de trabajo para poder intercambiar y generar transformaciones surgidas de la interdisciplina.

Aunque en la figura 68 el profesorado declaró que su formación transdisciplinar la ha adquirido fundamentalmente de cursos, las opciones presentadas en esta figura (70) muestran que el profesorado vislumbra que hay otras posibilidades de formación transdisciplinar prefiriendo aquellas que implican el trabajo entre pares y con profesores de otras áreas.

## **71. Espacio de comentarios libres**

A partir de las 22 respuestas registradas en el apartado de comentarios libres se tomaron en cuenta 8 participaciones de las y los docentes ya que estas estaban enfocadas a la relación del campo 3 con otros campos de formación. El profesorado comentó que es muy importante dar difusión e impulso a los seminarios sobre formación docente. Además, indicaron que para lograr la interdisciplina se requiere de una comunidad docente cohesionada más allá de la dinámica competitiva marcada por la categoría académica o la antigüedad en la institución. Siendo así la cohesión de la comunidad lo que permitirá no perder de vista el objetivo fundamental del CCH (aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer) de tal forma que, incluso, se pueda llegar a la transdisciplina.

## Reflexión Final sección relación de la formación humanística y cultural con otros campos de formación

Del análisis cuantitativo sobre la sección del cuestionario “Relación de la formación humanística y cultural con otros campos de formación”, se observa que el profesorado está consciente de que la formación en temáticas de corte humanístico y cultural beneficiarán: su práctica docente; los propios procesos de aprendizaje del alumnado; una visión más amplia de lo disciplinar; y los procesos de uso y apropiación de la cultura digital y en materia de tecnología educativa.



El profesorado señala que la formación humanística y cultural contribuiría al proceso de aprendizaje del estudiantado al fomentar el proceso de humanización desde una mirada crítica y al brindar herramientas de análisis para transformar el futuro (pregunta 64) lo que coincide con el análisis cualitativo. Esto revela que el cuerpo docente reconoce el gran compromiso social en la formación de humanos que tienen la capacidad de crear y transformar su futuro a partir del conocimiento y valores positivos para la comunidad. De manera que resultaría conveniente **difundir los alcances de la formación humanística y cultural hacia los procesos de aprendizaje del alumnado**, lo que permitiría apegarse al modelo educativo del CCH y del perfil de la egresada(o) al formar ciudadanas(os) comprometidas(os).

Las y los docentes también reconocen que **la formación humanística y cultural apoyaría a la formación disciplinar al permitir plantear los aprendizajes desde una mirada más amplia, crítica e integral**, todo lo cual enriquecería la dinámica en las aulas al integrar distintas perspectivas y ejemplos para problematizar la realidad (pregunta 65). En términos generales, un profesorado humano, crítico y reflexivo podrá crear jóvenes humanas(os), críticas(os) y reflexivas(os), cualidades necesarias para la formación de seres humanos libres. Esto coincide con el análisis cualitativo principalmente de los planteamientos dispersados en las ponencias: *"Pensar la formación docente desde la Complejidad y la Transdisciplina en relación con la Didáctica crítica: la construcción de mediaciones pedagógicas situadas en el CCH"*; así como *"CCH: el sentido de las humanidades"*. Por tanto, es necesario **difundir los alcances del campo humanístico y cultural, en este caso en el campo disciplinar, además de brindar una oferta académica acorde con lo anteriormente señalado**.

En los últimos años se ha dado prioridad a la formación en cultura digital y tecnologías educativas con la intención de apoyar al profesorado y al

alumnado en la transición hacia a la educación a distancia obligada por el distanciamiento social y el confinamiento derivados de la emergencia sanitaria. Pareciera que la formación tecnológica se opone a la formación humanística, al poner mayor énfasis en el uso y aplicación de las tecnologías de la información y para el aprendizaje, pero los resultados del cuestionario (pregunta 66) muestran que el profesorado ve más allá de la simple utilización de las tecnologías educativas pues considera que **la formación en cultura y tecnología digital debería también enfocarse en el uso reflexivo de estas herramientas para poder visualizar sus problemáticas y alcances;** lo que coincide con el análisis cualitativo y la ponencia del 2do foro virtual, intitulada "*Apropiación crítica de un modelo pedagógico digital en la formación docente*". **En consecuencia, es necesario promover y fortalecer los procesos de formación docente en materia de tecnología desde una visión crítica, humana y cultural.**



El cuestionario también reveló que un porcentaje minoritario de profesoras(es) ha recibido una formación docente transdisciplinar a través de cursos (pregunta 67). Estos datos muestran que los cursos han sido la principal actividad de formación docente (pregunta 68) y no siempre se integran contenidos o actividades que fomenten la interdisciplina, posiblemente por su duración y sus alcances. Por este motivo valdría la pena **fomentar otras actividades de formación docente de más largo alcance con propósitos interdisciplinarios y transdisciplinarios como estudios de posgrado, diplomados, seminarios de investigación y actividades autogestivas entre pares,** esto último planteado en el análisis cualitativo.

El profesorado señala que entre los obstáculos que existen para tener una formación docente transdisciplinar está la cultura escolar que se vive en el plantel pues al estar separadas las áreas, resulta difícil interactuar con profesoras(es) de otras academias fragmentando así al conocimiento y a la comunidad. En este sentido, el **transformar la cultura escolar beneficiaría a los procesos transdisciplinarios,** lo que coincide con el planteamiento del análisis cualitativo referente a la necesidad de transformar la cultura escolar para mejorar las relaciones entre pares, que en este caso repercute en la formación disciplinar.

**Para fomentar la transdisciplina, el profesorado propone fundamentalmente actividades de trabajo entre pares como los grupos de trabajo, proyectos de investigación educativa y eventos académicos como foros, coloquios y congresos.** Se puede afirmar que el profesorado está ávido de encontrar este tipo de espacios de discusión e intercambio entre profesoras/es de distintas áreas y asignaturas.

En términos generales, el profesorado ha mostrado un genuino interés por llevar su formación docente del ámbito disciplinar a uno más amplio e integral que lo reconozca como ser integral y ávido de conocimientos que lo enriquezcan como persona y como docente. **La formación humanística y cultural se observa como una oportunidad de crecimiento a través de la interdisciplina y transdisciplina** para desempeñar con mayor pasión la docencia y así incidir significativamente en los procesos de aprendizaje del alumnado.



#### IV. CUADROS FINALES DE AMBOS ESTUDIOS POR CATEGORÍA DE ANÁLISIS



A partir de los resultados de ambos análisis (cualitativo y cuantitativo) sobre la formación docente en el campo humanístico y cultural del CCH Sur, se construyeron una serie de cuadros finales donde se condensan las propuestas generadas en dicho rubro considerando los aportes de los distintos instrumentos de recuperación de la información (cursos, foro y cuestionarios en línea a docentes y estudiantes) y las categorías de análisis establecidas en esta pesquisa.

De manera específica, los cuadros finales de propuestas se construyeron con base en las categorías de análisis que fueron los ejes para la interpretación y valoración de los datos obtenidos. Aquí las mencionamos nuevamente dado que es el orden en que se presenta el contenido de esta sección:

- Formación humanística.
- Formación cultural.
- Carrera académica.
- Identidad universitaria.
- Cultural escolar y dinámica institucional.
- Relación del campo humanístico y cultural con otros campos de formación.

Es importante recordar que las 4 primeras categorías fueron establecidas con base en el Programa de Formación Integral de Profesores del CCH Sur (PROFID-CCH Sur), en particular en las líneas del Campo III de Formación Humanística y Cultural. Las últimas 2 surgieron a partir del análisis preliminar y el planteamiento del problema de la investigación que puso en evidencia la necesidad de mirar el tema de la formación docente desde otros ángulos, considerando, por un lado, como son de facto los procesos de formación docente en este rubro dentro del plantel Sur y, por otro lado, advertir las vinculaciones entre la formación humanística y cultural con los otros campos de PROFID CCH Sur a fin de contribuir a una formación integral del profesorado en el plantel.

Así pues, esta sección está conformada por 6 cuadros finales de acuerdo a las categorías de análisis anteriores, donde se exponen las propuestas generadas en ambos estudios. Del lado izquierdo se encuentran las propuestas del análisis cualitativo y del lado derecho las del análisis cuantitativo. Ambas columnas muestran las relaciones entre las propuestas de



uno y otro estudio. Con ello esperamos que la lectura sea más enriquecedora, pero sobre todo, esperamos que estos cuadros sean un semillero de acciones concretas a seguir en el corto, mediano y largo plazos.



## Cuadro final. Propuestas globales sobre la formación docente en el Campo humanístico y cultural

### Descripción del instrumento:

El presente instrumento tiene como objetivo mostrar las propuestas identificadas a partir de las conclusiones del análisis cualitativo y cuantitativo. En la primera columna se recuperan las propuestas vertidas en la Tabla 3 del análisis cualitativo, mientras que en la segunda columna se rescatan las propuestas identificadas de las conclusiones del análisis cuantitativo. Estos cuadros no pretenden comparar ambos enfoques, sino complementar las propuestas generadas, por ello se organizan a partir de los subtítulos del análisis cualitativo y aquellas que no se vinculen se agregan como otras propuestas.

### Formación Humanística

| CATEGORÍA: Formación humanística  |   |
|---|---|
| PROPUESTAS GLOBALES   |   |
| Conclusiones del análisis cualitativo   | Conclusiones del análisis cuantitativo  |
| CORTO PLAZO   |   |
| <p><i>Formación humanística</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Generar <b>mayor oferta de formación humanística para docentes.</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la oferta académica en la <b>formación ética y humanística</b>, que cumpla con las necesidades y expectativas del profesorado.</li> <li>Para fomentar un ser docente ético y humano se propone continuar con diplomados del</li> </ul> |

- Se sugiere una **formación docente que humanice al profesorado** para no caer en el extremo técnico-científico. Misma que resulte **significativa para vincularse con el conocimiento y su aprendizaje**.
- Se reconoce la **necesidad de cursos y espacios de formación docente con una mirada reflexiva y crítica** que fomenten la **escucha activa** y el **reconocimiento** entre docentes. La creación de estos espacios podría fungir como una manera de alimentar la **reflexividad, la curiosidad** y posiblemente, la **autogestión del profesorado**.

Centro de Formación Continua, cursos, espacios de discusión entre docentes, actividades de interacción con otros planteles o espacios y actividades en espacios recreativos entre docentes.

- Fortalecer la **formación docente en el campo humanístico**, en específico, para que el profesorado sea capaz de **reconocer los padecimientos mentales y emocionales** que repercuten en los procesos de enseñanza-aprendizaje de su alumnado.
- Aumentar y diversificar la **oferta de formación académica en el rubro humanístico**, en especial sobre salud mental y física, que cumpla las expectativas del cuerpo docente; ello contribuirá a **priorizar institucionalmente este campo, y establecer un balance con la oferta disciplinar, técnica o científica**.
- Difundir entre el profesorado en qué consiste la línea de **formación ética y humanística**, y los alcances que puede tener en los procesos de aprendizaje. Esto contribuirá a una **formación autogestionada en el profesorado**.



- Es necesario reconocer a las y los **docentes como seres integrales** con distintas esferas constitutivas, y desde esa mirada **fomentar su desarrollo personal y emocional** que redundará en la mejora de la práctica docente. Para ello se requiere una **formación integral considerando la gestión emocional y comunicación asertiva** como un área de desarrollo pendiente.

- Fomentar en el profesorado la autocrítica y el autoconocimiento sobre el ser docente.
- **Problematizar que en la dinámica institucional se genera un ideal del ser docente**, en el que se promueve el ocultamiento o supresión de cualquier padecimiento, lo cual dificulta el reconocimiento de debilidades o problemáticas asociadas a la salud física y/o mental.
- Visibilizar los padecimientos mentales asociados a la carga laboral y al desempeño docente, debido a que existe un fuerte impacto emocional en el profesorado, el cual sin duda impacta en la salud de docentes y en el trabajo realizado para con el estudiantado.

#### **Otras propuestas**

- Diversificar las actividades de formación docente, así como promover actividades fuera de la institución y entre planteles, esto permitirá superar la endogamia generada dentro del plantel.
- Impulsar programas de sensibilización sobre ética y humanismo que sitúen al profesorado según su formación disciplinar.
- Incluir en la formación ética y humanística el **sentido y**



|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>responsabilidad social</b> de la labor docente, misma que promueva percibir a la <b>docencia</b> como parte de un proyecto de vida.</li> <li>• Llevar a cabo <b>actividades de formación ética y humanística</b> que vayan más allá del discurso y pasen a la práctica, es decir, que aspiren a ejercicios aterrizados al aula y desde las <b>experiencias</b> que se viven en la cotidianidad con el alumnado, así como <b>cuestionar los prejuicios e ideas</b> que se tienen sobre ciertos temas, y reflexionar sobre cómo se viven los <b>valores</b> y se reproducen en el aula.</li> <li>• Asegurar un <b>retorno a la presencialidad</b> con mayor seguridad y estrategias para <b>conservar y mejorar la salud mental de docentes y estudiantes</b>.</li> <li>• Ofrecer <b>cursos sobre temáticas de salud mental y física</b> que sean <b>impartidos por profesionales en la materia</b>, y que se dé <b>mayor promoción de los recursos y servicios que ofrece la UNAM</b> para atender estas problemáticas.</li> </ul> |
|--|---|
| MEDIANO PLAZO  |   |
| <p><i>Formación humanística y proyecto de vida</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se solicita una formación docente en <b>valores como: cultura de la paz, democracia, inclusión,</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulsar una formación integral que incluya una <b>reflexión ética y humanística</b> sobre los <b>valores</b> necesarios para la <b>convivencia</b> y para la formación</li> </ul>   |



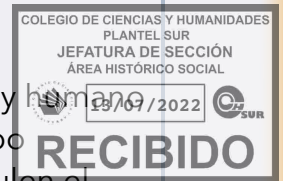
**respeto, cuidado, tolerancia, aceptación, humanismo, ética, moral, estética, igualdad de género, sensibilidad y comunicación.**

Dado que esta formación no puede enseñarse como contenidos declarativos, debe **involucrar una reflexión** sobre las creencias que la propia comunidad docente asume de estos valores, con el fin de analizar cómo permean en el ser docente y comprender el mundo desde una mirada más integral.

- Se debe promover una formación docente que permita al profesorado, desde la **autonomía y libertad individual**, asumir un **compromiso social frente a las desigualdades** (socioespaciales, étnicas, políticas, económicas y de género) a partir de la **reflexión sobre el ser y el deber ser** para que se identifique como un **ser transformador desde su práctica educativa**.
- Se requiere **flexibilizar los procesos institucionales** y la propia enseñanza, además de **favorecer la humanidad, la sensibilidad y la regeneración del tejido social** que es la tarea más importante de la educación. Por ello, un aspecto importante

de **seres humanos** como **agentes de cambio en la sociedad**.

- Fomentar un ser ético y humano a través de llevar a cabo actividades que estimulen el **pensamiento crítico y reflexivo**, y que reconozcan a las y los **profesores como seres humanos diversos** y con necesidades específicas.
- Reflexionar respecto a que **la docencia es un proyecto de vida** que atraviesa los ámbitos laboral y personal, por lo que están presentes **elementos psicoemocionales**.



es la **consideración de las y los docentes como seres humanos** con diferentes ejes o esferas de desarrollo, el personal, el institucional, el comunitario y el social.

- Es necesario que el profesorado reconozca a la **docencia como un proyecto de vida**, ello dará sentido a la propia trayectoria vital de las y los docentes. Se necesita que la docencia se viva y experimente con **pasión, gusto y vocación**, ya que, a partir de ello, se ejercerá la **profesión con calidad y humanismo**. Se necesita que la **labor docente y la escuela** se vinculen a la vida personal y no se consideren sólo como un espacio de conocimientos académicos, sino como un **lugar en el que se promueve el aprendizaje para la vida**.
- Se sugiere que **el profesorado reconozca y regule sus emociones** para propiciar una mejor salud física y mental, reconociéndose como un ser **humano integral** cuyas repercusiones pueden afectar su docencia.

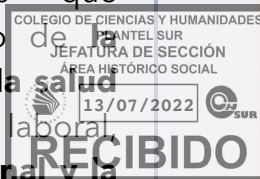
#### *Formación docente e institución*

- Se reconoce que **la Universidad constituye un**

- Emprender acciones que visibilicen que dentro de la **carrera académica y la salud** asociada al desarrollo **laboral** la **dinámica institucional** y la

**cultura escolar** tienen una relación estrecha, debido a que existen dificultades de desarrollo ligadas a la institución.

- Institucionalmente **generar una cultura escolar de valores, donde las mismas autoridades se involucren** en tales procesos de formación y sensibilización. Misma que coadyuve a **superar la competitividad que ha erosionado a la comunidad docente**.
- **Modificar los mecanismos de competencia individualizada y extenuante**, pues generan una sobreexigencia que en algunos casos repercute en las relaciones interpersonales y en la propia salud física y mental de las y los docentes.
- Fortalecer la **vinculación entre docentes** desde otras perspectivas distintas a las disciplinares, esto coadyuvará en la **mejora de la salud comunitaria**, y tendrá **efectos positivos en las prácticas y actitudes pedagógicas hacia el estudiantado**; además de que disminuirá la competencia





**lugar de privilegio para el desarrollo profesional**, con oportunidades de crecimiento, convivencia y aprendizaje que favorecen una vida digna, sin embargo, es preciso **visibilizar algunas contradicciones de la propia vida académica** relacionadas con una exigencia laboral que puede repercutir en la salud física y mental, por ello es necesario **generar mejores condiciones laborales** que propicien la dignificación del trabajo docente.

- Se requieren **espacios de recreación, ocio y esparcimiento** para promover una mejora en la salud física y mental del profesorado, que a su vez repercuta en sus prácticas docentes.

y la fricción generadas por la lógica institucional en la carrera académica.

- Desarrollar **programas de atención psicológica al profesorado**.
- Fortalecer la **formación docente en el campo humanístico**, en específico, para **que el profesorado sea capaz de reconocer los padecimientos mentales y emocionales que repercuten en los procesos de enseñanza-aprendizaje de su alumnado**.



## LARGO PLAZO

### *Formación docente e institución*

- Se requiere **profundizar en una formación que contribuya en la reflexión del profesorado sobre la finalidad y complejidad de la educación** en un mundo en constante cambio, que permita **lograr los objetivos de formación de un perfil de estudiante en específico**.

## Cuadro final. Propuestas globales sobre la formación docente en el Campo humanístico y cultural

### Formación Humanística (Perspectiva de Género)



A continuación, se presentan las propuestas obtenidas específicamente sobre la perspectiva de género dentro de la formación humanística. Se colocó en una tabla a parte únicamente para visibilizar las propuestas dada su importancia general y el enfoque de la investigación, ya que se reconoce que la perspectiva de género es un eje transversal a lo largo del estudio y de la propia formación docente.

| Categoría: Formación humanística (Perspectiva de género)   |   |
|--|---|
| PROPUESTAS GLOBALES  |   |
| Conclusiones del análisis cualitativo  | Conclusiones del análisis cuantitativo  |
| CORTO PLAZO  |   |
| <p><i>Formación docente y género</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante <b>promover una formación docente que sensibilice sobre la otredad y la alteridad</b>, sobre todo entre el <b>profesorado varonil</b> que, ante los mandatos de género, con frecuencia se obvian.</li> <li>• Se considera que un <b>área de trabajo pendiente es la formación en género</b>, debido a la normalización de roles y estereotipos de género <b>dentro de los espacios escolares, en especial en el aula y en el trato con el estudiantado</b>, lo cual puede</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sensibilizar a los profesores varones sobre la normalización de las prácticas de género que ponen en desventaja a las mujeres</b>, ya que <b>dichas prácticas se asumen como naturales, sin cuestionarlas y sin establecer responsabilidades y compromisos para modificar acciones androcéntricas, excluyentes y discriminatorias</b>, las cuales afectan no sólo a las profesoras sino a toda la comunidad escolar.</li> </ul> |

derivar en conductas violentas en contra de algunas personas.

- Se deben implementar espacios de reflexión y análisis sobre el **quehacer docente para que esté libre de exclusiones y discriminación por motivos de género**. Las **escuelas** deben ser **espacios en los que el estudiantado e incluso el profesorado se sienta seguro, y no ser espacios que repliquen la violencia** vivida en otras esferas sociales. La importancia de esta reflexión **se empalma con una formación integral, crítica y humanística**.
- Se requiere sensibilización y formación en género para que en el **trabajo docente no se repliquen conductas asociadas a lo masculino y femenino por ejemplo, el maternaje** que, en ocasiones, es uno de los cuidados que las docentes dan al estudiantado o bien la orientación emocional que se restringe principalmente a las docentes mujeres, mientras que los varones se ciñen a un acompañamiento mayoritariamente académico.

- Aún hay un número considerable de **profesoras y profesores que no cuentan con formación docente en género**, por ello se requiere la **actualización en estas temáticas**, no sólo para que **incorporen acciones y estrategias disciplinares que se comparten con el estudiantado**, sino también, para evitar que se **produzcan violencias asociadas al género desde la práctica docente** y en las **interrelaciones** establecidas **con las y los estudiantes**.
- Implementar una **formación docente con perspectiva de género impactará en las relaciones laborales entre pares**, y en general, en las prácticas que se **reproducen en la dinámica institucional y en la carrera académica**, estableciendo mejoras en la igualdad y la no violencia de género para todas las personas que integran la comunidad escolar.
- De la planta docente quien se ha **formado en género**, mayoritariamente lo han hecho **a partir de la oferta que ofrece el Colegio**, ello permite reconocer que existe interés por parte de la institución de implementar cursos al respecto; sin embargo, **es**



**pertinente mencionar que se requiere una rigurosidad en el diseño e impartición de los**

**mismos** ya que, el tema de género **va más allá de una**

**formación disciplinaria,** en

tanto que es **urgente atender**

**las problemáticas asociadas**

**al género y la violencia de**

**género,** por lo que los

esfuerzos en la formación

docente también deben

encaminarse hacia estos

propósitos.

- Se requiere **analizar y reflexionar colectivamente sobre cómo contrarrestar la normalización de los roles de género en espacios escolares,** y, a su vez, permitirá **visibilizar las violencias de género contra las mujeres y las personas de la diversidad sexo-genérica para garantizar la erradicación de prácticas discriminatorias y de intolerancia en el espacio escolar.**

#### *Institución, política universitaria y género*

- La **UNAM, y en específico el Colegio de Ciencias y Humanidades,** deben **garantizar los derechos humanos de cada integrante de la comunidad escolar,** así como también, **respetar y hacer valer los acuerdos y legislaciones nacionales e**



**internacionales para  
erradicar la violencia en  
contra de las mujeres.**

*Investigación educativa  
género*



- Construir **propuestas de formación docente integrales y críticas que incluyan una perspectiva de género** para incidir en las relaciones entre pares y con el alumnado.
- **Brindar herramientas al profesorado para sensibilizar y comprender a las nuevas juventudes en sus diversos contextos y múltiples identidades**, y así solventar las diferencias generacionales y lograr la igualdad de género.
- **Continuar con la investigación educativa en temáticas de género**, las cuales acerquen a la comunidad escolar a un **conocimiento más cercano de las necesidades y demandas de la población docente y estudiantil.**
- Al realizar la **investigación educativa** se requiere considerar un **análisis diferenciado entre las respuestas obtenidas de las mujeres, hombres y población sexo genérica diversa** para conocer las **percepciones y realidades**

**vivenciadas desde el profesorado**, ello contribuiría a complementar algunas ideas previamente planteadas de realizar una propuesta de política institucional con perspectiva de género.



## MEDIANO PLAZO

### *Institución, política universitaria y género*

- Se debe **trabajar en políticas y acciones institucionales que erradiquen la discriminación por motivos de género en los espacios escolares**, en específico en **contra de mujeres y de personas que se asumen diversas o disidentes sexuales**, ya que ello niega o restringe derechos humanos.
- A pesar de que **la institución promueve valores universitarios para la no discriminación, segregación y violencia por motivos de género**, se reconoce que **existen sesgos que impiden el desarrollo óptimo de derechos para toda la comunidad**. Por ello, se hace necesario el reconocimiento de la **responsabilidad institucional en la materialización de la igualdad de género y en la erradicación de prácticas**

### *Formación docente y género*

- La **formación en género** debe estar **centrada en eliminar la reproducción de los estereotipos y los roles de género en los espacios escolares, incluida la práctica docente**; en específico cuando se habla de actitudes **dentro del aula**, así como también en las **formas de compartir el conocimiento, la relación con otras/os colegas** docentes, los intereses personales en la **adaptación del programa indicativo**, en la elección de **materiales bibliográficos** y en el **trato con el estudiantado**.
- **Sensibilizar y erradicar sobre las conductas discriminatorias** que viven **mujeres y población sexo genérica** diversa en el CCH.
- **Impulsar políticas institucionales y acciones afirmativas a favor de la equidad e igualdad de género** en el CCH y la erradicación de las violencias



**violentas** asociadas a esta categoría.

- En este sentido, se deberá **realizar una política institucional transversal que abogue por una igualdad de derechos y oportunidades desde una perspectiva de género crítica**, eliminando la **jerarquía patriarcal institucional para consolidar una igualdad entre todas las personas que integran a la comunidad universitaria.**

#### *Investigación educativa en género*

- **Las docentes** identifican que hay **sesgos de género en su desarrollo personal**, por lo cual es necesario indagar cómo estos **impactan en los procesos de formación docente.**

de género en el espacio escolar.

- Generar un **programa integral de género** que **se transversalice y problematice la dinámica institucional, la carrera académica y a la formación docente**, respecto a lo que compete a la institución.
- Se deberá realizar **investigación educativa** que explore los **motivos de la reticencia a acercarse al género y temas asociados**, no sólo **entre docentes, sino también entre estudiantes, trabajadores/as y funcionarios/as**, debido a una serie de **prejuicios generados por el desconocimiento** de las problemáticas asociadas a estas temáticas y a la perspectiva de género, aunque también hay un número considerable de personas que se **oponen fuertemente a estos temas, por razones morales, políticas e ideológicas.**



#### **LARGO PLAZO**

No se identificaron

No se identificaron

## Cuadro final. Propuestas globales sobre la formación docente en el Campo humanístico y cultural

### Formación Cultural



#### Categoría: Formación cultural

| PROPUESTAS GLOBALES  |  |
|--|--|
| Conclusiones del análisis cualitativo  | Conclusiones del análisis cuantitativo   |
| CORTO PLAZO  |  |
| <p><i>Estrategias novedosas (divergentes) para desarrollar la creatividad docente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Implementar metodologías como el <b>Psicodrama</b>, Técnicas de <b>Teatro Espontáneo</b> y de <b>Teatro Playback</b> para desarrollar la creatividad.</li> <li>Generar <b>momentos de respiro</b> y de <b>reencuentro</b> con la docencia: cursos de yoga, relajación, de arte, entre otros.</li> <li>Complementar la formación docente con <b>estrategias divergentes y creativas</b> junto con los contenidos de las asignaturas para fortalecer de una manera integral la identidad del alumnado y fomentar algunas habilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Difundir las contribuciones que la formación estética, artística y cultural puede brindar al profesorado</b> en diferentes aspectos como: en ser un docente más humano y creativo; en llevar a cabo una labor de enseñanza más gozosa (con menos estrés y más consciente de su mente/cuerpo) y; en crear procesos de aprendizaje más significativos.</li> <li>Promover <b>actividades artísticas, estéticas y culturales fuera de la institución</b> que coadyuven a los procesos de enseñanza aprendizaje.</li> </ul> |

### ***Nuevos espacios y enfoques para la formación cultural y la creatividad***

- **Estimular la creatividad** independientemente de la disciplina que se imparta, ello a través de cursos, encuentros, foros y espacios de convivencia entre docentes.
- Considerar la **creatividad como un ámbito fundamental y transversal en la docencia**. Para ello sería importante impulsar **proyectos de investigación**, pero también **actividades de formación**, donde se ponga en el centro a la creatividad, se indague sobre sus móviles y obstáculos en el ejercicio docente concreto dentro del plantel. Habría de ser una prioridad institucional que tendría múltiples beneficios tanto para la comunidad docente como estudiantil.

### ***Apertura de espacios de formación cultural formales***

- **Abrir nuevos espacios de formación cultural** (cursos, talleres, diplomados o encuentros) donde tengan lugar experiencias y conocimientos amplios sobre la naturaleza y el ser humano que **amplíen nuestro horizonte de comprensión** de

- Realizar **eventos artísticos dentro del plantel** (galerías, performance, teatro, oratoria, conciertos, etc.) **como parte intrínseca de la formación docente**.

- Promover un **desarrollo personal más cosmopolita y una formación académica menos endógena**, que ayude al profesorado a adquirir experiencias estéticas que enriquecerán su persona, su visión del mundo y su práctica docente.
- **Promover institucionalmente una formación estética y artística** como parte de una formación integral docente y crear las condiciones para llevarla a cabo (espacios físicos y permanencia laboral).
- **Mejorar la oferta que ofrece la institución** en este campo de formación.

- **Llevar a cabo una serie de actividades dentro de la misma institución** y en los propios ritmos del ciclo escolar para incluirlas o desarrollarlas de manera paulatina.
- Realizar **actividades artísticas, estéticas y culturales entre las diferentes áreas académicas**



la realidad, de la educación y de las interacciones humanas.

- **Diseñar cursos o diplomados con temáticas culturales** de interés para el profesorado, algunos con temáticas de **arte** y su relación con **diferentes disciplinas**, pero también sobre la propia valoración de la experiencia estética o bien en **problemas emergentes** (cambio climático, migraciones, bioética, etc.).

#### *Actividades de formación cultural con una visión crítica*

- Promover **actividades** de formación cultural docente que **cuestione el concepto hegemónico de cultura**.
- Promover una formación cultural docente **pluralista, multicultural y menos antropocéntrica**.

del plantel y con otros planteles.



#### **MEDIANO PLAZO**

##### *Resignificación y reconfiguración de la cultura (conceptos y prácticas)*

- Ofrecer más opciones de formación cultural hacia la comunidad docente donde el **pensamiento divergente y la creatividad** sean incluidos. Al mismo tiempo que dichos

- **Revalorar el papel de la formación estética, artística y cultural** para mejorar el ejercicio docente y hacerlo más significativo.

conocimientos puedan incorporarse en las asignaturas y en la misma identidad del profesorado y alumnado.

- **Resignificar la docencia** dentro del plantel a partir de una formación cultural con un **enfoque humanístico.**
- **Resignificar la formación cultural** como un ámbito de formación docente **igualmente importante que el disciplinario y didáctico.** Esto a través de la promoción de cursos, diplomados y actividades académicas con este enfoque y con valor para el currículum.
- Promover la **asistencia del profesorado a diversas actividades culturales fuera del plantel.** Estas pueden ser dentro de la universidad, pero también fuera, en otras universidades, comunidades o colectivos sociales.

#### ***Formación cultural desde un enfoque crítico***

- Fomentar una **formación cultural pluralista y multicultural que reconozca la diversidad, la diferencia, la otredad.**
- Impulsar una nueva **conciencia planetaria** desde



las actividades de formación docente.



#### LARGO PLAZO

##### *Transformar la formación cultural desde un enfoque crítico*

- Transformar la formación cultural docente hacia un enfoque **pluralista, multicultural y menos antropocéntrico.**
- **Crear una cultura escolar que valore las artes, la experiencia estética y la multiculturalidad** como parte de los procesos de enseñanza aprendizaje.



## Cuadro final. Propuestas globales sobre la formación docente en el Campo humanístico y cultural

### Carrera Académica



#### Categoría: Carrera académica

#### PROPUESTAS GLOBALES

##### Conclusiones del análisis cualitativo

##### Conclusiones del análisis cuantitativo

#### CORTO PLAZO

##### *Condiciones de trabajo, estabilidad laboral y docencia*

- Brindar **actividades concretas** que coadyuven a la carrera académica y a la estabilidad laboral.

##### *Dinámica institucional, docencia y formación*

- Institucionalmente deberían promoverse acciones que le brinden al profesorado **tiempos para reflexionar sobre su propia docencia** y no se actúe únicamente por inercia como ocurre frecuentemente.
- Ante las diferencias económicas, sociales y de salud que se han manifestado antes y después de esta pandemia entre el profesorado del plantel, se sugiere dar **mayor relevancia**

- **Promover y establecer programas** que **estimulen el interés** del profesorado para **realizar una carrera académica** y los beneficios que ella genere en el profesorado.

- **Consolidar** formas que **agilicen** los trámites para **afianzar la carrera académica**, y así, terminar con la compleja burocracia universitaria y la lentitud de numerosos trámites académicos y laborales que impiden avanzar o ralentizan la consolidación de la carrera profesional.
- Mejorar las **estrategias de comunicación** institucionales sobre los asuntos académico-

a la **formación docente en temas humanísticos**, esto con el fin de mejorar la propia práctica docente y promover el amor por el estudio y la enseñanza.

- Realizar **folletos o materiales con el organigrama de la institución**, sus secretarías y la descripción de éstas. Esto permitirá **comprender la función de cada secretaría** y diferenciar entre el trabajo académico y administrativo
- Se invita a las **autoridades del plantel a seguir apoyando al profesorado** no sólo en aspectos académicos y tecnológicos, sino también en **cuestiones socio afectivas**, de reconocimiento institucional y de apoyo humano para consolidar la carrera académica, promover una formación docente más integral y con un enfoque humanístico.

### ***Concursos por estabilidad laboral y competencia***

- Institucionalmente **brindar retroalimentación después de los exámenes filtro o de concurso**, esto beneficiará a que el o la docente identifique las áreas que debe trabajar. Además, de ser posible, que institucionalmente se identifiquen los aspectos a mejorar en el profesorado para

administrativos y laborales, a fin de que la población docente tenga mayor **claridad** sobre el camino a seguir y las expectativas de **crecimiento laboral**.

- Proponer formas significativas para **impulsar una formación docente amplia e integral**, pues existe un interés dentro de la población de estudio.
- **Estimular y convencer** al profesorado de la **importancia** del proceso de su **formación** como profesor del CCH Sur.
- **Promover** actividades de **formación docente de calidad y pertenencia** que tengan como finalidad el mejoramiento de la carrera académica del profesorado.



brindar herramientas específicas y que se asuma valorada/o por la institución.



## MEDIANO PLAZO

### *Condiciones de trabajo, estabilidad laboral y docencia*

- Es importante que la institución busque o impulse **mecanismos para garantizar la estabilidad laboral**. Sin embargo, dado que esto es complicado dada la realidad nacional e internacional que vivimos, se sugiere fomentar una **cultura de apoyo mutuo y evitar la competencia**, de tal suerte que mitigue los efectos adversos de la inestabilidad laboral.

### *Trabajo entre pares y formación docente*

- Debido a que la docencia es una labor demandante en tiempo, se sugiere favorecer la construcción de **vínculos significativos entre docentes para buscar soluciones o estrategias de enseñanza y aprendizaje** (apoyo mutuo u otras herramientas para reducir el tiempo en la docencia). Sería muy importante favorecer este tipo de relaciones, ya que podría
- **Buscar formas de trabajo colaborativa** con la finalidad de un **crecimiento académico grupal** donde prevalezca el compromiso y esfuerzo colectivo para un **bien común**.

constituir una manera de consolidar a la institución y su propósito fundamental, que es la educación desde sus cimientos. No obstante, es algo que habría que fomentarse desde muchos frentes institucionales, pues la sociedad en la que vivimos privilegia el individualismo y la competencia.

### ***Estabilidad laboral y proyecto de vida***

- Favorecer una **formación docente flexible y significativa** que abone a la construcción de una carrera académica significativa para el profesorado.
- Realizar **esquemas o una guía sobre la carrera académica y sus mecanismos**, que muestre las actividades sugeridas y permitan alcanzar algún nombramiento académico.
- La institución debe **mejorar la estabilidad laboral y aumentar el salario** por la carga de trabajo, lo que impactará positivamente en los procesos de formación docente (como el tiempo destinado) y al mismo tiempo en los procesos de aprendizaje del alumnado.

### ***Sesgos de género, condiciones laborales y carrera académica***



- **Impulsar** el reconocimiento social significativo de la labor docente a través de un **salario digno** y de **mejores condiciones de trabajo**, y hacerlos
- **Establecer y llevar a cabo tiempos** que se requieren para que el profesorado del CCH Sur pueda **realizar** su carrera académica satisfactoriamente.

- Sería importante que esta **guía** se construya considerando el tiempo plausible para la **viabilidad del trayecto** y que integre los **sesgos de género** personales y de **formación docente** (por ejemplo: modificar la cantidad de cursos en personas que cuidan a alguna persona, o dar más tiempo para la entrega de proyectos o informes).
- Generación de **políticas públicas e institucionales con perspectiva de género**, que incorporen y diferencien las condiciones de vida de docentes mujeres que son madres, y reconozcan situaciones y problemáticas asociadas a labores del hogar, crianza y cuidado como derechos laborales fundamentales.



### Otras propuestas

- **Mejorar** la estructura administrativa para evitar situaciones de **incertidumbre** que perjudican el desempeño docente y el desarrollo de la carrera profesional.

### LARGO PLAZO

- Garantizar el acceso a más **espacios de maternaje, lactancia, cuidado infantil** para las hijas e hijos de docentes dentro de la Universidad.
- **Buscar e impulsar** mecanismos que **generen y garanticen una estabilidad laboral**, que conlleve a una situación económica estable y como consecuencia, **consolide la carrera académica** y su **formación docente**, dada la precariedad laboral en la que se halla el profesorado.
- **Romper con los estereotipos** de individualismo dentro de la

docencia mediante programas  
institucionales.





## Cuadro final. Propuestas globales sobre la formación docente en el Campo humanístico y cultural

### Identidad Universitaria



#### Categoría: Identidad universitaria

#### PROPUESTAS GLOBALES

##### Conclusiones del análisis cualitativo

##### Conclusiones del análisis cuantitativo

#### CORTO PLAZO

*Fortalecer la identidad universitaria a través del conocimiento de la institución*

- Promover el **conocimiento** de los planes y **programas** de estudio enfatizando el aterrizaje del **modelo educativo del Colegio** en las aulas.
- **Preparación para concursos de oposición** que guíen al profesorado en el logro del desempeño esperado, y favorezca su pertenencia e identificación con el Colegio, ello redundará en el mejoramiento de la carrera académica, pero sobre todo de la enseñanza.
- Institucionalmente dar **valor y reconocimiento** integral a las **diferentes categorías académicas**. Ello con el propósito de involucrar a toda la comunidad docente en el

- Fomentar la **puesta en práctica de los principios pedagógicos del Colegio** y tener un alto **compromiso social**.
- **Mejorar la calidad de los cursos** para afianzar la carrera académica y la identidad universitaria.
- **Promover conocimientos del modelo educativo** del Colegio, así como la **participación en actividades académicas** para la **construcción de la identidad docente**.

diseño y gestión de proyectos académicos que fortalecerán la identidad universitaria.

***Fomentar la vocación y la pasión docentes.***

- Fomentar los **valores** docentes y el **compromiso** con la institución y las **juventudes de manera práctica** para mejorar la docencia. Algunos de esos valores son: legalidad, creatividad, cuidado del ambiente, lealtad, innovación, pasión, perseverancia, solidaridad, integridad académica, igualdad, calidad de vida, compromiso, amistad, afán por el saber, equidad de género, responsabilidad, laicidad, respeto, autonomía, libertad de expresión, honestidad y tolerancia.
- Fomentar la **vocación y la pasión** docente desde la acción.

***Favorecer el desarrollo de una comunidad respetuosa de la diversidad, pluralista.***

- En el proceso de preparación personal para la impartición de clases, el arreglo personal pulcro y cómodo nos habla de valores asociados a una idea de presencia del o la docente



- Favorecer que el ingreso del profesorado al plantel sea por **vocación** a la docencia.

en el aula (limpio y dispuesto a pasar varias horas trabajando). Por lo tanto, es importante reconocer que el **aspecto físico y el arreglo personal no son determinantes** para el desempeño apropiado de la docencia.

- **Desmitificar** y dejar de mirar a la **juventud** desde un posicionamiento biologicista y **adultocentrista**, pues contribuye a la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre las y los estudiantes. Por ejemplo, entre la planta docente, se llega a considerar que la **paciencia** es uno de los atributos más importantes de la docencia en niveles básico y medio superior, pues nace de la idea de que las y los niños, **las y los jóvenes son problemáticos**, les cuesta trabajo aprender y deben ser controlados por las y los adultos. No obstante, pareciera ser que se trata de un prejuicio tanto sobre las personas en esos períodos etarios, como de la práctica docente en dichos niveles educativos.
- La construcción de una comunidad escolar que **respete las diversas formas de identidad y expresión** implica un proceso de educación, **diálogo** y



**transformación profunda**, en el que deben intervenir todos los actores involucrados, pero es de vital importancia que dicho proceso inicie con estudiantes y docentes, pues en las relaciones que se establecen entre uno y otro grupo son el espacio más sensible de **interacción y convivencia**.

- Involucrar a docentes y estudiantes en la construcción de una comunidad escolar que **respete las diversas formas de identidad** y expresión social, cultural, política y de género.

***Impulsar cursos o actividades para el desarrollo de habilidades de comunicación.***

- Impulsar cursos o espacios institucionales para el **desarrollo de habilidades de comunicación asertiva** entre el profesorado. Éstos deberían reconocer la complejidad de la comunicación humana, la injerencia de las emociones y la diversidad de lenguajes usados dentro del aula de modo que contribuyan a crear una identidad docente más humana y asertiva que ayudará al aprendizaje del estudiantado.



### *Replantear la identidad docente desde un ethos más vivencial*

- **Replantear la identidad del profesorado** a partir de **aspectos humanos, éticos, creativos y de trascendencia social** para el desarrollo de un **ethos creativo e interdisciplinar**.
- **Incorporar la perspectiva de género como parte intrínseca de la identidad universitaria** mediante la puesta en práctica de los protocolos de género elaborados por la universidad, pero sobre todo **a través de una serie de actividades promovidas entre la comunidad docente, las autoridades y el estudiantado** donde se sensibilice y visibilicen los sesgos de género dentro del plantel, en diferentes espacios y situaciones. Ello se puede realizar mediante charlas informativas, foros, conversatorios, performance, psicodrama, publicaciones locales, carteles, etc., que pongan en evidencia tales desigualdades.
- **Impulsar los valores y compromisos docentes desde el ejemplo** y desde actividades prácticas dentro de la comunidad docente como talleres, círculos de estudio y encuentros



### Otras propuestas

- Concebir la **formación docente** como un proceso

académicos que pongan como punto nodal la parte axiológica de la docencia.

***Gestión emocional para superar los estereotipos del ser docente***

- Crear espacios para **fomentar la cultura de la gestión emocional** y encaminados a favorecer una **docencia reflexiva**. Estos podrían ser **espacios de atención o apoyo psicológico**, pero también pueden ser a través de **cursos y talleres vivenciales**, compartición de experiencias docentes exitosas sobre estos asuntos.
- Impulsar una cultura de la **gestión de emociones, el autocuidado, la escucha del cuerpo y las emociones** para incentivar una **identidad universitaria humana**, siempre contingente y contextual.

**transdisciplinario** que ayude a replantear la identidad docente más allá de las disciplinas y asignaturas.



**MEDIANO PLAZO**

***Desarrollar una cultura que dé sentido de pertenencia mediante la incorporación del modelo educativo.***

- Creación de **sentido de comunidad y pertenencia** a través de diferentes recursos y técnicas como las del
- Crear estrategias que coadyuven a una **estancia docente** que sea **valorada y**



Psicodrama, el Teatro espontáneo y el sociodrama.

- Que el docente se familiarice con el constructo de identidad universitaria, cuáles son sus componentes y por qué es importante y necesario que el docente (así como el alumnado) **asuma una identidad**, en tanto que esto puede estimular procesos de **participación** y construcción de nuevas formas de relación entre la institución y su **comunidad**, a través de diferentes recursos y modalidades.
- Al ingresar al plantel es fundamental conocer el **modelo educativo** y la filosofía que le dio origen, pero no solo desde la teoría, sino **vivenciarlo** a partir de una docencia acompañada. Por un lado, mediante la observación directa de clases con colegas que lo pongan en práctica. Por otro lado, mediante una docencia asistida con el fin de retroalimentar la práctica. En el caso del profesorado con más antigüedad es necesario crear actividades en donde **se recontextualice el modelo educativo** a la época actual e incluso tener la apertura a que ingresen colegas a las sesiones para retroalimentar la labor docente.

**significativa** para el profesorado y el plantel.

- Impulsar la **docencia crítica y reflexiva** como cimiento de la identidad docente del plantel.



- Como parte de la puesta en práctica del modelo educativo se propone **desarrollar una cultura de sentido de comunidad y pertenencia** que favorezca que el profesorado asuma la identidad universitaria.

***Fomentar la cultura de la gestión emocional para reconfigurar la identidad académica***

- Se sugiere la creación de espacios institucionales que fomenten una **cultura de la expresión y gestión de las emociones** como parte integral de la vida académica del Colegio. Estos espacios deberán estar encaminados a favorecer una docencia reflexiva y promover la gestión emocional que es un asunto poco atendido en el desempeño docente.
- Se propone **reconstruir** parte de **la identidad académica** del profesorado del Colegio y del plantel que **reconozca a las emociones** y su injerencia en la salud física de las y los docentes y no solo valorar su esfera racional. Esta transformación debería fomentarse en distintos espacios formales e informales, tanto en cursos-talleres como en jornadas, conversatorios y campañas



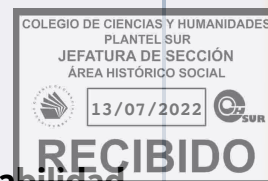
enfocadas al autocuidado, a la escucha del cuerpo y las emociones dentro del aula, así como en talleres vivenciales.

- Se recomienda generar más estudios concretos sobre el estado emocional del profesorado y su influencia dentro del aula en el plantel sur. Ello sería un primer paso importante para generar **cambios en la cultura escolar y la identidad académica** que fueran más allá del reconocimiento de la docencia como una actividad únicamente intelectual.

***Fomentar la estabilidad laboral para fortalecer la identidad universitaria***

- Continuar con el **apoyo en la preparación de concursos de oposición** con el fin de que **incentivar la permanencia y la estabilidad laboral** del profesorado en el plantel. Esta estabilidad laboral a la larga redundará en el fomento de la identidad universitaria.
- Difundir a través de cursos, materiales impresos y digitales, foros, encuentros, entre otros, un **conocimiento teórico práctico de los planes y programas de estudio** con el propósito de **fortalecer el modelo educativo** del

- Obtención de la **estabilidad laboral** y el **mejoramiento de las condiciones salariales** de la actividad docente para fomentar la permanencia y el compromiso con la universidad.
- **Valorar institucionalmente el trabajo docente (económica y simbólicamente)**, para favorecer la formación continua y la identidad universitaria.



**Colegio** y la docencia con los requerimientos particulares de la institución.

### *Cultura de respeto a la diversidad y comunicación asertiva*

- **Transformar la cultura académica** entre el profesorado del plantel para lograr un espacio de **interacción y convivencia libres de violencia**.
- Fomentar entre el profesorado el **respeto a las diversas formas de identidad y la libre expresión**. Esto con el propósito de enriquecer las vivencias de la comunidad docente y no circunscribirlas a lo ya normalizado por la propia institución.
- Impulsar el desarrollo de **habilidades de comunicación asertiva** mediante cursos específicos sobre este tema que contribuyan a una mejor labor docente y visibilice su importancia como parte intrínseca del ser docente.

### Otras propuestas

- Vincular el deseo de llevar a cabo la docencia por **vocación** con el **proyecto de vida** del profesorado para fortalecer el **compromiso** docente.



## LARGO PLAZO

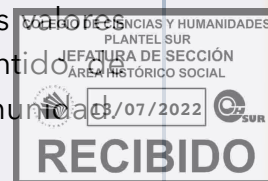
### *Reconfigurar la definición del ser docente*

- **Replantear la definición del ser docente.** Analizar desde qué pilares está construido.
- **No dar por sentado que la identidad universitaria** se gestará con la antigüedad e

Esto con el propósito de reconfigurar la formación docente del plantel más acorde a las necesidades y perfiles del profesorado.

- Involucrar las **opiniones y percepciones del estudiantado** en los procesos de formación docente. Esto puede realizarse mediante entrevistas o encuestas al alumnado que bosquejen lo que desde su perspectiva falta promover en la comunidad docente.
- Fomentar eventos donde se discuta la **docencia como proyecto de vida** que permitan, a su vez, reconstruir la identidad de profesor(a) universitaria basada en aspectos humanos, éticos y de trascendencia social.
- Realizar actividades para **incentivar la creatividad** docente, ya que su puesta en práctica dentro del Colegio implica acercarse al modelo educativo de la institución y, por ende, encarnar un **ethos más creativo** e interdisciplinario.
- Se recomienda construir la identidad del profesorado del CCH Sur a partir de la **visión y las experiencias** de las y los docentes y no solo desde modelos teóricos, ya que no en

incluso con la estabilidad laboral, está más relacionada con la asunción de los valores universitarios y el sentido de pertenencia a una comunidad.



pocos casos esta experiencia es de autorrealización, aprendizaje, gozo y espíritu de servicio.

### ***Identidad docente construida desde la colectividad***

- Para fortalecer la identidad académica del profesorado es importante **replantear la definición del ser docente** tomando en cuenta las opiniones y **percepciones del estudiantado**, así como las **experiencias de autorrealización y aprendizaje**, gozo y espíritu de servicio de la comunidad docente.

### ***Terminar con estereotipos impuestos por interacciones jerárquicas***

- **Combatir los estereotipos existentes sobre el ser docente**, como el aspecto físico o el arreglo personal, que no son determinantes en un buen desempeño docente. Esto contribuirá a pensar al profesorado como personas concretas.
- **Desmitificar a la juventud** con un pensamiento adultocentrista.





## Cuadro final. Propuestas globales sobre la formación docente en el Campo humanístico y cultural

### Cultura Escolar y Dinámica Institucional



#### Categoría: Cultura escolar y dinámica institucional

#### PROPUESTAS GLOBALES

##### Conclusiones del análisis cualitativo

##### Conclusiones del análisis cuantitativo

#### CORTO PLAZO

*Transformar los procedimientos  
burocráticos para coadyuvar al  
desarrollo docente*

- Hacer los **procedimientos administrativos más sencillos** con el propósito de emplear ese tiempo en la formación docente. Se sugiere **consultar a la comunidad académica** sobre los diferentes procedimientos, ya que es la comunidad quien tiene más conocimiento de lo que se podría mejorar.
- Brindar **retroalimentación sobre los diferentes documentos que son elaborados para la institución** (proyectos e informes), con el fin de que tal requisito se transforme en un ejercicio significativo.
- Institucionalmente brindar **herramientas para la**

- **Mejorar las estrategias de comunicación** institucionales sobre los asuntos académico-administrativos y laborales.
- Favorecer la estabilidad laboral mediante la **agilización de los procedimientos administrativos y un salario digno**.
- **Garantizar el cumplimiento de la normatividad** en el desarrollo de la **carrera académica**, en especial en los **concursos de oposición** a fin de minimizar lo más posible la injerencia de otros factores externos a ellos.

**elaboración de proyectos e informes a lo largo del ciclo y no al final de este.**

A nivel comunidad que las y los docentes con más experiencia en la elaboración de estos documentos (profesoras(es) de carrera) brinden un acompañamiento al profesorado a través de retroalimentación en la elaboración de informes y proyectos.

***Crear espacios de trabajo, colaboración y formación docente desde una mirada crítica***

- **Crear espacios de discusión y análisis sobre la formación docente** desde una mirada crítica **y sobre los postulados del Colegio** que dan soporte al Modelo Educativo del Colegio **y cómo éstos los encarnamos como docentes.**
- **Crear espacios de discusión sobre** cómo la dinámica institucional y la cultura escolar impactan de forma adversa en el **habitus docente: autoexplotación, agotamiento, competencia, zona de confort**, entre otros. En principio, tal acción ayudaría a visibilizar las implicaciones que esto conlleva primero entre el profesorado y luego en sus vínculos con el estudiantado. De igual modo, dichos espacios de discusión
- Generar **espacios de reflexión** respecto a que **la docencia es un proyecto de vida que atraviesa los ámbitos laboral y personal**, por lo que están presentes elementos psicoemocionales que entran en juego.
- Generar **espacios de reflexión y formación** en donde **se reconozca la transversalidad del tema de género en la cultura escolar, la dinámica institucional, la carrera académica y la formación docente**; esto permitirá que el profesorado reconozca e identifique que las condiciones laborales, así como sus formas y procesos para acceder a estas, han sido naturalizados y normalizados como parte de una creencia que sustenta el



pueden ser el **comienzo para crear espacios donde las y los docentes trabajen habilidades sociales** y construyan herramientas que permitan **generar vínculos de calidad** con el estudiantado y ser interlocutores veraces con la institución.

- Construir **espacios de reflexión desde la formación docente**, o en su defecto **encuentros autogestivos**, en los que se aborden temas como: **docencia situada** en el Plantel Sur; **discusión de los textos que leemos y/o escribimos**; **encarnación de experiencias y narrativas**; **visión del docente como sujeto histórico-social**; **modelos didácticos críticos**; entre otros. Lo anterior desde una perspectiva compleja y transdisciplinar.
- Ante contextos de emergencia, como la pandemia, es necesario, antes de continuar con el calendario académico, **reflexionar y construir con la comunidad docente diferentes herramientas y/o propuestas** para los procesos educativos. Tales reflexiones deberán considerar un **enfoque crítico y situado** no solo para resolver en el momento sino **para mirar de fondo hacia**

esfuerzo y la competencia entre cualquiera de los sujetos.

- Propiciar **una reflexión colectiva** en donde **el profesorado reconozca y se sensibilice** respecto a que **el género es un obstáculo o ventaja en la mejora de sus condiciones laborales**, dado que este se reconoce como un constructo sociocultural e histórico que impacta de manera individual y colectiva en todos los ámbitos de la sociedad, por lo que los espacios escolarizados no se exentan de ello.
- Llevar a cabo un **diplomado** que incluya las siguientes temáticas: el desarrollo de la autonomía del profesorado; los sesgos de género y su reproducción; el desarrollo de habilidades socioemocionales; y la mejora del ambiente escolar a través del desarrollo de la comunicación asertiva.



**dónde giran los procesos educativos**, por ejemplo, ahora en la pandemia no se ha discutido sobre la digitalización de la enseñanza y la tecno-pedagogía.

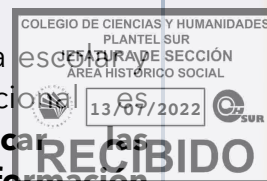
- **A nivel institucional que se destine tiempo específico para** fomentar la construcción de **espacios de reflexión sobre la formación docente**, con el fin de no continuar en una inercia institucional sin una crítica previa. **A nivel comunidad docente que se participe** en las actividades convocadas **y se tenga apertura** de los diferentes planteamientos. Entre los temas a tratar se tiene: **tecnificación de la educación y por ende de la formación docente; actuación del docente dentro de la sociedad y el contexto actual.**
- **Institucionalmente destinar tiempo a lo largo del semestre (no solo al inicio o al final)** para que el profesorado tenga oportunidad de llevar a cabo momentos de reflexión y actividades orientadas a la dimensión personal del profesorado.



### **Fomentar la autogestión académica en el profesorado**

- Difundir el **significado y la práctica de la autogestión académica** entre el profesorado del plantel, pero habría de hacerse desde un enfoque amplio, esto es, que no solo incluya el ámbito institucional formal (grupos de trabajo), sino como un **ejercicio colaborativo, crítico y creativo entre colegas, incluso con el estudiantado**. En este tenor, sería importante promover redes de colaboración entre docentes, aunque no siempre se lleven a cabo dentro de los espacios institucionales; tales encuentros y redes permitirían articular actividades diferentes con una mirada crítica fuera de la institución.
- Promover la **autogestión académica** desde un **sentido comunitario** para transformar la docencia en una actividad significativa tanto para docentes como para estudiantes. Dicha autogestión debería fomentar **prácticas libertarias que eviten la alienación institucional**, esto es, que permitan al profesorado estar dentro y fuera de la institución y enriquecerse con otras experiencias. De igual modo,

- Para superar la cultura escolar y la dinámica institucional es necesario **diversificar las actividades de formación docente**, donde se participe **en actividades de interacción con otros planteles o espacios**, en particular **que promuevan otro tipo de cultura escolar menos local**.



esta actitud libertaria ayudaría a hacer menos endógena la comunidad académica del plantel.

### *Sensibilización en el profesorado para transformar la cultura escolar*

- **Promover espacios de sensibilización sobre temas como la violencia e igualdad de género**, en las cuales se haga conciencia sobre las ideas que poseemos como docentes sobre el género, en la búsqueda de transformar la cultura escolar desde las relaciones entre pares y con el estudiantado.
- **Visibilizar los padecimientos mentales asociados a la carga laboral y al desempeño docente**, debido a que existe un fuerte impacto emocional en el profesorado (asumido o no), el cual sin duda impacta en su salud y en el trabajo realizado para con el estudiantado.
- **Generar actividades que fomenten la integración docente**, en donde se construyan espacios formativos, de apoyo y reconocimiento entre pares, que propicien una integración grupal.
- **Implementar estrategias en donde se fomente y anteponga el bienestar emocional y mental**, con respecto a la carga laboral, el habitus docente, la competencia y las expectativas de la institución.
- **Para transformar la cultura escolar tradicional en la que se percibe al profesorado y estudiantado como seres universales e iguales**, deben





**impulsarse programas de sensibilización al profesorado de acuerdo con las características, por ejemplo, área disciplinar y edad.**



- **Revisar las prácticas ligadas a la cultura escolar y dinámica institucional que promueven la discriminación y violencia por motivos de género,** especialmente en las mujeres docentes, entre ellas se encuentran el no considerar la doble o triple jornada de trabajo que se realiza en casa con el maternaje y las labores domésticas.
- **Realizar actividades para prevenir y erradicar conductas de acoso sexual y laboral** a las docentes mujeres.
- **Sensibilizar a los varones sobre los privilegios que viven en la institución, formar grupos de reflexión y análisis sobre las masculinidades** y empatizar con las acciones afirmativas para con sus compañeras docentes.
- Fomentar una **sensibilización** a partir de espacios de formación **que permita reconocer que en la institución existen sesgos de género, brechas salariales y otras situaciones que obstaculizan el acceso a las oportunidades laborales** en razón de género, en específico en las mujeres.

- Un importante número de estudiantes, docentes, autoridades y trabajadores/as muestran reticencias a introducirse, sensibilizarse y formarse en género y sus temas asociados, por lo que **es urgente que la institución genere espacios de reflexión, vinculación y formación en estos tópicos que convengan a la comunidad de su importancia.** Ello tendrá repercusiones sensibles en las dinámicas y prácticas sociales e institucionales dentro del espacio educativo marcadas por la violencia de género, autoritarismo y/o reproducción de jerarquías verticales; particularmente llevadas a cabo por los varones.
- Llevar a cabo actividades o cursos con temáticas relevantes de la **formación cultural** como **actividades deportivas y recreativas** para todo el profesorado, **técnicas de meditación y relajación, práctica de yoga**, cursos sobre el **manejo de emociones** en el aula.
- Promover **actividades estéticas y artísticas fuera del plantel**, en vinculación con otras dependencias universitarias u otras instituciones que ayuden al **desarrollo integral** del



profesorado y a una **formación docente menos endógena** y más cosmopolita, que ayude a las y los docentes a adquirir experiencias estéticas que **enriquecerán su persona y su visión del mundo.**



#### **Otras propuestas**

- Muchos aprendizajes, conocimientos y elementos formativos no han podido ser llevados a la práctica por las y los docentes en actividades presenciales, debido a la pandemia de COVID-19, por lo tanto, es necesario **implementar acciones institucionales que aseguren un retorno a la presencialidad que permita conservar y mejorar la salud mental de docentes y estudiantes.**
- Realizar una **investigación diferenciada** entre hombres, mujeres y población sexo genérica diversa, para conocer las **percepciones y realidades vivenciadas desde el profesorado** y realizar una **propuesta de política institucional con perspectiva de género.**
- La ausencia de **formación docente en género** imposibilita una sensibilización, reflexión y transformación de las dinámicas escolares que se encuentran plagadas de sexismo, machismo

y misoginia. Por tanto, es menester **que el cuerpo docente tenga formación en género**, no sólo para que incorpore acciones y estrategias disciplinarias que se comparten con el estudiantado, sino también **para evitar que se produzcan violencias asociadas al género desde la práctica docente y en las interrelaciones establecidas con las y los estudiantes.**



- Continuar con una **formación docente con perspectiva de género** ya que esto contribuye a una sensibilización, reflexión y transformación de las dinámicas escolares. Sin embargo, es preciso enfatizar que **se requiere una rigurosidad en el diseño y la impartición de cursos** en estas temáticas que fortalezca la formación docente en género de manera transversal y que no sólo propicie entre el profesorado la obtención de puntos o constancias.

#### MEDIANO PLAZO

##### *Promover relaciones de respeto y apoyo mutuo entre pares*

- Se sugiere una amplia **formación en el área de humanidades para generar un ambiente de respeto** a la opinión diversa y en la
- Promover la **formación docente en género** que impacte en las relaciones laborales entre pares, y en general, en las prácticas que se

relación **entre pares**, transformando así paulatinamente la cultura escolar. Esta formación, asimismo, ayudará al desarrollo de una **comunicación asertiva** que resulta fundamental en la mejora de la enseñanza y calidad del aprendizaje. Por último, **el profesorado podrá sensibilizarse** ante diversas situaciones que surjan en el aula que también redundarán en la mejora de la práctica docente y la propia cultura escolar.

- Fomentar una **cultura escolar solidaria y de apoyo mutuo** específicamente **entre el profesorado**, en la que no se obvian los desafíos y la complejidad del trabajo colegiado, por lo que deberá investigarse sobre cómo se construyen y desarrollan las relaciones entre docentes para llevar a cabo acciones más específicas y lograr un trabajo comunitario. Esto implica que en todas las actividades **se reconozcan a los actores del proceso educativo como sujetos diversos, contextualizados e históricos, con necesidades específicas**.
- Se recomienda **retomar otras experiencias comunitarias de las y los docentes para ayudar a construir lazos de confianza**

reproducen en la dinámica institucional y en la carrera académica, **estableciendo mejoras en la igualdad y la no violencia de género para todas las personas que integran a la comunidad escolar.**

- **Generar una cultura escolar de valores, donde las mismas autoridades se involucren en tales procesos de formación y sensibilización.** Misma que coadyuve superar la competitividad que ha erosionado a la comunidad docente. Esto contribuirá en la formación de un ser docente ético y humano.



**entre la comunidad** y durante el trabajo colegiado, además de favorecer el reconocimiento de quienes conforman a la propia institución.

- **Se propone que, para generar un ambiente de respeto y cordialidad** entre la comunidad académica, **el profesorado y el resto de la comunidad del plantel se formen en el área de las humanidades**, esto con el propósito de fomentar la comunicación asertiva, un manejo adecuado de las emociones y una sensibilización colectiva ante diversas situaciones difíciles que surjan dentro del Colegio.

#### ***Redes de colaboración entre docentes para dignificar su labor educativa***

- Construir **un proyecto comunitario que dignifique la labor docente**, que promueva la convivencia y la colaboración. Para esto es necesario el **reconocimiento entre docentes a partir del ejercicio reflexivo** sobre las problemáticas involucradas en la docencia, la autonomía docente y la alienación institucional; así como **crear estrategias de trabajo que no generen un continuo desgaste físico y mental**.
- Implementar actividades y proyectos en donde se fomente el **vínculo entre pares desde otras perspectivas no sólo disciplinares, que coadyuven en su propia salud física y mental**, pero también en una **salud comunitaria**, ello propiciará la dilución de la competencia y fricción generada a partir de la lógica institucional que se ha establecido como parte de una carrera académica.





- Construir **redes de colaboración entre docentes** para **transformar a profundidad la actividad académico-educativa hegemónica**; tomando un posicionamiento claro ante el conocimiento, en un ejercicio de situarlo para ir generando nuevas líneas de investigación como parte de la actividad docente.

***Promover un ethos docente humanístico, autónomo y pluralista***

- Que la institución fomente un **ethos docente que incluya el enfoque humanístico y cultural**. Además, es importante que este ethos sea discutido entre la comunidad docente a fin de identificar cómo se vive en el aula y en el plantel.
- Fomentar un **Programa de formación docente** en donde **las y los profesores orienten y ejecuten acciones para su formación de manera autónoma**.

***Reconocer al estudiantado como sujetos de cambio, situados y con necesidades específicas***

- En las diferentes acciones institucionales debe considerarse al **alumnado**

- **Valorar la labor docente desde distintas trincheras**. Por un lado, desde la institución mediante la estabilidad laboral y el salario digno, y por otro lado a través de una **concepción distinta de la labor docente desde el profesorado** mediante una valoración de la trascendencia de su trabajo en el plantel.



- Generar una **oferta institucional** satisfactoria **sobre el bienestar docente y la importancia de la salud física y mental del profesorado**, que les permita reconocer la importancia de su propio bienestar en su ámbito laboral y personal.

**como sujetos situados.** Esto permitirá mirar la diferencia y diversidad de necesidades, intereses y deseos de las y los estudiantes, al reconocer que tienen diversas procedencias culturales y sociales. No obstante, para lograr lo anterior es necesario que **cada docente revise las ideologías de género que ha asumido en su persona,** para ello deberá trabajarse en el profesorado **la sensibilización, concientización y accionar sobre la igualdad de género.**

- **Recuperar la voz del estudiantado con el fin de que expresen su percepción sobre la educación que están recibiendo en el plantel y en el contexto en el que se desenvuelven.** Para ello podrían fomentarse actividades como congresos o foros donde las y los estudiantes expongan problemáticas que identifican en diferentes niveles: aprendizaje, relaciones con el profesorado, problemas sociales y ambientales. Es importante que en dichas actividades se **resignifique la interacción con el estudiantado,** ya que es a través de ellas/os que tenemos una mirada más próxima al mundo que está



cambiando e incluso tal interacción puede convertirse en un reservorio de pasión y frescura para continuar en la compleja labor docente.

- Considerar las **necesidades del alumnado, y establecer acuerdos desde la horizontalidad y sensibilidad.**
- Crear **espacios de discusión y análisis entre docentes y estudiantes** sobre cómo permea la cultura escolar y la dinámica institucional en el ser docente y las implicaciones en los procesos de aprendizaje y en la aplicación de los postulados del Colegio. Al mismo tiempo **visibilizar y difundir cómo permea desfavorablemente la cultura escolar en las prácticas educativas dentro del Colegio**, esto podría realizarse con intervenciones artísticas para sensibilizar a la comunidad.

***Fomentar una cultura escolar con enfoque humanístico y bienestar docente***

- **Generar un sentimiento de comunidad entre el profesorado, el alumnado y la institución** con una **cultura escolar solidaria** y con el fin de crear una **comunidad**

- El bienestar de las y los docentes es central en el desempeño académico dentro y fuera del aula, pero aún son necesarias **acciones institucionales que contribuyan gradual y**



**docente saludable** desde lo individual hasta lo colectivo.

- Se sugiere que el profesorado y la institución trabajen juntos en el desarrollo de habilidades de **comunicación asertiva y manejo de emociones con el fin de evitar** conflictos en las aulas como son la **segregación, discriminación, intolerancia, privilegios, relaciones de poder**, etc. Esto no sólo consolidará la formación docente humanística del profesorado, sino que contribuirá a cambiar la cultura escolar y **generar un ambiente cordial entre la comunidad** para propiciar un aprendizaje significativo.
- Respecto a las **relaciones difíciles entre docentes y estudiantes** debe reflexionarse cómo la dinámica y cultura escolar permean en el habitus docente, tal que se busquen acciones en: los **sesgos de género en el habitus docente; la búsqueda de vínculos afectivos y humanos con el estudiantado desde la igualdad de género; herramientas para considerar el perfil de un estudiante específico**, corporeizado e histórico (que puede abordarse desde el

**profundamente a reducir el desgaste físico y emocional en el que vive constantemente el profesorado**, y en el que permanece durante su carrera académica, a veces por varias décadas.



- Es importante problematizar que en la dinámica institucional y en el habitus docente, **el profesorado debe ser un ejemplo, una guía a seguir**, ocultando si fuese necesario, cualquier padecimiento, lo cual, dificulta el reconocimiento de debilidades o problemáticas asociadas a la salud mental. En este sentido, **se propone despatologizar los padecimientos mentales y reconocer que existen para prevenir y remediar estas problemáticas.**
- Relacionar la salud física con la **alimentación** que brinda la propia institución, los pocos **espacios de ejercicio físico**, así como para la **recreación y descanso** que pudieran contribuir a una mejora en la salud de las y los docentes.
- Impulsar **investigación educativa que indague sobre las temáticas de salud física y mental del profesorado**, de manera individual y colectiva. Esto es imprescindible para generar diagnóstico de

planteamiento feminista: la interseccionalidad); y la búsqueda de un **rol docente como parte del grupo** quien guía sin autoritarismo, abuso de poder, incompetencia, individualismo y apatía.

- Se recomienda al profesorado **generar vínculos con estudiantes, profesoras/es y personas (fuera de la institución) para mejorar la docencia, sin perder de vista la ética profesional**. En particular, es importante abrir nuevos espacios educativos de convivencia entre docentes y estudiantes.
- Generar **actividades de esparcimiento** entre docentes, así como generar más espacios de conocimiento, esparcimiento y ocio entre docentes.
- Que el profesorado se apropie de los espacios comunes como jardines para la convivencia.
- Crear espacios para el bienestar docente como comedor y Academias útiles para el trabajo colegiado.
- Promover **espacios para la comprensión y transformación de temas** como la violencia e igualdad de género.

necesidades y recursos para trabajar en un proyecto que atienda de manera permisible estas demandas, se enfatizar que el bienestar docente no sólo impactará sólo al estudiantado, sino también, a otros sectores sociales.

- Ante la fuerte presión por generar amplios currículos y tener una oportunidad de ganar en los concursos de oposición para acceder a alguna plaza dentro de la UNAM, existe una dinámica de competencia que en algunos casos repercute en las relaciones interpersonales y en la propia salud física y mental. Al respecto se sugiere **generar mecanismos institucionales que promuevan el bienestar docente antes que una dinámica de presión y competencia** para la obtención de las plazas dentro del CCH.
- Generar **espacios de reflexión que aborden la estrecha relación entre la carrera académica, la salud asociada al desarrollo laboral, la dinámica institucional y la cultura escolar**, debido a que generan dificultades de desarrollo ligadas a la institución. Por ejemplo, no considerar horarios compactos, tener grupos de más de 25 estudiantes, no contar con



espacios para alimentación saludable, sin mencionar la falta de estabilidad laboral de la mayoría del profesorado y la necesidad de contar con empleo, así como también, insuficiencia de concursos; y un importante impacto de los sesgos de género al diferenciar el desarrollo de la carrera académica entre docentes varones y mujeres, que como se ha evidenciado, impacta en su salud y en su desempeño como docentes.



- **Contener y revertir condiciones de inequidad e injusticia laboral relacionadas con la división sexual del trabajo,** que impactan principalmente en el desempeño de las docentes debido a su sometimiento a dobles o triples jornadas de trabajo, y la ausencia de condiciones laborales para el maternaje, por ejemplo. **El reconocimiento y la sensibilización en las diferencias entre hombres y mujeres,** ocasionadas por los roles tradicionales de género, **contribuirá a la construcción paulatina de una comunidad docente del CCH Sur más equitativa, crítica y responsable.**
- Generar **acciones afirmativas que propicien condiciones de**



**trabajo equitativas entre hombres y mujeres.**

- **Desarrollar de actividades estéticas y artísticas** dentro del plantel y con la participación activa del profesorado que coadyuven a **transformar la cultura escolar**, al hacerla más **humana, sensible, empática y respetuosa** de la diversidad.



#### Otras propuestas

- **Fomentar cursos inter y transdisciplinares** que permitan recuperar la experiencia disciplinar del profesorado pero que a su vez **fomenten una formación integral docente que diluya la dinámica laboral extenuante** que se propicia a partir de la exigencia de una formación constante por parte de la institución.
- **Transformar la cultura escolar para beneficiar a la formación transdisciplinar**, esto mediante la búsqueda de una **mayor interacción entre las diferentes áreas académicas** (proyectos de investigación, clases compartidas, entre otros) lo que beneficiaría a no fragmentar el conocimiento mismo **y mejorar las relaciones entre pares.**

**LARGO PLAZO**

**Fomentar una cultura escolar con enfoque humanístico y comunitario**

- **Transformar la cultura escolar** del plantel impactada en los últimos lustros por el avance de una visión productivista y neoliberal de la sociedad que promueve prácticas de competencia y meritocracia. Esto si bien ha sido funcional para algunas(os) docentes, no lo es para toda la comunidad.
- **Transformar la cultura escolar** en una que tenga como base el reconocimiento de la diversidad, el trabajo colaborativo, el análisis crítico y reflexivo de las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad.
- Dado que la meritocracia y el productivismo son problemáticas a escala mundial, será necesario **buscar propuestas y alternativas entre el profesorado** para llevar a cabo una **cultura escolar solidaria** y fomentar una **docencia desde un quehacer colectivo y no como una actividad solitaria y en competencia**.
- Fomentar una **cultura del trabajo con enfoque humanístico** que favorezca el

- Algunas acciones que se implementarán y desarrollarán adecuadamente, impactarán positivamente en las **relaciones que establecen las y los docentes con sus pares y sus estudiantes**, y la interacción social dentro del espacio educativo son: **fortalecer la formación en salud mental y emociones, disminuir las condiciones de competencia individual y precariedad laboral, y consolidar la formación en género**. Esto modificará las dinámicas institucionales nocivas para el profesorado.
- **Transformar la percepción del profesorado** sobre el **desarrollo académico** como un **asunto más bien individual, de compromiso y esfuerzo personal** que deviene de las dinámicas productivistas actuales, pues ello genera una cultura individualista y de la competencia que mina a la comunidad docente.



compromiso con la institución y las juventudes.

- Que la institución fomente una **dinámica que coadyuve a la carrera académica sin competencia**. Al mismo tiempo, que el profesorado cuestione el impacto de dicha dinámica en la labor docente para buscar soluciones y acciones concretas desde la comunidad académica. En este sentido, se sugiere realizar **eventos o grupos de trabajo enfocados a discutir las razones por las cuales la dinámica institucional se ha despegado del modelo fundacional del Colegio**, con el fin de identificar los problemas de raíz y las nuevas soluciones en los procesos de enseñanza aprendizaje y en la propia formación docente.

***Programas de sensibilización para identificar y erradicar los sesgos de género en el Colegio***

- **Considerar** en los procesos de formación docente aquellas situaciones donde haya **profesoras(es) dedicadas(os) a las labores de cuidado y atención, al existir una desventaja por los tiempos destinados a su formación continua**.
  - La institución debe **promover en los puestos directivos y en las**
- Se puede afirmar que en las instituciones educativas existen dinámicas institucionales y prácticas pedagógicas que evidencian una clara configuración androcéntrica, la cual afecta principalmente a las mujeres. Esta situación es difícil de evidenciar en las prácticas cotidianas debido a su normalización y poco análisis. En este sentido se propone **revelar los sesgos de género**



**diferentes representaciones institucionales la paridad y perspectiva de género**, esto permitirá plantear acciones en los procesos de formación docente con un enfoque más integral.

- **Construir con el profesorado políticas institucionales con perspectiva de género.**

**en la dinámica institucional y la cultura escolar, en las cuales se han normalizado estas prácticas de reproducción de roles y mandatos de género** que permean en la vida comunitaria, así como en la práctica docente, la enseñanza y la relación con el estudiantado.



## Cuadro final. Propuestas globales sobre la formación docente en el Campo humanístico y cultural

### Relación del campo humanístico y cultural con otros campos de formación



| Categoría: Relación del campo III con otros campos de formación  |   |
|--|---|
| PROPUESTAS GLOBALES  |   |
| Conclusiones del análisis cualitativo  | Conclusiones del análisis cuantitativo  |
| CORTO PLAZO  |   |
| <p><i>Actividades de formación humanística vinculadas con las necesidades e inquietudes del profesorado y alumnado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se sugiere promover de diferentes maneras una <b>formación humanística integral, reflexiva y sensible a las necesidades e inquietudes del profesorado y del alumnado.</b></li> <li>Realizar <b>actividades académicas vinculadas a las inquietudes más apremiantes del profesorado y el estudiantado.</b> En este sentido, sería importante incluir además de aspectos disciplinares, el pensamiento crítico y el desarrollo de una consciencia como ser individual y social que ayudara al fortalecimiento de la comunidad del plantel.</li> <li>Se sugiere impulsar la vinculación entre la formación</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Aumentar la <b>oferta de actividades transdisciplinares</b> con el fin de incorporar una mirada no pragmática de la naturaleza y la cultura, así como estudiar problemas emergentes desde diferentes perspectivas para entenderlos de manera integral.</li> <li>Crear <b>opciones de formación que fomenten la interrelación entre las diferentes áreas del conocimiento,</b> con diferentes perspectivas que enriquezcan la comprensión de los fenómenos de estudio sin caer en reduccionismos.</li> <li>Facilitar el <b>trabajo colegiado autogestivo</b> en los que se</li> </ul> |

disciplinaria y la formación humanística, en particular con la esfera socio-afectiva. Para ello se propone desarrollar **cursos o diplomados donde se favorezca una visión humanística del conocimiento**, que promueva, desde el propio saber, una **visión humana de las ciencias** (las ciencias son falibles, son un producto humano, que puede tener intereses). Por otro lado, sería importante promover espacios de formación docente donde se vincule de manera concreta la comunicación asertiva y las habilidades pedagógicas para mejorar la docencia.

#### ***Formación cultural en el profesorado vinculada con los contenidos disciplinares***

- Se propone favorecer una **preparación permanente que fomente la flexibilidad y creatividad** del profesorado con el propósito de mejorar la impartición de las clases.
- En el caso disciplinar, promover una **formación cultural** entre el profesorado del plantel que esté **vinculada directamente a los contenidos disciplinares en el aula**. Además de **participar colaborativamente entre docentes para impartir ciertos temas** en el aula con el fin de **mostrar diferentes**

promueva el análisis, la reflexión y la creación de propuestas sobre la **práctica docente situada en el CCH-Sur**.





**miradas de un mismo fenómeno.**

- Desarrollar **actividades de aprendizaje, así como materiales de trabajo** que incluyan dentro de los aspectos disciplinares y didácticos un enfoque humanístico y creativo, **que muestren la conexión con lo social y fomenten el reconocimiento de las culturas no hegemónicas y se practique la interdisciplina.**

*Escritura y lectura para problematizar y resignificar el contexto inmediato*

- La formación docente en humanidades enriquece la visión disciplinar, por ello es necesario **fomentar la escritura y lectura en las y los profesores, con el fin de trascender en el análisis** y no girar únicamente en torno a conocimientos disciplinares sino problemas concretos y problematizar el contexto inmediato y actuar.

*Actividades que brinden herramientas para mejorar las relaciones docente-estudiante*

- Brindar herramientas sobre **dinámicas grupales y técnicas de manejo de grupos, a través de los cursos de formación docente**, mismo que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.



- Las y los profesores participantes reconocen una estrecha relación entre **gestión de emociones, comunicación asertiva y la calidad de los aprendizajes**. Por lo tanto, se considera importante **impulsar estas habilidades dentro de la formación docente como parte de la mejora de la enseñanza**, independientemente del área del conocimiento que se trate.

***Creación de un modelo pedagógico digital desde una visión crítica***

- Promover la **apropiación crítica de un modelo pedagógico digital en la formación docente**.
- En el proceso de **formación digital** debe integrarse una **crítica** sobre: la relación de ésta con los indicadores y las lógicas del **papel de la ciencia al servicio del desarrollo impuesto**; el **emprendedurismo**; el **discurso de la innovación**; el **trasfondo del desarrollo de la formación digital** en un proceso educativo; **el riesgo del modelo de una sociedad e industria 5.0** que se basa en acumulación de datos y hábitos de una cultura monozukuri “learn manufacturing”.



- La **formación docente en tecnologías** debe tener una **orientación crítica sobre su uso, partiendo de las necesidades del alumnado y del profesorado**, seguida del cuestionamiento al mercado de contenidos digitales, sobre todo porque hay un interés económico de las compañías proveedoras de recursos digitales que no debe perderse de vista.
- La formación digital requiere que se **fomenten materiales digitales bajo licencia abierta**, el acceso, uso, adaptación y redistribución sin costo. Así como también el uso de recursos educativos abiertos (REA), junto con el software libre y de código abierto (FOSS), el acceso abierto (OA), los datos abiertos (OD) y las plataformas de crowdsourcing que impulsan proyectos educativos bajo la orientación de la UNESCO.

***Fomentar un enfoque humanístico en la formación y el uso de las tecnologías educativas***

- Se recomienda impulsar el desarrollo de habilidades pedagógicas a partir de un uso humanístico de la tecnología educativa, esto es, favorecer una formación docente tecnológica crítica y social, que considere la desigualdad de contextos del alumnado y fomente la creatividad tanto de
- **Promover** el uso reflexivo de la cultura digital y la tecnología educativa con una mirada humana. Algunos temas de reflexión podrían ser: ciudadanía digital y postpandemia; uso crítico y reflexivo de las TIC y TACS; alcances y retos para generar comunidad en el mundo



éstos como del profesorado. Esta propuesta sí requiere de la **creación de cursos o diplomados con el enfoque humanista de la tecnología educativa** y sería interesante buscar alguna **colaboración con otras dependencias universitarias** como se ya ha sucedido con el Diplomado de Tecnologías Educativas. Aquí valdría la pena aprovechar el salto tecnológico que dio el profesorado durante la pandemia con las clases a distancia, y promover este tipo de **cursos** más específicos **con un enfoque crítico y social de la tecnología** y, de ese modo, también fortalecer la concreción del modelo educativo del Colegio.

- Se sugiere continuar con la **promoción de las tecnologías educativas con un enfoque humanístico**, que incluyan la **comunicación asertiva** para potenciar verdaderamente el trabajo en el aula.

digital; y alfabetización digital y transmedia.



### *Promover un equilibrio en el proceso de formación docente*

- Promover un **equilibrio en los procesos de formación docente entre los diferentes campos:** disciplinar; pedagógico y didáctico; humanístico y cultural; y de tecnología educativa.

- **Aumentar y diversificar la oferta de actividades de formación humanística y cultural para el profesorado.**
- **Difundir los alcances de la formación humanística y cultural en los procesos de aprendizaje del alumnado.** Por ejemplo, fomentar el proceso de humanización desde una mirada crítica; brindar herramientas de análisis para transformar el futuro; brindar contenidos como resiliencia y habilidades socioemocionales; generar ambientes de aprendizaje solidarios, colaborativos y seguros.
- **Difundir los alcances del campo humanístico y cultural, en este caso en el campo disciplinar,** además de brindar una oferta académica acorde con lo anteriormente señalado. Por ejemplo, plantear los aprendizajes desde una mirada más amplia, crítica e integral, todo lo cual enriquecería la dinámica en las aulas al integrar distintas perspectivas y ejemplos para problematizar la realidad.



### Otras propuestas

- Promover **opciones de formación docente más allá** de las ofrecidas por **el propio plantel** o la Dirección General del CCH para generar vínculos con otras instancias universitarias y otros campos de conocimiento que permitan establecer proyectos interdisciplinarios con el profesorado.
- Organización y promoción de **eventos y actividades académicas de intercambio y reflexión entre pares y con docentes e investigadores** de facultades e institutos de investigación de la UNAM, así como de carácter nacional e internacional.
- Promover la apertura de espacios de reflexión y trabajo entre pares de diferentes áreas para poder intercambiar visiones, experiencias y generar proyectos docentes interdisciplinarios.
- Abrir espacios físicos para la convivencia cotidiana entre profesores y profesoras de diversas áreas del conocimiento.



**MEDIANO PLAZO**



*Impulsar una formación docente transdisciplinar ante escenarios de cambio y emergentes*

- Fomentar una **formación docente verdaderamente interdisciplinaria y transdisciplinaria** ante un mundo cambiante y complejo como el que vivimos. Para esto es necesario, como primer paso, **difundir el concepto de transdisciplina desde un marco de referencia crítico** con el propósito de no fomentar prácticas sin sentido, sino dirigirlas hacia acciones significativas y de frontera con relación en los problemas emergentes que enfrentamos como humanidad.
  - Promover una **formación humanística crítica e interdisciplinaria que cuestione el estatus quo del conocimiento sobre lo humano**. Esto permitirá ir más allá del pensamiento disciplinar **para trabajar con problemas eje que se presentan en el mundo social-global** y que nos permea a educandos y educadores.
  - Debe **cuestionarse el currículum oficial** para plantearse un currículum no lineal que inicie con las disciplinas, que encuentre el vínculo entre ellas y **que**
- Ofrecer una **formación docente integral, crítica y transdisciplinar**.
  - **Reconstruir las relaciones entre docentes** para generar un **ambiente de formación docente colaborativo y transdisciplinario**.
  - Ofrecer **diplomados** de formación **con una visión transdisciplinar**.
  - Fomentar la **formación interdisciplinar** del profesorado a través de **actividades de posgrado** como especialidades, maestrías, doctorados y posdoctorados.
  - Más allá de los cursos, **fomentar otras actividades de formación docente de más largo alcance con propósitos interdisciplinarios y transdisciplinarios** como estudios de posgrado, diplomados, seminarios de investigación y actividades autogestivas entre pares, y fomentar el intercambio de experiencias entre docentes de los cinco planteles del CCH.



**trascienda lo disciplinar a través de aprendizajes basados en problemas** como: violencia de género, migración, desempleo, cambio climático, entre otros. Y que al mismo tiempo esté articulado con las narrativas de docentes y estudiantes.

***Impulsar proyectos desde la didáctica crítica en la formación del profesorado y alumnado.***

- Deben **fomentarse proyectos transversales** que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida de la zona donde viven las y los estudiantes. En este sentido, se debe **construir un currículum comunitario incluso decolonial**, desde un saber vivir y convivir que acuerpe conocimientos negados y subalternizados históricamente.
- Fomentar **la didáctica crítica en la formación del profesorado y del alumnado** ya que pone en discusión el uso de la didáctica tradicional reduccionista como un fin en sí mismo. Esta pretende construir mediaciones pedagógicas situadas en función de los procesos áulicos que no son aislados del mundo. Sitúa al sujeto a quien va dirigida la enseñanza donde el contexto es determinante para la construcción de instrumentos didácticos considerando que

- Promover y facilitar la investigación educativa transdisciplinaria entre el profesorado.
- Incorporar en los procesos de formación docente una mirada no pragmática de la naturaleza y la cultura.

- Facilitar, crear y reconocer el trabajo en los espacios docentes autogestivos, además que se promueva el análisis, la reflexión y la **creación de propuestas sobre la práctica docente situada en el CCH Sur.**



el conocimiento es adquirido por un proceso cognitivo contextual-cultural y corporal.



## LARGO PLAZO

### *Programa de Formación Docente desde la complejidad y transdisciplina*

- Realizar un **programa de formación docente** que integre la **complejidad** y lo **transdisciplinar**.
- **Superar las subdivisiones de las** áreas del conocimiento en las que se fundamentan las **academias** para una formación y dinámica docentes interdisciplinarias.
- **Modificar el plan de estudios y los programas** de las materias de forma que desde ahí **se fomente la interdisciplina**.

### Otras propuestas

- **Reducir el ambiente de competencia y enfrentamiento entre el profesorado** generado por la dinámica de los concursos de oposición abiertos y las categorías académicas.

## V. Sondeo al estudiantado sobre la formación humanística y cultural del profesorado en el CCH Sur



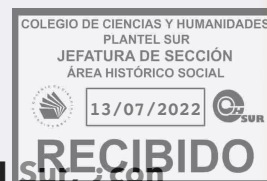
En el presente apartado se exponen los resultados generales obtenidos en el sondeo aplicado al estudiantado sobre la formación humanística y cultural de su profesorado, titulado *Encuesta sobre la comunidad docente del CCH Sur desde la mirada estudiantil*.

Este fue respondido por 529 estudiantes, considerando tal universo el 53% fueron mujeres, 45% hombres, 1% otro género y 1% prefirió no decirlo. Las respuestas obtenidas fueron de estudiantes principalmente de sexto y cuarto semestre (41% y 39% respectivamente), teniendo una menor participación de estudiantes del segundo semestre (20%). Debido a que se tuvo participación de todos los semestres y dado que el cuarto y sexto semestre son estudiantes que ya han tenido mayor interacción con el profesorado del plantel Sur, se puede afirmar que las respuestas de las y los estudiantes son significativas para la investigación.

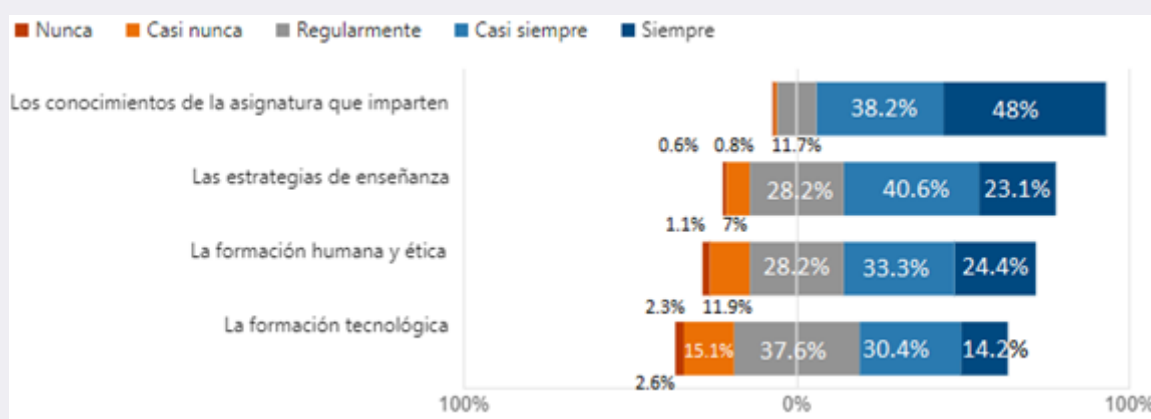
Asimismo, el estudiantado encuestado principalmente fue del turno vespertino (65%), esto debido a que la invitación se hizo directamente a los grupos curriculares atendidos por los docentes del grupo de investigación y quienes tienen asignada en su mayoría, una carga horaria en dicho turno. De esta manera se obtuvo una participación menor del estudiantado del turno matutino (35%). Empero, si bien existe un sesgo debido al turno, es importante reconocer que, al ser un sondeo, constituye solo una primera aproximación de cómo percibe el alumnado a sus docentes.

En la siguiente sección, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las preguntas asociadas a la formación humanística y cultural del profesorado.

## Análisis de las respuestas del cuestionario a estudiantes sobre la formación humanística y cultural del profesorado del CCH Sur



**Pregunta 1. Desde tu experiencia como estudiante en el CCH Sur, ¿con qué frecuencia la mayoría de tus profesores(as) incluyen los siguientes aspectos dentro de sus clases?**



**Figura 7.5.1.** Gráfica de barras horizontal que muestra desde la experiencia del estudiantado con qué frecuencia la mayoría de las y los profesores con quienes han trabajado incluyen ciertos aspectos dentro de las clases.

Específicamente en cuanto a la formación humanística y ética, de acuerdo con la experiencia del estudiantado, el 24.4% indica que la mayoría de las(os) docentes con quienes han trabajado siempre incluyen la formación humana y ética en las clases, mientras que un 33.3% expresó que ocurre casi siempre. Aunque estos resultados en suma muestran que el 57.7% del alumnado ha percibido dichos elementos en el curso, hay un porcentaje considerable que refleja la falta de formación en este sentido, esto ya que el 28.2% indica que regularmente se abordan tales aspectos en clases, un 11.9% señaló que casi nunca y un 2.3% que nunca (Ver gráfico de la Figura 7.5.1).

Tales resultados confirman parte de la hipótesis sobre la necesidad de formación humanística de la planta docente en el CCH Sur, que ha sido detectada por el estudiantado dentro de las aulas.

Nótese en la Figura 7.5.1, que en la generalidad el profesorado enfoca su formación en los conocimientos de la asignatura que imparte, lo cual es indudablemente necesario, sin embargo, es claro que prioriza tal aspecto por

sobre la formación ética y humanística. Y como se detectó en el análisis cualitativo, probablemente se debe a que los conocimientos son la necesidad inmediata dentro de los procesos de aprendizaje. De este modo se confirma la hipótesis de que una parte de la comunidad docente del CCH Sur prioriza la formación disciplinar y no reconoce la importancia del desarrollo humano, humanístico y cultural en sus procesos de formación, misma se refleja en los procesos dentro del aula.



**Pregunta 2. Del total de profesoras y profesores con quienes has tomado clase en el CCH Sur ¿consideras que tienen una formación en humanidades y en cultura general y no solo de la asignatura que imparten?**



**Figura 7.5.2** Gráfica que muestra la opinión de 529 alumnos(as) respecto a la formación en humanidades y en cultura general del profesorado.

En la gráfica anterior se aprecian 296 respuestas que representan al 56% del estudiantado encuestado que considera, que del total de profesoras y profesores con quienes han tomado clase en el CCH Sur, la mayoría de ellas y ellos sí tienen una formación en humanidades y cultura general. Por otro lado, el 17% (con 89 respuestas) opinan que sólo algunos(as) docentes tienen esa formación. A continuación, con 14 % (72 respuestas) se hallan aquellos(as) alumnos(as) que piensan que todos(as) sus docentes tienen esa formación. En seguida, pero no menos significativo, el 13 % del alumnado participante (70 respuestas) aseguró que la mitad del profesorado cuenta con esa formación. Por último, con sólo 2 respuestas, se hallan los que opinaron que el profesorado del plantel no cuenta con una formación humanística y cultural.

En general, los resultados de la gráfica expresan una opinión favorable del estudiantado encuestado sobre si sus docentes cuentan con una formación

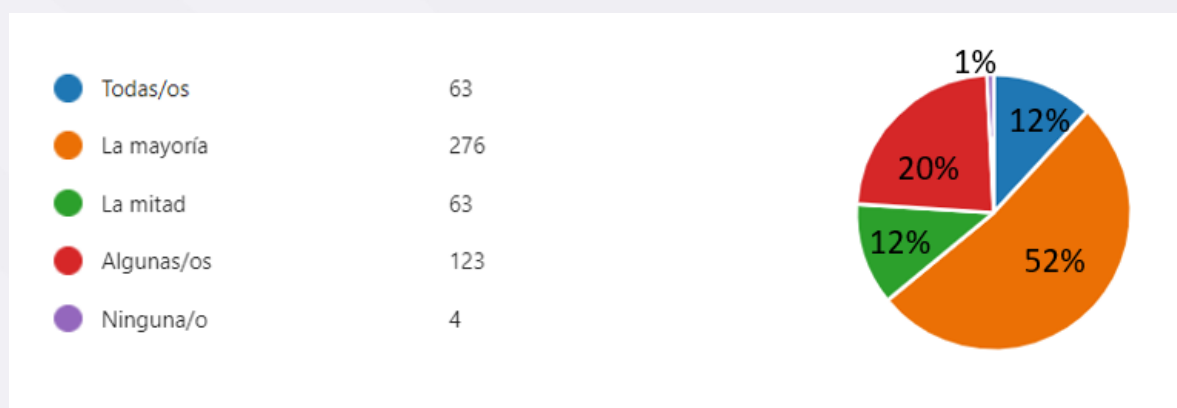


humanística y cultural. No obstante, si bien la respuesta con mayor número de ítems consideró que la mayoría de las y los profesores tenían este tipo de formación, es importante considerar que no son la totalidad, aunado a las siguientes respuestas con más frecuencia que indicaron que solo la mitad y algunos(as) docentes poseen esta formación, hechos que reflejan la necesidad pendiente dentro de la institución para fortalecer este campo.



Por otra parte, los datos de la gráfica en cierto modo contrastan con la hipótesis principal de la investigación que señala una carencia en la formación humanística y cultural en el profesorado del plantel que influye desfavorablemente en las aulas. Habría que indagar con preguntas más precisas de qué manera influye, pero desde este sondeo, pareciera que la planta docente sí se ocupa por tener una formación integral, enfocándose no solo en los ámbitos pedagógico y académico, sino que incluye aspectos de la formación en humanidades y en cultura general.

**Pregunta 3. Del total de tus profesores(as) del CCH Sur ¿consideras que analizan un fenómeno desde diferentes áreas del conocimiento o perspectivas?**



**Figura 7.5.3.** Gráfica que muestra la percepción del estudiantado encuestado sobre la actitud de sus profesores al analizar un fenómeno desde diferentes áreas del conocimiento o perspectivas.

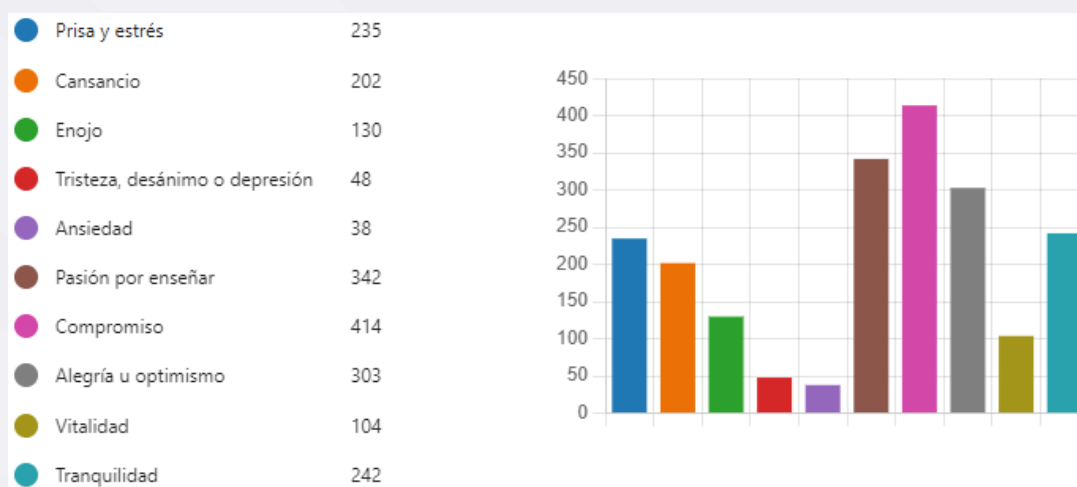
Sólo el 12% del estudiantado encuestado consideró que todas sus profesoras(es) analizan un fenómeno desde las diferentes áreas del conocimiento o perspectivas. El 52% del estudiantado señala que la mayoría de sus profesoras(es) también lo hace. Esto significa que el 64% del estudiantado del CCH Sur ha tenido una experiencia positiva respecto a la

interrelación del conocimiento dentro de las aulas. El 12% del alumnado consideró que sólo la mitad de sus profesoras(es) analizan los temas de sus materias desde diferentes áreas del conocimiento o perspectivas. El 20% dijo que sólo algunos y el 1% que ninguno de sus profesoras(es) lo hacen, lo que implicaría que el 21% del alumnado encuestado ha tenido experiencia en este sentido.



Aunque estos números nos muestren que la mayor parte del profesorado del CCH Sur sí establece relaciones entre los temas abordados en su asignatura con otras áreas del conocimiento o perspectivas de análisis, vale la pena señalar que la formación docente debe seguir incidiendo en que el cuerpo docente establezca relaciones entre distintas áreas del conocimiento para desarrollar también esta habilidad en el estudiantado y promover la formación transdisciplinar, integral y crítica que se señala en las hipótesis. Esto, además, refuerza la hipótesis de que hay una parte del profesorado que prioriza la formación disciplinar por encima del desarrollo humanístico y cultural.

#### Pregunta 4. ¿Qué características has observado en la mayoría de tus profesoras y profesores del CCH Sur?



**Figura 7.5.4.** Gráfica que muestra las características que el estudiantado ha observado en la mayoría de sus docentes.

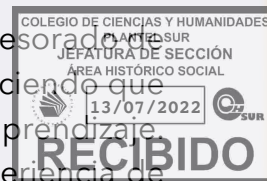
La Figura 7.5.4 nos muestra la percepción que tiene el estudiantado respecto a sus docentes del CCH Sur. La característica principal que identificaron con 414 respuestas fue el compromiso; otra cualidad reconocida fue la pasión por enseñar con 342 respuestas; también, 303 estudiantes identificaron atributos de alegría y optimismo; aunado a estos resultados, 242 alumnas y alumnos

reconocieron que sus docentes tenían como principal cualidad la tranquilidad.

Estos datos nos muestran que el alumnado percibe a su profesor de manera positiva, amable, y podría decirse que, con afecto, reconociendo que les han transmitido un placer y vocación por la enseñanza y el aprendizaje. Estas respuestas cobran aún más sentido al reconocer que la experiencia de esta generación, en su mayoría, fue de manera virtual, con las complicaciones que conlleva este esfuerzo, no sólo de adaptación y aprendizaje de nuevas técnicas, tecnologías y estrategias, sino el cansancio de estar por más de 8 horas frente a un monitor. Este esfuerzo fue reconocido ampliamente por la muestra de estudiantes que respondieron este cuestionario.

Por otro lado, 235 estudiantes encontraron que sus docentes tenían prisa y estrés; 202 reconocieron cansancio y 130 percibieron enojo, como los datos más relevantes. Estas respuestas se asocian a otras experiencias y prácticas docentes que hablan de distintos perfiles y otras formas de consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que las características reconocidas para estas y estos docentes se asocia a un detrimento de la salud socioemocional, siendo un área de oportunidad para trabajar y mejorar, así como también, su práctica docente y su relación con el estudiantado.

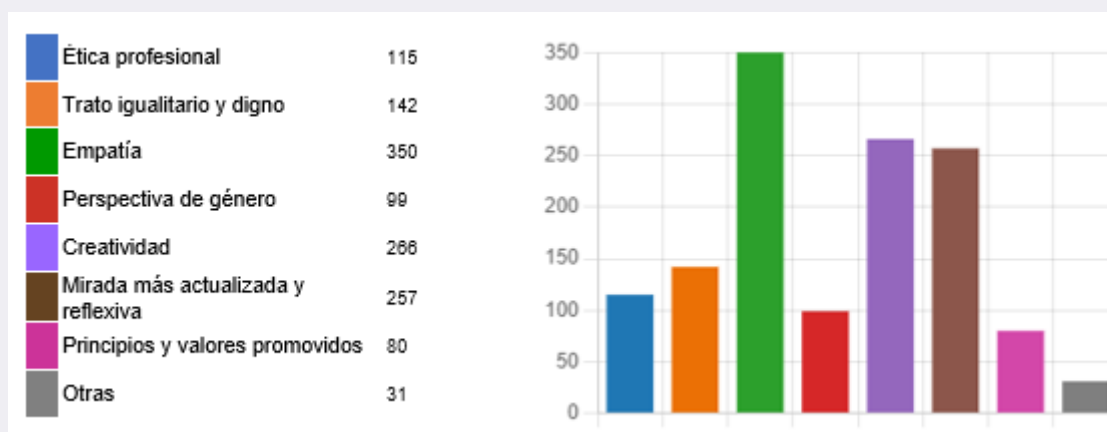
Es importante reconocer que si bien estos datos nos hablan de la percepción del alumnado, también se muestra parte del impacto institucional en estas reflexiones, es decir, la cultura escolar, la dinámica institucional, la identidad universitaria y la carrera académica, se asocian con la actitud y la forma en la que se desenvuelve el profesorado, es decir, se deben problematizar de manera colectiva las expresiones, la forma de enseñanza, los afectos y las relaciones establecidas con el alumnado, estableciendo una responsabilidad compartida entre la institución, el cuerpo docente y estudiantes. En este sentido, se deben tomar acciones respecto a la salud física y mental de las y los docentes, promoviendo una lógica institucional que rompa con la inercia de competitividad que conlleva al agotamiento y a una respuesta emocional de estrés, enojo, tristeza y ansiedad. En lugar de ello, debería procurarse el autocuidado, especialmente de la salud mental y física de todas las personas que conforman a la comunidad escolar. Aunado a ello, otra propuesta generada a partir de estos datos es acrecentar la formación humanística y cultural en la planta docente en el CCH Plantel Sur, ello contribuirá positivamente no sólo en la mejora individual de cada docente, sino también, en el impacto que construye la comunidad del Colegio, alcanzando a la dinámica escolar, a los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula y a las relaciones con el estudiantado.



Finalmente, se sugiere hacer un análisis más profundo respecto a la segregación por semestre de las y los alumnos, debido a que la experiencia de percepción del profesorado puede variar según el grado, en especial cuando son estudiantes que conocen a un mayor número de docentes, sus diversas formas de enseñanza.



**Pregunta 5. Del siguiente listado, selecciona aquellos aspectos que consideras hace falta trabajar en las y los profesores del plantel:**



**Figura 7.5.5.** Gráfica que muestra los aspectos que el estudiantado considera que hace falta trabajar en el profesorado del plantel.

En la gráfica se observan ocho aspectos que el estudiantado considera hace falta que el profesorado del plantel trabaje. Del total de estudiantes que respondieron el cuestionario, 350 consideran que la empatía es el aspecto prioritario para ser trabajado; 266 la creatividad; 257 una mirada más actualizada y reflexiva; 142 un trato digno e igualitario; 115 la ética profesional; 99 la perspectiva de género; 80 los principios y valores y 31 otros aspectos. La empatía fue el aspecto principal que el estudiantado considera prioritario trabajar por parte del profesorado. Sin duda, el dato permite realizar un análisis desde diferentes perspectivas; una de ellas y en vínculo con los resultados cualitativos de esta investigación con relación a los aspectos humanísticos, lleva a recuperar que en la docencia están presentes elementos psicoemocionales que entran en juego durante la interacción con el estudiantado, pero también con el conocimiento académico, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje impacta directamente en las vidas y circunstancias de cada persona en el contexto educativo.

Probablemente, gran parte de la planta docente del plantel desvincule estos aspectos de su práctica docente y se centre en reconocer a la enseñanza

como un cúmulo de contenidos disciplinarios que se transmiten bancariamente al estudiantado. Ello, tiende a empobrecer la docencia, porque se imposibilita el autorreconocimiento de las y los docentes como seres integrales, al centrar su docencia en actitudes pedagógicas jerarquizantes que producen y reproducen acciones y estrategias con nula pasión y distribución, no ser compartidas e incluso, evidencian el fastidio y desgaste progresivo que sin duda, no sólo se debe a la subjetividad de cada docente, sino también a las dinámicas que se establecen en las instituciones centradas en una ardua producción académica. Como bien lo ha nombrado el estudiantado, la falta de empatía, imposibilita un trato igualitario y digno. Este dato y el análisis que le acompaña se vincula sin duda con la hipótesis específica uno que dice “la dinámica institucional y la cultura escolar permean adversamente en la estabilidad laboral, los procesos de formación docente del CCH Sur y en la construcción de la docencia como proyecto de vida.”



Por otro lado, cuando el estudiantado percibe que en el profesorado uno de los aspectos a trabajar es la creatividad, quizás detectan que las estrategias didácticas utilizadas en las clases, se centran en prácticas docentes y pedagógicas en las cuales el proceso enseñanza-aprendizaje sigue siendo totalmente disciplinar y que en muchas ocasiones, reproduce actividades o métodos de enseñanza direccional, sin vínculo con las experiencias de vida de todas las personas que conforman el espacio áulico, pero también, sin vínculo con los contextos nacionales y mundiales, así como los intereses del estudiantado (transdisciplina e interdisciplina). Muy probablemente, las y los estudiantes, también detectan la falta de habilidad en el uso de herramientas y plataformas tecnológicas y esto, se vincula con el tercer aspecto que consideran faltante que es una mirada más actualizada y reflexiva. Estos tres aspectos, reflejan la necesidad de crear espacios de formación en los que se discutan y reflexionen valores considerados universales, para desarticular el abordaje único de aspectos teóricos y encarnar en dado caso, valores que posibiliten una transformación docente, innovando a una formación que trascienda aspectos disciplinarios y se encamine a las prácticas socioeducativas del profesorado.

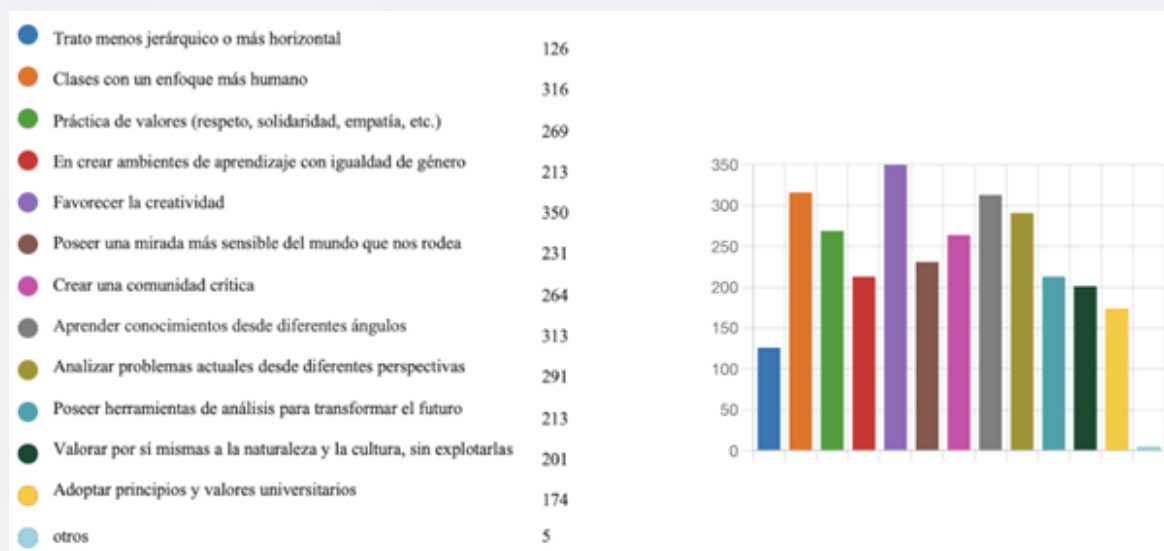
Finalmente, un número importante de estudiantes considera hay una falta de ética profesional en sus docentes lo cual puede vincularse también con la falta de perspectiva de género en sus prácticas socioeducativas, esto se vincula con la hipótesis específica tres de esta investigación que dice “en el ámbito escolar se reproducen los sesgos estructurales de género, que inciden en la carrera académica y en el desarrollo personal del profesorado.” Como se ha mencionado, es necesario que el profesorado encamine sus reflexiones hacia el reconocimiento de la docencia como proyecto de vida. Esto repercutirá no sólo en sus prácticas socioeducativas sino también en su praxis

de vida. Desde luego, es imprescindible que el profesorado asuma encarnadamente la perspectiva de género no sólo desde sus disciplinas, sino en las relaciones que establece con el estudiantado, ya que la situación nacional y mundial requiere entre otras cosas, de que ciertos actores sociales como el profesorado, asuman un compromiso social frente a las desigualdades en razón de género.



Es preciso que las y los profesores se identifiquen como agentes transformadores desde su práctica educativa; ello, permitirá fortalecer la formación docente en valores como: cultura de paz, democracia, inclusión, respeto, cuidado, tolerancia, aceptación, humanismo, ética, moral, estética, igualdad de género, sensibilidad y comunicación. Lo anterior debe involucrar una reflexión sobre las creencias que la propia comunidad docente asume de estos valores, con el fin de analizar cómo permean en el ser docente y comprender el mundo desde una mirada más integral.

**Pregunta 6. Si tus profesores(as) se formarán en temas sobre ética, artes, humanidades y una visión crítica de la cultura general. ¿En cuáles de los siguientes aspectos te beneficiaría?**



**Figura 7.5.6.** Gráfica de barra que muestra las opiniones de 529 alumnos(as) respecto a los beneficios que tendrían si el profesorado del plantel se formara en temas sobre ética, artes, humanidades y una visión crítica de la cultura.



La gráfica de barras anterior muestra cómo se beneficiaría el alumnado si sus profesores(as) tuvieran una amplia formación en temas humanísticos y de cultura general. En concreto, con 264 respuestas de 529 alumnos(as) que se beneficiarían en el desarrollo de su creatividad. En segundo lugar, con 316 respuestas, el estudiantado encuestado señaló que tendrían clases con un enfoque más humano; de manera muy similar, con 313 respuestas, apuntaron que aprenderían conocimientos desde diferentes ángulos. En tanto, con 291 ítems eligieron que analizarían problemas actuales desde diferentes perspectivas; en seguida con 269 respuestas, apuntaron que se practicarían valores y; con 264 ítems crearían una comunidad crítica.



Por otro lado, las respuestas con preferencia media, se hallan la de poseer una mirada más sensible del mundo que nos rodea con 231 respuestas; la de crear ambientes de aprendizaje con igualdad de género con 213 ítems y la de poseer herramientas de análisis para transformar el futuro con 213 repeticiones. Por último, con menos preferencia se encuentran las opciones de valorar por sí misma la naturaleza y la cultura sin explotarlas con 201 ítems; adoptar principios y valores universitarios con 174 respuestas y trato menos jerárquico y horizontal con 126 respuestas.

En relación al tema de la creatividad que tuvo el mayor número de respuestas es importante señalar que se trata de un tema significativo y transversal en la educación contemporánea, dadas las exigencias del mundo actual y que habría que considerarlo como eje de la formación humanística y cultural del profesorado, como también se apuntaló en el análisis cualitativo. Asimismo, señala los intereses del estudiantado sobre recibir una formación integral que permita el desarrollo de esta habilidad en un mundo cambiante y complejo. En tanto, también llama la atención el hecho de que reconocieran la importancia de tener clases con un enfoque más humano que, ciertamente, es un aspecto que ha sido afectado en el contexto de la educación a distancia y semipresencial, pero también es resultado de los procesos de masividad que ha experimentado la universidad en los últimos lustros. De igual modo, la tercera opción de respuesta con más ítems hizo referencia a analizar los problemas actuales desde distintos ángulos. Ello sugiere, la importancia que le da el estudiantado a una formación que le sea útil para comprender la realidad y no solo acotar las clases al enfoque disciplinario.

Por último, es interesante señalar que las opciones relacionadas con la axiología, como la de práctica de valores, clases con igualdad de género, sensibilidad ante la naturaleza y la cultura, así como la de un trato más horizontal no aparecieron con mayor preferencia, hecho que permite problematizar, por un lado, el alcance que tiene la visión del alumnado sobre la formación humanística y cultural y que es comprensible dada su edad y, por

otro, que hay un trabajo pendiente sobre la puesta en práctica de valores (cómo encarnarlos).

**Pregunta 7. ¿Cuáles de las siguientes situaciones has vivido con profesoras o profesores del CCH Sur que han impactado en tu proceso de formación?**



**Figura 7.5.7.** Gráfica que muestra las situaciones que el estudiantado ha vivido con docentes del CCH Sur, que han impactado en su proceso de formación.

Las y los 529 estudiantes que respondieron al cuestionario marcaron 1,030 opciones sobre situaciones vividas con sus docentes. La mayor parte de las situaciones se concentraron en haber percibido escasa sensibilidad ante circunstancias o necesidades del estudiantado (319), haber vivido autoritarismo de la o el docente (219) y haber experimentado falta de atención personalizada al ser grupos numerosos (214); un número menor señaló identificar poco respeto a opiniones distintas (169); mientras que la discriminación por género/orientación sexual/vestimenta/grupo étnico/lugar de procedencia/edad fue una situación menos recurrente (49) entre el estudiantado, incluso menor que otro tipo de situaciones (65).

La percepción estudiantil sobre los comportamientos autoritarios, insensibles, violentos, discriminatorios o indiferentes del cuerpo docente para con ellas y ellos está mediada por un conjunto de nociones reproducidas de forma prejuiciosa, pero también es aprendida por el trato y la interacción cotidiana dentro y fuera del aula. Debemos destacar que, en promedio, cada estudiante que respondió el cuestionario señaló haber vivido más de una situación en su paso por el CCH Sur. Las situaciones más recurrentes son la falta de sensibilidad, el autoritarismo y el desinterés o falta de atención personalizada, que pueden deberse a distintos factores, como la concepción

de jerarquía vertical y de autoridad que poseen muchas y muchos docentes frente al estudiantado, la idea del ser docente como una labor instrumental sólo de transmisión de conocimiento; o bien, problemas estructurales como la sobrecarga y saturación de grupos alentada por la institución, pero que repercute en el proceso educativo, el estudiantado y el profesorado. Situaciones como la falta de respeto a opiniones diversas puede deberse también a este conjunto de ideas y percepciones, aunado a que entre muchos docentes priva la percepción de que las y los jóvenes carecen de criterio o que son rebeldes y no tienen interés ni conocimiento.



Respecto a las situaciones de discriminación efectuadas por el profesorado por diversos motivos también puede deberse a los factores antes mencionados, aunque destaca que menos de una décima parte de las y los estudiantes hayan marcado esta opción de respuesta. Además, es complejo ofrecer más elementos explicativos si en un solo rubro se aglutinan la discriminación por género, orientación sexual, vestimenta, grupo étnico, lugar de procedencia y edad; ya que cada situación puede obedecer a diversas circunstancias, aunque sean estas las más comunes que enfrenta el estudiantado como grupo etario y actor social en el espacio educativo.

También es de tomarse en consideración que un número significativo de estudiantes indicaron haber vivido otro tipo de situaciones con docentes del CCH Sur, pues la ambigüedad y amplitud de posibilidades abre la puerta a especulaciones casi infinitas. Al final, destaca que 33 estudiantes respondieron no haber vivido ningún tipo de situación violenta o incómoda con docentes del CCH Sur. Teniendo mucho cuidado, podría especularse sobre un grado de normalización de las relaciones jerárquicas verticales y/o autoritarias entre estudiantes y docentes, por ambos lados del espectro, pero también por otros actores involucrados en el proceso educativo.

## Reflexión final del cuestionario a estudiantes

En términos generales, los resultados del cuestionario aplicado a la población estudiantil del CCH Sur reflejan algunos de los aciertos, pero sobre todo algunas problemáticas de la institución respecto a la formación continua del profesorado y no sólo con relación al campo humanístico y cultural que es el eje de la presente investigación, sino también con aquellos vinculados a otros campos de formación como el disciplinario, el pedagógico y en menor medida el de cultura digital.

Si bien los datos hablan de la percepción del alumnado, a través de sus respuestas, se muestra parte del impacto institucional en los procesos de enseñanza aprendizaje, es decir, se evidencian aspectos fundamentales de la cultura escolar del plantel, del *habitus* docente y la identidad universitaria, de los bemoles de la carrera académica y las condiciones laborales, entre otros asuntos. Todas estas situaciones aparecieron asociadas a las actitudes y la forma en la que se desenvuelve el profesorado dentro de las aulas, por ello la información obtenida en este instrumento es de gran valor, pese a ser tan solo un primer ejercicio de indagación y acercamiento a la opinión del estudiantado respecto a sus docentes y su labor de enseñanza dentro del CCH Sur.

Respecto a la pregunta de si el estudiantado encuestado consideraba que sus profesores(as) tenían una formación ética y humana, ellas y ellos perciben una carencia de esta formación dentro de las aulas (pregunta 1), por lo cual es necesario fomentarla de inmediato entre el profesorado a fin de mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes. Esto coincide con los resultados del cuestionario a profesores(as) al existir poca oferta académica en tal línea y que por lo visto sí se refleja en las aulas mediante algunas situaciones de abuso de autoridad. Así también coincide con el análisis cualitativo al percibir este tipo de prácticas autoritarias, de discriminación y segregación dentro de las aulas que habría que mitigar de manera urgente pues mina las relaciones entre estudiantes y docentes.

Por otro lado, las y los estudiantes reconocen que en las aulas el profesorado prioriza los conocimientos disciplinares y no está en equilibrio con la formación ética y humanística (pregunta 1). Esto tiene respuesta en el análisis cuantitativo, pues no es que exista una falta de interés o que no se perciba cómo coadyuvaría esta formación a los procesos de aprendizaje, sino que a las y los docentes les hace falta tiempo para llevar a cabo estas actividades de formación. Muy probablemente también se deba a la cantidad de contenidos que no brinde oportunidad para pensar en estrategias que



incluyan estos aspectos. De ahí, que se intente fomentar dicha formación desde el ser docente.

De manera contrastante, el estudiantado expresó una opinión favorable con relación a la valoración de si sus docentes contaban con una formación en humanidades y en cultura general, pues señalaron que la mayoría de ellos sí poseían una formación en estos asuntos (pregunta 2). Tal resultado puede explicarse si pensamos que, con frecuencia, se entiende al conocimiento humanístico como un saber amplio de la cultura y lo social, que involucra conocer de literatura, cine y algunos artistas, pero no necesariamente se vincula con aspectos relacionados con valores éticos, filosofía, historia y letras en un sentido más profundo.

De igual forma, es posible que el estudiantado encuestado respondiera esta pregunta (2) pensando sobre todo en los conocimientos de cultura general de sus docentes, esto es, que les consideren como personas cultas, que cuentan con saberes del mundo. Esto de algún modo puede ser cierto, pero también podría expresar la visión estereotipada del profesorado como personas con un conocimiento enciclopédico, lo que no necesariamente es así, en especial en el momento actual con la excesiva especialización y el poco tiempo que se dispone para la formación integral docente.

De igual forma, es posible que el estudiantado encuestado respondiera esta pregunta (2) pensando más en los conocimientos de cultura general de sus docentes, esto es, que los consideren sobre todo como personas cultas, que tienen saberes del mundo. Esto de algún modo puede ser cierto, pero también podría expresar la visión estereotipada del profesorado como personas con un conocimiento enciclopédico que no necesariamente puede ser así y menos en el momento actual con la excesiva especialización y el poco tiempo que se dispone para la formación integral docente.

Por otra parte, este resultado favorable hacia la formación en humanidades y cultural general del profesorado del plantel puede entenderse desde la edad del estudiantado que aún está por descubrir qué son las humanidades y construir un concepto de cultura general más amplio. En cualquier caso, tal dato refleja una tarea pendiente dentro de la institución para fortalecer este campo. Por último, si consideramos los resultados de esta pregunta (2) en cierto modo contrastan con la hipótesis principal de la investigación que señala que existe una carencia en la formación humanística y cultural en el profesorado del plantel que influye desfavorablemente en las aulas.

En otro orden de ideas, más de la mitad del estudiantado encuestado reconoció que la mayoría de sus profesoras(es) analizan un fenómeno desde





diferentes áreas del conocimiento, notando la interrelación entre éstos dentro de las aulas (pregunta 3). No obstante, es relevante seguir incidiendo en una formación transdisciplinar, integral y crítica, tal como se plantea en el análisis cualitativo, que permita que el alumnado no caiga en reduccionismos y al mismo tiempo obtenga herramientas para transformar su futuro frente a los problemas emergentes. Tal resultado coincide con el análisis cuantitativo, al señalar que la formación humanística permitiría en los procesos de aprendizaje una valoración de la naturaleza desde una mirada no pragmática.



Con relación a la pregunta (4) sobre qué características había observado el estudiantado en la mayoría de sus docentes del CCH Sur, la generalidad percibió a su profesorado de manera positiva, amable, y podría decirse que, con afecto, reconociendo que les han transmitido una vocación y un placer por la enseñanza y el aprendizaje. Estas respuestas cobran aún más sentido al reconocer que la experiencia educativa de esta generación, en su mayoría, fue de manera virtual debido a la pandemia de la Covid-19, con las complicaciones que conlleva este esfuerzo, no sólo de adaptación y aprendizaje de nuevas técnicas, tecnologías y estrategias, sino el cansancio de estar por más de 8 horas frente a un monitor. Esto sin duda afectó la percepción que se tenía sobre sus docentes, además de generar una relación menos cercana con ellas y ellos.

No obstante, el estudiantado también reconoció algunas características en sus profesores(as) asociadas a un detrimento de la salud socioemocional, siendo un área de oportunidad para trabajar y mejorar, y que incide directamente en su práctica docente y su relación con el estudiantado: estrés, prisa, cansancio, enojo, etc. (pregunta 4). En este sentido, es importante problematizar de manera colectiva las expresiones emocionales del profesorado, la forma de enseñanza, los afectos y las relaciones establecidas con el alumnado, instaurando una responsabilidad compartida entre la institución, el cuerpo docente y estudiantes.

Desde esta óptica, también es fundamental que se tomen acciones preventivas y remediales respecto a la salud física y mental de las y los docentes, promoviendo una lógica institucional que rompa con la inercia de competitividad que conlleva al agotamiento y a una respuesta emocional de estrés, enojo, tristeza y ansiedad que se manifestó en las respuestas del estudiantado (pregunta 4). Ello también implica fomentar una cultura del autocuidado, especialmente de la salud mental y física de todas las personas que conforman a la comunidad escolar.

Sobre los aspectos que el estudiantado señaló que hacen falta trabajar en las y los profesores del plantel fueron significativos para una docencia humanística y habría que ponerlos en la lista de acciones a realizar en el corto



y mediano plazos (pregunta 5). La empatía fue el principal aspecto que el alumnado encuestado consideró prioritario trabajar por parte del profesorado del plantel. Este dato es muy significativo y de alguna manera se vincula con los resultados cualitativos de esta investigación (tabla 2 de análisis de Comunicación asertiva) donde se expresó la relación inherente entre los aspectos humanos del acto educativo y los procesos de enseñanza, aprendizaje, y cuya relación impactan directamente en las vidas de cada persona de la comunidad del plantel.



La ausencia de empatía que el estudiantado encuestado expresó sobre los docentes del plantel, evidencia el escaso reconocimiento de la actividad docente como un acto social y humano, al centrar su docencia en actitudes pedagógicas jerárquicas que producen y reproducen acciones y estrategias con poca pasión y disfrute e, incluso, evidencian fastidio y un desgaste progresivo que no sólo se debe a la subjetividad y circunstancias específicas de cada docente, sino también a algunas dinámicas institucionales centradas en la ardua producción académica.

La creatividad, fue otro de los aspectos que el estudiantado consideró faltante en muchos(as) de las y los docentes del plantel. Se detectó que las estrategias didácticas utilizadas en las clases se centran en prácticas docentes volcadas, en la mayoría de los casos, al ámbito disciplinar y que, en muchas ocasiones, reproducen actividades o métodos de enseñanza direccionales, sin vínculo con las experiencias de vida del alumnado, pero también, sin vínculo con los contextos nacionales y mundiales, y con los intereses del estudiantado que implicarían en muchos casos la interdisciplina y transdisciplina.

De manera semejante, es probable que el estudiantado detecte la falta de habilidad en el uso de herramientas y plataformas tecnológicas y esto, se vincula con el tercer aspecto que el estudiantado consideró faltante en el profesorado del plantel que fue una mirada más actualizada y reflexiva de su docencia. Ello se ha puesto de manifiesto claramente durante la pandemia de Covid-19 y la educación a distancia.

Por otro lado, el hecho de que el alumnado detecte una falta de empatía, creatividad y una mirada actualizada y reflexiva entre los docentes del plantel, refleja la necesidad de reconfigurar muchos aspectos de la práctica docente dentro de la institución. En primer lugar, sería importante crear espacios de formación en los que se discutan y reflexionen valores y prácticas educativas consideradas universales, para desarticular el abordaje único de ciertos aspectos teóricos y prácticos de la docencia, y encarnar en dado caso, valores y actitudes que posibiliten la transformación docente, que trascienda el ámbito disciplinario y se encamine a las prácticas socioeducativas del profesorado.

En esta misma tónica, una parte del alumnado participante en el estudio también consideró la falta de ética profesional entre sus docentes. Esta situación a más de ser preocupante y que interpela la puesta en práctica del ethos del Colegio, también se vincula con la ausencia de una formación docente en perspectiva de género dado que ésta visibiliza muchos abusos y jerarquías en los espacios educativos, ratificando lo señalado por una de nuestras hipótesis específicas. Tal situación implica el replanteamiento de numerosos aspectos de la práctica docente del plantel y el reconocimiento del papel de la ética como eje de la enseñanza y de los proyectos de vida del profesorado. De igual modo ratifica la relevancia de fortalecer la formación docente en valores como: cultura de paz, democracia, inclusión, respeto, cuidado, tolerancia, aceptación, humanismo, ética, moral, estética, igualdad de género, sensibilidad y comunicación.



Todas estas percepciones del estudiantado encuestado sugieren que numerosos docentes no se identifican como agentes de cambio. Esto expresa cierta desvalorización de la labor docente dentro del mismo profesorado, fenómeno que también se advirtió de algún modo en el análisis cuantitativo sobre carrera académica, donde un sector del profesorado encuestado manifestó sentir que su labor docente era poco valorada por la institución. El resultado de ambos cuestionarios expresa la necesidad de valorar la enseñanza-aprendizaje desde distintos ámbitos tanto institucionales como de la comunidad académica.

En tanto, sobre la pregunta vinculada a los beneficios que tendría el estudiantado si sus docentes se formaran en ética, artes, humanidades y en una visión crítica de la cultura el tema de la creatividad fue la respuesta más elegida por las y los alumnos para esta pregunta, reconociendo su relevancia y valor (pregunta 6). Es importante señalar que se trata de un tema significativo y transversal en la educación contemporánea, dadas las exigencias del mundo actual y que habría que considerarlo como eje de la formación humanística y cultural del profesorado, como también se apuntaló en el análisis cualitativo. Asimismo, señala los intereses del estudiantado sobre recibir una formación integral que permita el desarrollo de esta habilidad en un mundo cambiante y complejo.

El segundo tema con mayor preferencia fue el de tener clases con un enfoque más humano que ratifica la necesidad de recuperar este aspecto dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje del plantel. En tanto, la tercera opción con más repeticiones fue el analizar problemas actuales desde distintas perspectivas que muestra el interés del alumnado de recibir una educación que le ayude a entender el mundo que les ha tocado vivir.

En relación con la última pregunta sobre qué situaciones han impactado al alumnado en sus procesos de formación a partir de su experiencia con las y los docentes del plantel, las respuestas también fueron reveladoras de las situaciones que se viven dentro de las aulas (pregunta 7). La mayor parte de las opiniones vertidas percibieron escasa sensibilidad ante circunstancias y necesidades del estudiantado. Quizás esta respuesta tan reiterada se debió al contexto de pandemia que atravesamos y que debilitó la comunicación entre profesores(as) y alumnos(as) pero, además, al hecho de que numerosos(as) docentes mostraron muchas dificultades para identificar las necesidades epistémicas y socioemocionales del estudiantado.



En tanto, algunos(as) alumnos(as) manifestaron haber vivido autoritarismo por parte del profesorado y haber experimentado falta de atención personalizada al ser grupos numerosos. Ambas respuestas reflejan parte de las situaciones reales que se viven en el plantel y que precisan de una atención inmediata. Sobre el asunto del autoritarismo, la solución en parte está en la propia comunidad docente y su tránsito hacia una comunidad más reflexiva, empática y humanizada, donde la formación humanística tiene un papel relevante. Sin embargo, sobre el asunto de los grupos numerosos sí requeriría de un cambio institucional que sabemos no es sencillo dada la presión social que se ejerce sobre la universidad, pero ello tampoco exime a la institución de pensar en soluciones más creativas para solucionar este problema.

Por otra parte, un sector del estudiantado encuestado manifestó haber vivido discriminación por género/orientación sexual/vestimenta/grupo étnico/lugar de procedencia/edad, aunque fue una situación menos recurrente, dato que se alejó de la perspectiva inicial, pero resulta un aliciente para mejorar las relaciones en el aula. No obstante, de manera general el estudiantado encuestado sí percibe comportamientos autoritarios, insensibles, violentos, discriminatorios o indiferentes del cuerpo docente. Tales escenarios están mediados por un conjunto de nociones reproducidas de forma prejuiciosa, pero también son aprendidas por el trato y la interacción cotidiana dentro y fuera del aula.

Sin duda, los resultados del cuestionario a estudiantes apuntan a la necesidad de crear una propuesta institucional integral formativa para el cuerpo docente, que sensibilice y contribuya a analizar y transformar su docencia. En este sentido, sería importante acrecentar la formación humanística y cultural del profesorado del plantel, ello contribuirá positivamente no sólo en la mejora individual de cada docente, sino también, tendría un impacto positivo en la comunidad del plantel, en la dinámica

escolar, en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula y en las relaciones con el estudiantado.





## Capítulo 8

# CONCLUSIONES FINALES

## CONCLUSIONES FINALES

### Sección 1. Generalidad de los resultados.

#### *Hallazgos transversales*

Investigar sobre la formación docente en el CCH Sur constituye un reto enorme. Esto en parte es así por la propia complejidad del fenómeno que implica considerar una multitud de aspectos que intervienen y forman parte de este importante ámbito escolar, humano y social. Pero el reto también radicó en identificar, desde la propia comunidad, las principales necesidades de formación docente, en este caso del campo de formación humanística y cultural, que permitieran repensar los procesos de formación del profesorado en el plantel y trazar propuestas que generaran un cambio significativo (aunque paulatino) en la docencia y los procesos de aprendizaje del alumnado.

Un hecho es claro en todo esto, la formación docente humanística y cultural dentro del CCH Sur requiere de una serie de replanteamientos importantes, como lo demanda la propia educación escolarizada y en concordancia con nuestra hipótesis principal la cual señala que *existe una carencia en la formación humanística y cultural de la planta docente en el CCH Plantel Sur que influye desfavorablemente en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula*. Quizás, uno de los hallazgos más relevantes de la investigación es descubrir que la formación docente no debiera concebirse como un conjunto de procedimientos o métodos *a priori*, sino como un proceso y una práctica ética y política. Esto requiere de un pensamiento diferente sobre los procesos de formación docente que necesita, por un lado, de crítica y un examen permanente y, por otro, de creatividad, integridad y esperanza. En todo caso, la cuestión es decidir qué dirección se quiere tomar y actuar en consecuencia. Ciertamente es difícil generar cambios en el ámbito educativo, pero es imperativo por lo menos señalarlos.

A lo largo de esta investigación se evidenciaron infinidad de problemáticas y temas pendientes tanto para el profesorado como para la institución, incluso para la sociedad misma. Y aunque se detallarán varios de ellos más adelante, es importante señalar algunos desde ahora dada su trascendencia y transversalidad. Por ejemplo, se evidenció una necesidad imperiosa de trabajar sobre la esfera emocional y afectiva del profesorado. En los diferentes eventos realizados para la obtención de información de esta pesquisa, surgió como tema reiterado y preocupación latente. En muchos casos, la preocupación por las emociones dentro de la práctica docente se





manifestó como una especie de catarsis del profesorado que reflejaba esa incomodidad, pero desde la opacidad de una experiencia no asimilada y no verbalizada. Esto expresa la necesidad de abordar y abrir este tema de la formación humanística, considerando su injerencia en la docencia y los aspectos relacionados a este asunto como la salud física y mental del profesorado.



Asimismo, el tema de las emociones del profesorado y su impacto en la práctica docente quizás se expresó con tal fuerza por el contexto de pandemia que vivimos y que, como sabemos, puso de manifiesto la carencia de una formación en gestión de emociones dentro del aula (virtual o presencial). Tal situación también se reflejó en la opinión del estudiantado al reconocer que una cantidad importante de sus profesores tenían estrés, cansancio, tristeza, etc. Las consecuencias de todo ello son relaciones precarias con el alumnado que, en ocasiones, pueden generar maltrato, descuido o indiferencia, circunstancias que a su vez afectan el aprendizaje escolar, el bienestar personal, y las relaciones interpersonales con las y los docentes.

Otro aspecto transversal resultado de la presente investigación sin duda es el papel de la perspectiva de género como parte inherente a la formación continua del profesorado. Si bien este asunto debería transversalizarse en todos los campos de formación, es el campo humanístico un espacio idóneo para trabajar estos temas de manera directa mediante la problematización y visibilización de los sesgos de género y el patriarcado en la sociedad y el sistema educativo, así como a través de la reflexión y el conocimiento de la perspectiva de género como ámbito teórico práctico de transformación social que por supuesto también involucra la educación académica.

La perspectiva de género dentro de esta pesquisa se dio en dos sentidos, por un lado, como marco teórico y metodología de la investigación que favoreció un enfoque crítico del fenómeno estudiado y permitió profundizar en las condiciones que vive el profesorado desde los ámbitos social, físico y emocional. Por otro lado, se reconoció como tema central de la formación humanística y de la formación docente en general que urge expandir para sensibilizar a la población académica de la desigualdad y las violencias de género existentes en nuestras comunidades y transformar semejante estado de cosas.

El enfoque de género evidenció de diversas maneras, las experiencias que dan sentido, expanden o limitan la estancia y el desarrollo del profesorado dentro de la institución, sin embargo, casi siempre se expresaron como síntomas y no tanto como una conciencia plena de las opresiones que produce el sistema sexo-género dentro del entorno escolar. Por ejemplo, aspectos como la perpetuación de los estereotipos de género; las violencias asociadas

al género; las conductas discriminatorias hacia las mujeres y cuerpos feminizados; la perpetuación de prácticas jerárquicas; la supremacía de las masculinidades hegemónicas; las dobles o triples jornadas de trabajo en el caso de las docentes; la invisibilización del maternaje; la escasa formación en género; la falta de reconocimiento a las diversidades genéricas, entre muchos otros asuntos, son aspectos que inciden directamente en los procesos de formación docente y deben evidenciarse para modificar la realidad actual. Sobre esta cuestión regresaremos más tarde, en el balance de la categoría de formación humanística, pero era importante plantear algunas problemáticas desde ahora.



Un tercer elemento transversal en los resultados de la investigación fue el tema de la creatividad en la docencia. No obstante, es importante mencionar que se reconoce a la creatividad sí como una herramienta para mejorar la práctica docente, para operativizar las clases de manera distinta, pero no se concibe como herramienta para transformar la situación del profesorado dentro de la institución. Esto se reflejó sobre todo en que hubo poco aterrizaje en las propuestas del profesorado para mejorar la docencia y la cultura escolar del plantel (con excepción de las ponencias del 2º Foro Virtual que fueron creadas con el propósito explícito de generar propuestas para este campo).

El pensamiento convencionalista también se manifestó en las inquietudes del profesorado sobre sus procesos de formación continua. Es verdad que se enunciaron numerosas necesidades y se esbozaron algunas propuestas, pero muchas de ellas se expresaron dentro de los límites impuestos por la institución y la cultura escolar, esto es lo que llamamos *pensamiento convergente*. Tal circunstancia no necesariamente es negativa, pues muestra el margen de acción real de la formación docente en el CCH Sur, pero también es cierto que se precisa de planteamientos más atrevidos para cambiar el estado de cosas que prevalece en la formación humanística y cultural del plantel, de ahí la importancia del *pensamiento divergente*. Pero incluso en las propuestas desde lo divergente, si bien se expusieron ideas y posturas interesantes, aquellas que fueron declaradas en los cursos realizados (grupos focales), prácticamente todas se quedaron como propuestas sin aterrizar o poco articuladas, ello también se debió al diseño de dichos cursos que se construyeron con el propósito de conocer y adentrarnos al fenómeno de la docencia en el CCH Sur y como se vivía esta entre la población de estudio y no tanto para la creación de propuestas.

De algún modo, tal convencionalismo refleja la necesidad de pensar la formación docente más allá de nuestro entorno inmediato, esto es, habría que salir de la esfera institucional y tratar de mirar el fenómeno desde otros ángulos, pues con frecuencia se mostró cierto reduccionismo en las

propuestas del profesorado por estar inmersos en el mismo ámbito escolar. Incluso para el propio grupo de investigación fue difícil tomar distancia de la realidad del plantel en distintos momentos del análisis de las funciones y la creación de propuestas. Todo ello refiere la enorme complejidad del fenómeno de la formación docente y la importancia de estudiarlo desde un enfoque transdisciplinario, como se pretendió hacer en la presente investigación, aunque se trató solo de un primer acercamiento.



### ***La formación docente desde la complejidad***

Sin duda, la educación escolarizada está enlazada con otros sistemas sociales, ideológicos, económicos y culturales, por lo que es importante reconocer estas interacciones como variables dentro del sistema educativo y así evitar mirar el fenómeno de manera aislada. Ciertamente, tanto la institución educativa como el profesorado conforman sistemas complejos abiertos que están conectados a otros sistemas, algunos de ellos muy amplios y con gran influencia, como el sistema económico neoliberal que privilegia la competición, el individualismo y el pragmatismo. Así pues, descubrimos que el productivismo, la inestabilidad laboral, el estrés crónico, los sesgos de género, las concepciones hegemónicas de la cultura y el saber, entre otros, son asuntos que devienen de sistemas más grandes que permean, atraviesan y se reproducen en el ámbito educativo, moldeando parte de la cultura escolar y los procesos de formación docente. Ahora bien ¿cómo es esa interacción? Es importante estudiarla desde una mirada crítica y particular, reconociendo en primer lugar su existencia y luego indagando cómo se han asimilado dentro del espacio académico para transformar las realidades educativas inmediatas.

Indudablemente, los resultados de la presente investigación han evidenciado la existencia de circunstancias externas que limitan la formación docente dentro del plantel. Dichas limitaciones pueden ir en dos sentidos, aunque tampoco significa que estén separadas de manera tajante, más bien se imbrican y relacionan de diferentes modos. El primero —que ya mencionamos arriba— es el contexto socio económico nacional e internacional que impacta en la práctica docente y los procesos de formación continua a través de los modos en que se vive la docencia y las condiciones laborales, y restringe la enseñanza aprendizaje a una serie de actividades y formatos preestablecidos. El otro se refiere a los propios límites individuales de las y los docentes dadas sus trayectorias vitales, estos pueden ser de muy diversa índole como la falta de gestión emocional, reduccionismo epistémico, problemas de salud, la subjetivación de los mandatos de género, entre muchos otros.

En ambos sentidos, el personal y el sistémico, expresan la serie de condicionantes que moldean, potencian o limitan la transformación de la práctica docente, por lo que no todas las respuestas las hallaremos en la formación continua, aunque ello tampoco implica que se deje de trabajar sobre este asunto y se renuncie al cambio desde esta trinchera. En todo es importante reconocer que se trata de una corresponsabilidad entre profesorado e institución y, por lo tanto, es preciso que haya un trabajo sinérgico, pero admitiendo lo que le corresponde a uno y otro ámbito.



Entender esta compleja dinámica nos llevó al cuestionamiento de cómo se encarnan y viven ciertos aspectos del ser docente dentro del plantel, sobre todo aquellos relacionados con los valores que pregona la institución, el modelo educativo del Colegio, las concepciones que se tienen sobre la educación, la escuela, el conocimiento, la docencia, etc. Un hallazgo importante de la investigación es que la formación docente humanística y cultural no puede partir únicamente de las concepciones dadas, el discurso y la teoría, como ocurre con frecuencia, es importante hacer un esfuerzo por trascender esta visión y plantear actividades que se conviertan en prácticas, en experiencias encarnadas significativas para el profesorado y más tarde para el alumnado. El desafío es enorme e implica inventiva y salir de los cánones establecidos para transitar hacia una zona de experimentación, debido al momento histórico que vivimos el cual exige un viraje importante en la educación académica y, por lo tanto, en los procesos de formación docente.

Como es evidente, el ejercicio introspectivo propiciado por la investigación también mostró algunos rasgos importantes del discurso del profesorado sobre el papel de la educación escolarizada como liberadora de los mayores males que perjudican a la humanidad. Esta idea viene del discurso ilustrado y constituye uno de los fundamentos de las sociedades modernas al proponer la creación de una ciudadanía laica, democrática y racional que transformara el entorno y la humanidad misma. Si bien este ideal es muy loable, es importante reconocer que las instituciones escolarizadas tal y como se han desarrollado históricamente en los últimos cien años tienen fallos, en buena medida dados por la propia crisis civilizatoria, por ello es importante mirirlas de forma crítica, no idealizada, con el propósito de reestructurarlas y promover cambios que aspiren a una transformación que satisfaga las necesidades de la comunidad escolar.

### ***Hipótesis y resultados***

Como se ha dicho al inicio de este reporte, la investigación tuvo como propósito principal identificar algunas necesidades de formación y

actualización humanística del profesorado con antigüedad de 6 a 15 años, del Colegio de Ciencias y Humanidades del Plantel Sur en los últimos tres años, que coadyuvaran en el planteamiento de acciones a corto y mediano plazo para una práctica docente significativa. En este sentido, la exposición de los resultados en los capítulos precedentes muestra el cumplimiento del objetivo. Ahora bien, también es preciso señalar qué sucedió con las hipótesis planteadas.



Por todo lo expuesto en el primer apartado de estas conclusiones, consideramos que los resultados de la investigación sí abonaron a la corroboración, por lo menos parcial, de la hipótesis central planteada al inicio, que afirma que *existe una carencia en la formación humanística y cultural de la planta docente en el CCH Plantel Sur que influye desfavorablemente en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula*. Desde una mirada general, a partir de los análisis cualitativo y cuantitativo con las diferentes tablas de análisis y la descripción de las gráficas se evidenció la falta de una formación continua en este campo y cómo esta afectaba la práctica docente en el plantel de distintas maneras. Esta carencia se debe, entre muchos otros factores al enfoque disciplinario de la formación académica y docente, a las condiciones laborales de muchas(os) profesores, al productivismo académico, a la falta de sensibilización sobre aspectos de género, al escaso cuestionamiento a las concepciones hegemónicas de la cultura y el saber, al escaso valor que se le otorga a la formación humanística, por mencionar los ejemplos más relevantes.

No obstante, nos referimos con corroboración parcial en el sentido de que no fue posible comprobar, por los alcances de la investigación, si existe un efecto adverso en los procesos de aprendizaje ya de manera concreta. Si bien los resultados del cuestionario a estudiantes fueron en la misma sintonía que los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo, y se percibieron distintas zonas de oportunidad del profesorado del plantel en la formación humanística y cultural, este se trató solo de un primer ejercicio de reconocimiento, un sondeo que permitió darnos una idea general de lo que ocurría en las aulas en relación a este campo de formación, pero sin duda se requiere de un trabajo mucho más amplio para indagar sobre las consecuencias de estas carencias en los procesos de aprendizaje del alumnado y constituiría otra línea de investigación.

En relación a la primera hipótesis específica, que sugería que *la dinámica institucional y la cultura escolar permean adversamente en la estabilidad laboral, los procesos de formación docente del CCH Sur y en la construcción de la docencia como proyecto de vida*, consideramos sí se comprobó mediante ambos análisis, cualitativo y cuantitativo, que pusieron en



evidencia cómo es que un sector importante del profesorado de la población de estudio tiene una condición laboral precaria, ya sea como profesores de asignatura interinos, con contratos temporales como la plaza SIJA, con cargas horarias muy extensas que precisan, en algunos casos, de otros empleos para cubrir sus necesidades económicas básicas y, en muchos casos, destinan una cantidad muy grande de tiempo para cumplir con los requerimientos institucionales. Todas estas situaciones impiden el desarrollo profesional pleno dentro del plantel y en las aulas. Ello, en definitiva, resta tiempo y energía para una formación integral docente. Asimismo, advertimos como el productivismo, la cultura de la competición y la meritocracia propios de la sociedad neoliberal, interfieren en la dinámica institucional y favorecen un modelo de docencia y de carrera académica que para muchas y muchos docentes no se acerca a un proyecto de vida significativo.



Respecto a la segunda hipótesis específica que dice que *el proceso de formación docente carece de una propuesta transdisciplinar, integral y crítica que incluya el enfoque humanístico y cultural con perspectiva de género* se confirmó mediante el reconocimiento de la propia comunidad docente, tanto en el estudio cualitativo como cuantitativo, de una escasa presencia de actividades de formación continua que abonen a una visión crítica del saber, la cultura y el género que permitieran la transformación de la práctica docente en una más significativa para ellas y ellos, y para el estudiantado. De igual forma, también se validó esta hipótesis a través del desconocimiento que se expresó entre algunos sectores del profesorado sobre el enfoque transdisciplinar y de género, que hace todavía más apremiante impulsar acciones de formación docente con estos enfoques.

En atención a la tercera hipótesis, que señala que *en el ámbito escolar se reproducen los sesgos estructurales de género, que inciden en la formación docente, en la carrera académica y en el desarrollo personal del profesorado* también se ratificó con los resultados de los grupos focales, principalmente mediante el curso de pedagogías feministas, con algunas ponencias del foro y ambos cuestionarios, a docentes y estudiantes, que manifestaron de distintas maneras, a veces como denuncias directas y muchas otras como síntomas, la reproducción e invisibilización de las desigualdades, violencias y mandatos del sistema sexo género dentro de la institución escolar. De manera particular se advirtieron cómo estos sesgos afectan de una u otra forma en el desarrollo del profesorado como personas y como profesionistas, a partir de la omisión de numerosas desigualdades entre hombres y mujeres y cuerpos feminizados en el plantel, además de la existencia de una cultura escolar que reproduce un sistema jerárquico basado en la heteronormatividad y las masculinidades hegemónicas, normalizando la discriminación y la violencia por motivos de género, principalmente hacia las mujeres.



Sobre la hipótesis número cuatro, que afirma que *una parte de la comunidad docente del CCH Sur prioriza la formación disciplinar y no reconoce la importancia del desarrollo humanístico y cultural en sus procesos de formación* también se demostró parcialmente mediante ambos análisis cualitativo y cuantitativo, ya que pusieron en evidencia que si bien el profesorado centra más su formación continua en lo disciplinar y práctico, ello ocurre así no necesariamente por un desinterés o desdén por la formación humanística y cultural, sino en buena medida por la falta de tiempo para desarrollar actividades de formación de este campo, además de dar mayor peso al conocimiento disciplinar por estar relacionado directamente con la ejecución de los programas de estudio y la propia visión academicista de la formación continua.



Por último, en relación a la hipótesis cinco, que asevera que *el profesorado encuentra pocos espacios autogestivos e institucionales para reflexionar sistemáticamente entre pares sobre su práctica educativa a fin de identificar necesidades y promover acciones colectivas que coadyuven a su proceso de formación docente*, también se confirmó a través de los resultados de los dos estudios realizados. Ciertamente, el profesorado reconoció que, si bien existe trabajo colaborativo en el Colegio y en el plantel, es necesario trascender algunas prácticas poco constructivas que con frecuencia ocurren en éste y crear espacios donde haya una valoración, una crítica y una retroalimentación permanentes sobre la práctica docente a fin de favorecer su transformación. Estos espacios, como también lo indicó la comunidad académica, serían oportunidades valiosas para una formación docente significativa porque unen teoría y práctica. Tampoco se negó la existencia de estos espacios dentro del CCH Sur, pero sí se reconoció lo difícil que es crearlos, mantenerlos por periodos prolongados y concebirllos como lugares de renovación e innovación.

Otra problemática que se vincula con lo anterior es la propia dinámica institucional que con frecuencia genera competencia entre docentes, el excesivo trabajo, la inestabilidad laboral y los pocos espacios físicos de convivencia que poco ayudan al desarrollo de un trabajo colegiado provechoso y autogestivo.

Como se ha podido advertir a lo largo de este reporte, las hipótesis planteadas al inicio de la investigación pasaron por el tamiz de la comprobación empírica y fueron confirmadas total o parcialmente. Por supuesto, habría que hacer algunos matices en las afirmaciones iniciales producto de la propia pesquisa pero, en cualquier caso, su validación parcial o total muestra las importantes áreas de oportunidad que tiene el CCH Sur en el campo de la formación humanística y cultural del profesorado. Tal hecho

habría que atenderlo en el futuro próximo si queremos mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje del plantel en este contexto de crisis civilizatoria.

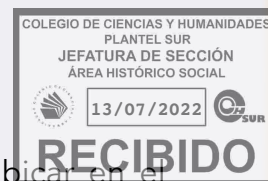
## **Sección 2. Conclusiones por categoría de análisis**

### ***Formación humanística***

Los resultados en esta categoría mostraron la importancia de ubicar en el centro de la formación docente al propio profesorado, comprendiéndolo como un ser complejo, diverso y con varias dimensiones interrelacionadas, entre estas, el desarrollo personal. En cuanto a esto último, reconocieron la necesidad de trabajar las emociones y el autocuidado en la formación y práctica docente, pero también es necesario volcar las propuestas de estas temáticas hacia un abordaje corporal, es decir, que supere la visión occidentalizada de separar mente y cuerpo y que ha heredado la academia al ponderar lo intelectual por encima de lo corporal, incluso en algunos casos lo anula. En este sentido, en el aula, hay un olvido de las corporalidades tanto de docentes como de estudiantes al centrarse en la intelectualidad y que en esta pandemia se agudizó ante lo virtual. Urge entonces desarrollar actividades desde el cuerpo para el manejo de emociones y la comprensión de heridas profundas entre quienes son sujetos del proceso educativo, mismas que permitan recuperar la corporalidad en los procesos de enseñanza aprendizaje; todo lo cual podría abonar a dar un mayor sentido de la educación presencial ante el futuro retorno presencial.

Asimismo, trabajar las emociones en el profesorado implica accionar considerando dos aspectos: 1) identificar lo que las genera y que es posible resolver desde la individualidad; y 2) reconocer aquello que no corresponde al profesorado porque radica en un sistema estructural, lo que no significa que no deba nombrarse o modificarse, sino todo lo contrario, debe visibilizarse para evitar la frustración personal y la búsqueda de mecanismos para la sanación a nivel personal y colectivo. De no considerar estos dos aspectos, se fomentarán actividades paliativas enfocadas a la culpabilidad y victimización docente, sin estimular el pensamiento crítico y sin un accionar individual y colectivo.

Con base en lo anterior y a partir de las necesidades que se identificaron es necesario impulsar en el Colegio otro tipo de pedagogías como la pedagogía del cuidado o las pedagogías feministas (Aguado, *et al.*, 2018; Fernández y López, 2010). Pedagogías que permitan poner en el centro a la vida, es decir, que promuevan una visión no pragmática de la vida y la naturaleza, donde se cuide al otro y a su medio ambiente, donde se consideren las emociones y se supere la cultura de la crueldad. Solo así se generarán espacios desde la alteridad, con escucha, apertura y sin juicios entre



pares y con el estudiantado. Tan necesarios para este retorno a la educación presencial y donde las afectaciones del confinamiento obligatorio se vislumbrarán en las aulas.

Por otro lado, la formación en género resultó ser relevante para el profesorado, sin embargo, es necesario enunciar que esta debe ser significativa, es decir, que permita reconocer cómo afecta el género en los procesos educativos y qué ideas propias se poseen sobre éste para trasladar los aprendizajes en la práctica. Si bien, se menciona una serie de acciones como sensibilizar a todo el profesorado, no se debe escapar la necesidad de cuestionar, entre docentes varones, las masculinidades hegemónicas y replantear las masculinidades ante los nuevos planteamientos feministas, donde será sumamente relevante el trabajo entre docentes varones en aras de enfrentar esta problemática que aqueja a compañeras estudiantes, profesoras y cuerpos feminizados. Aunado a ello, esta formación en género no tendrá un impacto real y tangible si continúa siendo un esfuerzo individual, se requieren cambios promovidos, estructuralmente, desde la institución, y no sólo ello, sino la articulación del profesorado para compartir problemáticas, preocupaciones y propuestas de forma colegiada. La formación en género es una responsabilidad insoslayable que requiere un compromiso de vida que convoque a una transformación personal, profesional y a una movilización política desde cualquier espacio, especialmente desde el aula por el impacto que tendrá en el estudiantado.

En cuanto a la formación en valores, el profesorado externó la necesidad de analizarlos desde la práctica y situarlos a los diferentes contextos. Tal que la formación docente en estas áreas debe ir más allá de concebirlos como contenidos declarativos, sino que partan de las experiencias y narrativas del propio profesorado y estudiantado dentro y fuera de las aulas. A esto también se suma la propuesta de no fragmentar los valores, ni percibirlos como un anexo dentro de las aulas o de la institución, todo lo contrario, deben fomentarse estrategias para el conjunto de actores que integran al Colegio, que incidan en una práctica cotidiana de los valores.

### **Formación cultural**

La exigua formación estética, artística y cultural que indicó recibir la planta docente desde el Colegio, mostró que se sigue dando poco valor a las artes y las humanidades en el desarrollo personal y social del profesorado, y en la propia educación académica del plantel, esto como reflejo de las sociedades tardomodernas y capitalistas centradas en una visión pragmática de la realidad. Aún con ello, el profesorado mostró interés y percibió la relevancia



de la formación cultural, al ser una posibilidad en el desarrollo integral del profesorado y, al mismo tiempo, en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, ya sea por ampliar las perspectivas de cómo se concibe el mundo o por estimular la creatividad para salir de la zona de confort.

No obstante, vale la pena precisar que la formación cultural debe partir de una conciencia crítica sobre la cultura hegemónica, tal que se reconozca y comprenda la existencia de otras culturas subalternizadas, y que aspire a los planteamientos de la interculturalidad crítica. Es decir, no es suficiente reconocer la existencia de varias culturas en un espacio (multiculturalidad) sino la convivencia entre éstas mediante la defensa de la diversidad, el respeto y el diálogo cultural que coadyuve a la cohesión social, sin dejar de apuntalar cómo estas otras culturas han sido subordinadas a la cultura hegemónica (Ferrão, 2013).

Bajo ese contexto es pertinente que la formación docente se enfoque en desarrollar actividades estéticas y artísticas con conciencia cultural, basadas en la interacción y la interrelación con diversos grupos socioculturales, misma que permita impulsar el cuestionamiento de las relaciones de poder entre los diferentes grupos socioculturales, así como las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia. Como ejemplo, la creatividad debe trazarse desde un marco situado que no reproduzca las lógicas de la cultura hegemónica y que al mismo tiempo genere un marco de referencia distinto, que permita transformar a la sociedad desde el proceso educativo.

En consecuencia, la formación cultural en el profesorado debe promover tres aspectos. El primero, es una visión contextualizada que muestre las interrelaciones de las distintas dimensiones de la realidad (económica, social, cultural, física, etc.) favoreciendo una mirada menos antropocéntrica. Dos, ser partícipes activos y creativos de la cultura y que al mismo tiempo permita sensibilizar y desarrollar una serie de actitudes y concepciones más abiertas, de respeto y empatía hacia la otredad, además de visibilizar las situaciones de desigualdad que persisten en nuestra sociedad. Finalmente, una visión decolonial que brinde herramientas al profesorado para modificar categorías colonialistas en la propia cultura.

### ***Carrera académica***

Como señaló la mayoría del profesorado, considerar la docencia como parte del proyecto de vida implica reconocer a la carrera académica como uno de los ejes fundamentales. Respecto a esto, se identificó una triada para afianzarla: 1) el deseo de llevar a cabo la docencia con vocación y compromiso,



2) el asumir la docencia como parte del proyecto de vida, y 3) la estabilidad laboral para consumir las primeras dos.

En cuanto a la estabilidad laboral, es notoria la preocupación del profesorado al no concretarla dentro del Colegio, generando incertidumbre y con frecuencia otros empleos. En varios casos señalaron la autoexplotación constante por alcanzar los requisitos solicitados en la carrera académica, incluso existe la percepción de que el no construirla y concretarla en la estabilidad laboral se debe a la falta de responsabilidad del profesorado por la mala organización individual, pero esto no siempre es así. En realidad, la planta docente es heterogénea, hay una multiplicidad de condicionantes alrededor de su trayectoria, que las políticas institucionales no asumen, pues conciben al profesorado con homogeneidad y con el supuesto de que este participará en la lógica productivista, meritocrática y estandarizada. En este sentido, existen retos y responsabilidades en los órganos institucionales, por un lado, que la carrera académica perciba y asuma la diferencia de contextos en la planta docente y, por el otro, que haya certeza que la construcción de la carrera académica implicará la estabilidad laboral.

Sin duda no es un fenómeno aislado, ni propio de la Universidad, responde a una economía globalizadora basada en la explotación laboral y el productivismo por lo que la respuesta no será inmediata. Esto, no significa que no deba exigirse a la institución por la mejora de la estabilidad laboral, o que no deba organizarse el profesorado, al contrario, paralelamente a que se resuelva esta situación, será necesario crear propuestas u otras posibilidades desde las comunidades docentes, para resistir ante tal precariedad y cambiar la idea que se ha difundido sobre la carrera académica como un camino individual.

Es así como surge la propuesta de la autogestión académica, como una forma de organización entre docentes que permita generar redes de apoyo entre el profesorado en la búsqueda de mecanismos para evitar la autoexplotación. En esto último debe reconocerse que un individuo es sometido sistémicamente a formas de explotación, pero este no las genera por sí mismo y tampoco es una decisión individual, sino que forma parte de las prácticas colectivas de supervivencia dentro de una estructura o sistema capitalista, en este caso una forma de supervivencia para cumplir con la dinámica institucional. Es así como la autogestión académica se convierte en una posibilidad para resistir en la institución y superar la idea de una carrera académica individual, donde es necesario apuntalar que dichas iniciativas no deben perder de vista el pensamiento crítico ni la exigencia por la dignidad laboral docente a la propia institución.





## Identidad universitaria

En la construcción de la identidad universitaria de las y los profesores del Colegio, existen ciertas tensiones que no se pueden obviar. Si bien la institución encausa su construcción mediante los principios que caracterizan al modelo educativo: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, así como a partir de los valores que la institución promueve, en el fondo esto pretende abonar a un *ethos* docente desde una mirada muy homogénea, como si el profesorado se apropiara de estos valores y principios desde una visión univocista. Sin embargo, es evidente en los resultados de la investigación, que cada docente los asume, practica y encarna de formas diferentes, acorde a su contexto social y cultural. En consecuencia, es un reto institucional, coadyuvar a una identidad móvil que se reconstruye constantemente y que surja de una mirada heterogénea del profesorado, es decir, les considere como sujetos abiertos, cambiantes y diferentes (Butler en Moreno, 2018); que al mismo tiempo permita generar una dinámica institucional del no prejuicio y la aceptación a la diversidad.

Dado que tal esquema se plantea desde un enfoque contrahegemónico, será necesario hacer una reflexión desde el profesorado, ya que el *ethos* puede percibirse como ése ideal, pero resulta muy relevante estudiar el *habitus* docente para develar cómo actúa esa identidad y las necesidades para performarla.

Aunado a lo anterior, la aspiración hacia el *ethos* posee dos aspectos pertinentes a remarcar. Uno, que la apropiación del modelo educativo debe trascender la teoría, ya que es notorio que se conocen los principios en el discurso, pero hace falta trasladarlo a la práctica (*habitus*). El segundo, y no menos importante, hace referencia que al asumir con tanta firmeza dicho modelo no se problematice como tal, es decir, no se perciba la necesidad de recontextualizarlo al presente actual, así como los alcances y límites que posee respecto a los problemas emergentes, ya que en esta época no es suficiente con generar un pensamiento crítico, se requieren de acciones directas para no olvidar que en, conjunto con la Universidad, el Colegio posee un compromiso con la sociedad.

A nivel individual, el profesorado reconoció a la identidad universitaria como un aspecto que influye en que se asuma o no la docencia como parte del proyecto de vida, de ahí la relevancia de promoverla desde un enfoque dinámico y heterogéneo. Al mismo tiempo, será necesario reflexionar cómo la construcción de esta identidad influye en la vida del estudiantado, no sólo en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje, sino porque las y los docentes representan un paradigma para el alumnado.





Finalmente, es preciso señalar que el profesorado reconoció otros aspectos que intervienen en la construcción de la identidad universitaria: la situación laboral, el productivismo, la competencia entre docentes y de género; que en suma reflejan la precarización laboral. Por tanto, la construcción de tal identidad va más allá de los principios y valores de la institución, y por ende requiere de la intervención de las autoridades, en conjunto con el profesorado.



### ***Cultura escolar y dinámica institucional***

Los procesos de formación docente mantienen una interacción con el sistema económico político a través de la dinámica institucional y la cultura escolar. A partir de los resultados de la investigación, el profesorado reconoció que tales interacciones tienen un impacto adverso en los procesos de formación que se han materializado en prácticas productivistas, meritocráticas, individualistas y de competencia entre pares. Aunque algunas(os) docentes perciben estas prácticas como un camino posible, es necesario remarcar que no deben seguirse normalizando prácticas que son discriminatorias porque las condiciones no son las mismas para toda la planta docente, pero más allá de ello, que son dinámicas de explotación sistemática, tanto del profesorado mismo como clase trabajadora, como de la Tierra que nos han llevado a la actual crisis civilizatoria.

Frente a estas situaciones, el profesorado externó la necesidad de transformar estructuralmente a la institución y su cultura. Sin embargo, dado que la sociedad se reproduce en cada persona y en las relaciones entre éstas, es urgente plantear propuestas que cuestionen al propio profesorado para accionar de forma distinta desde nivel colectivo e individual, mismas que le permitan ir construyendo la dignidad docente y no sólo estar desde una postura pasiva en espera de tal transformación. En consecuencia, es necesario que no se pierda de vista la corresponsabilidad existente entre la institución y el cuerpo docente.

En cuanto a la responsabilidad del profesorado, es pertinente conocer las iniciativas y acciones que se llevan a cabo, así como accionar desde dos planteamientos: la subjetividad y objetividad. En cuanto a la primera, refiere a aquellas acciones personales de autoconocimiento y autocuidado para sobrellevar la dinámica y cultura escolar, que le permitan al profesorado revisar sus contradicciones y sanar heridas entre pares y personales. Mientras, la objetiva refiere a todos aquellos factores contextuales y estructurales del sistema hegemónico: discriminación, condición de clase, racismo, edad, género; que le permitan al profesorado tomar conciencia de estos, así como

de las opresiones que existen a su alrededor. De modo que, al articular estos dos planteamientos, permitan a las y los docentes diseñar acciones a corto plazo que trasciendan las prácticas de la dinámica institucional y la cultura escolar desde una conciencia crítica.

Es necesario puntualizar que esta investigación además de cómo operan la cultura escolar y la dinámica institucional en los procesos de formación docente, permitió dibujar un ser docente humano: complejo y lleno de contradicciones. Así, al confluir distintos factores, es inimaginable pensar que el profesorado con su propia práctica docente resolverá toda la situación estructural, lo que no significa que no deba llevar a cabo ejercicios transformadores, sino que sea consciente de que existen límites en la propia institución y práctica que no deben perderse de vista.

El profesorado identificó que el trabajo colegiado es otro de los aspectos en que la dinámica institucional y la cultura interfieren. De hecho, coincide con las dificultades para generar una comunidad docente. Al respecto, el profesorado planteó propuestas donde se reconozca la diferencia y la diversidad entre docentes, sin embargo, no es suficiente, pues debe incluirse el planteamiento feminista de la interseccionalidad, ya que no deben perderse de vista aquellas condicionantes que influyen en las interacciones sociales: racismo, clasismo, género, edad, etc. Desde esta perspectiva, es evidente que el ideal de comunidad docente rebasa al Colegio, de hecho, el propio profesorado manifestó hacer redes de apoyo con docentes de confianza, por lo que asume que no se percibe dentro de una comunidad más amplia. En ese sentido debemos referirnos a comunidades docentes, no con el fin de segregar unas de otras, sino desde una mirada intercultural crítica donde dichas comunidades interactúen, se reconozcan y miren las opresiones que les aquejan.

Cabe resaltar que otro de los retos dentro de la cultura escolar es combatir los prejuicios asociados a la edad, que surgen tanto entre docentes, como de docentes a estudiantes, y que va en dos direcciones, desde quienes son personas adultas hacia jóvenes y viceversa. Es necesario valorar las experiencias de las y los demás y no anularlas, de modo que, al sensibilizar a la población docente en este aspecto, se comprenda el acompañamiento docente como una retroalimentación constante y en ambas direcciones entre pares. Por otro lado, en cuanto al estudiantado permitirá evitar las ideas adultocentristas y, al mismo tiempo, tener una postura crítica respecto al pensamiento hegemónico que también permea en las juventudes.

La autogestión académica, fue reconocida por el profesorado como una herramienta para reflexionar sobre las lógicas adversas de la cultura escolar y la dinámica institucional, si bien es cierto, estos espacios deben aspirar a



plantear acciones en colectividad desde, para y con el profesorado. Sin embargo, debe tenerse cuidado en que esta herramienta no se coopte por la propia institución, es decir, que mantenga su enfoque crítico, de organización práctico y de exigencia a la institución, ello será posible si se perciben estos espacios como una forma de resistencia colectiva frente a las dinámicas institucionales y la cultura escolar, en la búsqueda de la dignidad docente teniendo como antesala una conciencia crítica, la interculturalidad crítica y los sesgos de género.

Finalmente, el profesorado expresó la necesidad de crear prácticas liberadoras dentro del Colegio, ante este planteamiento es evidente que no se puede perder de vista las limitaciones de la propia institución con su dinámica y cultura. Es decir, aunque la libertad de cátedra es una pieza angular para llevar a cabo un ejercicio docente con mayor autonomía (entendiéndola como aquella en donde el programa operativo puede reorganizar los aprendizajes de los programas de estudio), la cultura escolar moldea al *habitus* docente y la dinámica lo encamina hacia una dirección. En este sentido, sí es importante desde la creatividad plantear prácticas que aspiren hacia esa búsqueda de la libertad, pero es evidente que el propio Colegio, e incluso la propia educación escolarizada, tienen sus límites pues no son suficientes para resolver la situación actual.

### ***Relación del campo 3 con otros campos***

La vinculación de la formación docente con los otros campos de formación: disciplinar, pedagógico didáctico, y de cultura digital y tecnología educativa; permitió reconocer una aproximación de cómo se articulan dichos campos y en consecuencia percibir la complejidad de la formación docente. En este sentido, la formación debe aspirar a un equilibrio entre los campos que la conforman y no centrarse en uno en particular, ya que perdería su integralidad sobre el fenómeno mismo que es la educación.

El profesorado estudiado reconoció que el enfoque disciplinario está rebasado ante las problemáticas emergentes, sin embargo, se sigue considerando como herramienta frente a esto la interdisciplina, y no como tal la transdisciplina. Esto plantea un reto en la formación docente, no solo para difundir el significado de la transdisciplina y sus alcances, sino para llevarla a cabo mediante acciones que eviten caer en ejercicios superficiales que solo contribuyen a reproducir el estatus quo y no plantean críticas ni propuestas de transformación ante la crisis civilizatoria.

Si bien, el profesorado reconoció que la formación humanística abona desde una mirada crítica a la disciplina como es concebirla como una actividad



falible, hace falta cuestionar la propia construcción del conocimiento científico y de la ciencia. Por ejemplo, la interculturalidad crítica permitiría incorporar otros discursos decoloniales que reconozcan los conocimientos y saberes que coadyuvan a la preservación de la naturaleza y la vida.

Dentro de la formación didáctica pedagógica, el profesorado reconoce las posibilidades de la formación humanística y cultural al generar un ambiente de aprendizaje basado en una comunicación asertiva, pero también para situar los procesos de enseñanza aprendizaje y al propio estudiantado. De manera que los contenidos se articulen con las realidades inmediatas que envuelven la cotidianidad de éste. Surge entonces el planteamiento de cuestionar al currículo establecido para integrar la perspectiva de género, los valores y los problemas emergentes.

Por último, en el campo de formación de cultura digital y tecnología educativa, el profesorado señaló que abona a una visión humanística en el uso y apropiación de éstas, es decir, permite ser consciente de la brecha digital que existe en la sociedad, no solo en el discurso sino en la práctica al considerar que las diferencias digitales, la disponibilidad de recursos, el acceso a la tecnología y la violencia digital no representen un problema ante el derecho a la educación. Además de ser consciente del mercado global que representa la tecnología y, por ende, debe fomentarse un pensamiento crítico en el uso prudente y responsable de éstas.

### **Sección 3. Trascendencia y alcances de la investigación.**

#### ***Trascendencia de la investigación***

Como se ha podido advertir a lo largo de este reporte, los hallazgos de la investigación apuntaron, por un lado, a la importancia que tiene la formación humanística en el desempeño docente y en los procesos de enseñanza aprendizaje, por lo que habría que revalorarlo como un elemento de igual trascendencia —y no como algo colateral— de la formación docente dentro del CCH Sur. Por otro lado, la investigación dejó ver la necesidad de transformar los mismos procesos de formación docente, o por lo menos los de este campo, a corto y mediano plazos. De hecho, a partir de los resultados obtenidos, la formación humanística y cultural es un área interesante y prometedora para iniciar el cambio que se espera en la enseñanza-aprendizaje en el plantel por ser aquel un aspecto poco atendido por la institución. Sin embargo, no ignoramos que el reto es grande, sobre todo para transformar la lista de anhelos del profesorado en propuestas reales y concretas.



Aunque advertimos poco aterrizaje en las propuestas planteadas por el profesorado (excepto en el 2º Foro Virtual) y estamos conscientes de que no todas podrán aplicarse de manera inmediata o requieren de cambios estructurales que difícilmente se darán en el futuro próximo, es importante considerar la realización de algunas de ellas y dirigir los esfuerzos institucionales hacia la construcción de proyectos colectivos que atiendan a esas necesidades. Algunos ejemplos son la sensibilización de los sesgos de género dentro del plantel; el reconocimiento de las emociones en la práctica docente; la realización de actividades artísticas en la que participe el profesorado; la inestabilidad laboral; la visibilización de los problemas de salud física y mental generados por el productivismo académico; el fomento de la creatividad docente, entre otros.



Sin duda, hay mucho trabajo por hacer en el ámbito de la formación docente dentro del plantel, pero esta investigación ha evidenciado algunas líneas de acción que sería muy importante considerar, sobre todo porque han surgido de las voces del profesorado y del alumnado (aunque en menor medida) y el momento de crisis civilizatoria así lo demanda.

En todo caso, los resultados de la investigación también pusieron sobre la mesa de discusión la necesidad de trascender el sistema de formación docente basado en cursos. Si bien estos pueden ser un punto clave para los procesos de formación continua, no se puede acotar a ellos. O por lo menos no en los formatos que conocemos y ya se hallan establecidos. Quizás la experiencia de la pandemia sirvió de ejemplo para crear formatos distintos en la impartición de cursos, como los cursos en línea que flexibilizan tiempos y espacios, y ayudan al profesorado a realizar actividades de formación con mayor frecuencia como se ha observado en los últimos dos años en todo el Colegio.

Sería importante continuar explorando la veta de cursos virtuales, aunque también habría que plantear otro tipo de actividades de formación como diplomados y acciones desarrolladas en el seno de la comunidad (galerías, conversatorios y foros, por ejemplo). De hecho, también sería muy deseable, para la formación estética y artística, que se lleven a cabo actividades fuera de la institución, quizás a través de convenios con otras dependencias universitarias y de ese modo aprovechar los recursos que ofrece la propia universidad. Pero incluso emprender actividades fuera del ámbito escolar, con otras instituciones y colectivos, constituiría una acción muy positiva para mitigar cierta endogamia existente en la formación docente del plantel.

Incluso, habría que darles mayor peso a los propios procesos institucionales de integración al Colegio, a la cultura escolar y el currículum



oculto que también son formativos. También debería ser una línea a desarrollar la formación docente a partir de la evaluación del estudiantado y el trabajo colaborativo entre docentes.

De algún modo, el análisis de las fuentes estudiadas de la población de estudio reveló que la formación docente no es un proceso que se pueda estandarizar ni homogeneizar, más bien habría que pensarla como trayectorias únicas que van desarrollándose de acuerdo a numerosos intereses y condicionantes del profesorado, pero que la institución no debería obviar, por el contrario, habría que considerar tales diferencias para contrarrestarlas y de ese modo mejorar la enseñanza del CCH Sur en término globales.

Pensar la formación docente como un asunto de rendición de cuentas y de meritocracia profundiza las desigualdades ya existentes entre el profesorado. Es una situación semejante a la que viven las y los estudiantes que se dice tienen un bajo rendimiento escolar, con frecuencia no mejoran ejerciendo mayor presión sobre ellas y ellos para que tengan un alto rendimiento, sino lo hacen generando un mayor apego a la escuela y estimulando la motivación para aprender (Wrigley, 2007: 175). En cuanto más sea el énfasis en el logro académico y la competición habrá sectores del profesorado que no lograrán el éxito por ese camino y no necesariamente por desinterés, sino por sus contextos personales y las dinámicas productivistas ejercidas por la institución y la sociedad.

Aquí es importante señalar lo que ha puesto en evidencia el análisis de la perspectiva de género con la interseccionalidad (Viveros, 2016). El profesorado vive diferentes tipos de segregaciones por género, económicas, étnicas, por edad, etc. de acuerdo al lugar que la misma sociedad les ha otorgado y que, por desgracia, también se manifiestan dentro de la institución. Estas circunstancias operan como opresiones y limitantes para el desarrollo personal del profesorado, pero también tienen un correlato en su desempeño profesional. Esto no debería ignorarse en un programa de formación docente si quiere reconstituir el tejido comunitario escolar y construir desde ahí.

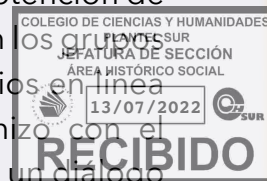
Además, la interseccionalidad interpela los posicionamientos convencionales sobre la formación docente que tienden a mirar más las necesidades de la institución que las de las comunidades académicas. El reconocimiento de estas opresiones refleja cómo se vive de manera diferenciada la docencia en las instituciones educativas y la necesidad de repensar la formación docente más allá de las necesidades disciplinarias y pedagógicas. Este planteamiento abre nuevas posibilidades para la investigación educativa dentro del plantel en el futuro próximo.





### ***La metodología empleada y sus alcances***

La presente investigación utilizó una metodología híbrida para la obtención de información y para el análisis de los datos, el método cualitativo con grupos focales (cursos y foro), y el método cuantitativo con los cuestionarios en línea a docentes y estudiantes. El uso de ambas metodologías se hizo con el propósito de potenciar los resultados de la investigación y generar un diálogo entre ambos resultados que dieran explicaciones complementarias sobre el fenómeno estudiado, como se muestra en los cuadros finales por categorías.



Para el caso de la metodología empleada en el estudio cualitativo es importante hacer una breve reflexión y valoración de sus alcances, sobre todo porque permitió visibilizar infinidad de narrativas del profesorado que reflejaban las problemáticas, los anhelos, las virtudes y contradicciones de la comunidad docente en sus procesos de formación continua, en particular, en el campo humanístico y cultural; además, permitió adentrarnos en el complejo mundo de la comunidad académica del plantel.

El uso de la hermenéutica analógica mediante la distinción del pensamiento univocista y del equivocista, permitió una lectura mucho más atenta de las experiencias del profesorado de la población de estudio que contribuyó a identificar, no solo las necesidades más apremiantes de la formación humanística y cultural en el plantel, sino a distinguir en un mismo discurso, los momentos en que una o un docente se alejaba de la postura institucional y asumía una de inconformidad, crítica o irreverencia (pensamiento divergente) y, aquellos momentos en los que se tomaba una actitud más convencional, esperada por los cánones educativos e institucionales y enunciar sus ideas desde lugares más “seguros” (pensamiento convergente).

Los ejercicios de lectura y análisis de las fuentes generadas por este grupo de investigación tuvieron muchas virtudes en el sentido que le dieron eco a la voz del profesorado sobre sus procesos de formación continua y sobre cómo se vive la docencia en el plantel, con todos sus altibajos y contradicciones. Esto sin duda nos pareció un acierto de la pesquisa y dio la posibilidad de advertir la enorme polifonía del profesorado respecto a la diversidad de intereses de formación, pero también en relación al universo de realidades docentes que no se pueden soslayar en los procesos de formación continua. Tal hecho, sin duda, constituye un reto institucional de grandes proporciones, encausar todos esos intereses y contextos heterogéneos al proyecto educativo del Colegio.

Esta polifonía también se hizo visible y asequible para el grupo de investigación a través de la herramienta del análisis intertextual que como se

dijo en la sección de metodología, evidenció los vínculos entre los textos estudiados, mostró cómo se emparentaban las distintas narrativas del profesorado y expuso los cruces entre las diferentes categorías de análisis. A través de esta herramienta, la diversidad de discursos se mostró como un tejido de sentidos y significados, como textos que dialogan y evidencian relaciones complejas y dinámicas, al mismo tiempo que describen una realidad compleja desde distintas miradas.



No obstante, es preciso reconocer que este ejercicio de análisis intertextual no fue sencillo principalmente por dos aspectos. El primero, por la cantidad de discursos que se generaron en los grupos focales, el foro y el propio cuestionario a docentes; y el segundo, por el nivel de involucramiento que tenía el grupo de investigación al ser también parte de la planta docente e inclusive parte de la población de estudio. Tal circunstancia requirió de varias lecturas, individuales y colectivas, con diálogos constantes entre las y los investigadores para tratar de entender a profundidad lo dicho en esos textos (escritos y en audio). Y si bien, los resultados fueron satisfactorios, también reconocemos que se trata de una metodología que es perfectible y puede ajustarse a los requerimientos de una investigación como esta, cuyos tiempos son limitados, pues en el lapso de un año hubo que hacer el diseño, el levantamiento de datos, el análisis y la exposición de resultados. Ciertamente una metodología como esta requiere de tiempo para el procesamiento de la información y de ese modo evitar caer en generalizaciones excesivas.

En relación a la metodología cuantitativa, es importante decir que la construcción de ambos cuestionarios, pero sobre todo el de docentes, se pensó como un instrumento que hiciera posible recuperar información de carácter cualitativo y permitiera la obtención de algunos datos precisos sobre la formación humanística y cultural, pero también de las condiciones que la hacen posible o la obstaculizan. El diseño de estos instrumentos fue resultado del trabajo colaborativo e interdisciplinario de este grupo de investigación y tuvo un resultado positivo en su aplicación al alcanzar el 30% de la representatividad de la población de estudio que dio mayor certeza a las respuestas obtenidas. Asimismo, el formulario que utilizamos para recabar los datos nos arrojó unas primeras estadísticas que fueron la base de nuestro análisis cuantitativo.

No obstante, debemos reconocer que dicho análisis constituyó solo una primera lectura de los datos obtenidos, pues por la falta de tiempo, no fue posible hacer un análisis diferenciado por género, por áreas del conocimiento, por años de antigüedad, etc. Esta es una tarea pendiente que queda al grupo de trabajo, aunque la información presentada sí ofrece un panorama bastante claro de lo que ocurre en la formación humanística y cultural del profesorado

de la población de estudio. Además, también es importante señalar que otro de los aspectos favorables del análisis cuantitativo y de la propia investigación fue el haber incluido la percepción del estudiantado en los procesos de formación docente. Si bien se trató solo de un primer acercamiento, el sondeo realizado proporcionó algunos puntos clave para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el CCH Sur.



En todo caso, el arsenal de datos que se mostró en ambos análisis, cualitativo y cuantitativo, sigue representando información con enorme potencial de estudio, sobre todo por la cantidad de fuentes generadas, 45 participantes en el estudio cualitativo (cursos y foro) y 75 respondientes en el estudio cuantitativo. Sería ingenuo de nuestra parte pensar que los resultados aquí expuestos agotan lo dicho por los participantes, así como las distintas interpretaciones que podrían hacerse de la formación humanística y cultural. Por lo que, en este sentido, la presente investigación deja tareas pendientes para el profesorado que se interese por estos temas, pero de manera particular para la institución, en aras de crear mecanismos que mejoren la práctica docente y los aprendizajes del alumnado.

Por otra parte, es importante decir que llevar a cabo investigación-acción dentro del plantel es un desafío enorme. En parte por los tiempos institucionales que definitivamente no se ajustan a los tiempos que requiere una investigación de esta naturaleza, por el tamaño y el abordaje utilizado en las diferentes etapas. Como se señaló arriba, un ciclo escolar no es suficiente para iniciar y concluir con una pesquisa que pretende lograr un alcance mayor y ser significativa para la comunidad académica en su conjunto.

Además, también es verdad que hay cierta idealización de la investigación-acción como un espacio de resolución de problemas. Quizás para cuestiones de corte epistémico este enfoque teórico metodológico funcione de otra manera, pero para investigaciones vinculadas a las realidades sociales de la educación implica un esfuerzo permanente por tomar distancia de los procesos estudiados —aspecto que no es nada sencillo— y generar explicaciones amplias con propuestas de largo alcance. Ser investigador(a) y al mismo tiempo formar parte del problema, tiene ventajas y desventajas, sobre todo porque en determinados momentos de la pesquisa es inevitable la aparición de puntos ciegos, en este caso, durante el análisis, la discusión y la creación de propuestas. Claro está que tal circunstancia fue minimizada mediante el diálogo constante entre los miembros del grupo de trabajo, pero siempre resulta benéfica una mirada externa para mantener la crítica y evitar el reduccionismo.

Pese a ello, dada la trascendencia de estudios como este y la falta que hacen al Colegio y al plantel, consideramos importante aprovechar los

espacios institucionales donde se pueda hacer investigación con todo y sus limitantes de tiempo y recursos. Este posicionamiento requiere de compromiso y disciplina, además de una recuperación auténtica del trabajo colaborativo, pues queda claro que un estudio de esta magnitud no se puede llevar a cabo de manera individual. Aquí la actitud de quienes emprenden dicha tarea es muy valiosa, pues es preciso mantener una postura como investigador(a), figura todavía poco reconocida en el espacio educativo del bachillerato, aunque no significa que no exista, más bien se relaciona con la desvalorización del trabajo docente como una actividad creativa e intelectual de alto nivel.

Para este grupo de investigación ha sido fundamental la toma de consciencia sobre el papel que tenemos como portadores y portadoras de saberes significativos para la comunidad y cómo las distintas miradas disciplinarias y de intereses epistémicos enriquecieron los planteamientos de la investigación. En este sentido, también hay un reconocimiento del valor que tienen proyectos de esta naturaleza como espacios de formación docente significativos, ya que permiten el desarrollo de habilidades intelectuales e investigativas muy diversas, además del aprendizaje constante a través de los textos leídos, de la escucha atenta de las y los otros miembros del equipo y, por supuesto, de las aportaciones del profesorado y el alumnado participante en este estudio. De alguna manera, reconocemos que esta investigación ha transformado al propio grupo de trabajo y esto también tendrá una resonancia en nuestro ser docente dentro del CCH Sur.

### ***Alcances de la investigación de cara al futuro***

La presente investigación ha mostrado la importancia de no repetir prácticas por inercia y comodidad, pues esto ha llevado a un estancamiento paulatino en la formación docente en el Colegio y en el plantel. Sin duda, la inercia es el principal enemigo a vencer. Asimismo, se ha evidenciado lo importante que es innovar e intentar no caer en la simpleza con propuestas estandarizadas y surgidas desde otras realidades ajenas a nuestro contexto escolar, hecho que tampoco implica dejar de mirar hacia otros lados, cosa que hace mucha falta, pero habría que evitar trasplantarlas sin previo estudio de lo que ocurre en nuestro entorno educativo. Evadir esta simpleza no es sencillo pues implica tener conocimiento preciso de nuestra realidad educativa, social e institucional y además salir de nuestras zonas de confort, tanto a nivel del profesorado como institucional.

Además, lo anterior implica la transformación de la cultura escolar hacia una que esté más ligada a la construcción de una comunidad docente sólida y



solidaria, y no solo una planta académica asalariada. Tal proposición requiere, a su vez, la transformación paulina de los espacios de formación docente que sí implique actualización disciplinaria, pero se halle entrelazada con actividades cooperativas significativas del campo humanístico y cultural. Esto nos acercaría más a un modelo de formación integral docente inspirado en las comunidades de aprendizaje más horizontales y con participación activa del profesorado. Pero esa transformación tendría que ir mucho más allá, pues hay problemáticas laborales pendientes como la estabilidad laboral y la dignificación salarial del trabajo docente que contribuirían a un cambio significativo en la cultura escolar mediante el mejoramiento de las relaciones entre docentes que muchas veces son de competición o indiferencia.

Asimismo, sería de suma importancia que en el futuro próximo se fomente una cultura de la sanación, de la solidaridad, el acompañamiento y horizontalidad en el plantel, que favorezca la apertura y consolidación de espacios confiables y seguros en los que el profesorado pueda compartir y trabajar sobre sus preocupaciones y sentires sobre la docencia como proyecto de vida, y no solo en relación a los contenidos temáticos disciplinarios, sino al mundo socio afectivo que está alrededor de estos (Cabnal, 2018). La presente investigación mostró que es importante pero no es suficiente abrir espacios de formación humanística y cultural, es preciso crear las condiciones para que haya una disposición entre el profesorado para abrirse y tener apertura de escucha y no juicio, y desde esos posicionamientos, aprender de las y los otros, y aprender en comunidad. Resulta muy relevante plantear un cambio de esta naturaleza, pues constituye algo que sí está en posibilidades de fomentarse desde la comunidad académica y podría transformar la cultura escolar de manera muy significativa.

Por otra parte, aunque los hallazgos de esta investigación fueron muy amplios, como se muestran en los distintos análisis, cualitativo y cuantitativo, desde nuestro punto de vista es posible apuntalar cuatro propuestas fundamentales, o mejor dicho, ámbitos de acción para el campo de formación humanística y cultural que sugerimos impulsar a corto y mediano plazos. No están pensadas como temáticas, sino como ejes o directrices a seguir. Por obvias razones son propuestas pensadas desde la comunidad y para la comunidad, como es estipuló al inicio del proyecto. Estas son:

1. Considerar la esfera emocional y la corporalidad como parte inherente a la docencia. Esto contribuiría a contrarrestar la concepción hegemónica de la práctica docente y del profesorado como entidades únicamente intelectuales y racionales, sin emociones ni cuerpos físicos que se expresan, sufren y gozan (Guzmán, 2016). También contribuiría a fomentar una pedagogía de los cuidados que luego se replicaría con





el estudiantado y pondría de nuevo en el centro de la educación escolar la formación humanística.

2. Estimular la creatividad, pero no solo como una herramienta coadyuvante en la práctica docente y el diseño de clases novedosas sino como posibilidad transformadora de la realidad personal, institucional y social. Tal ámbito de acción coadyuvaría a resignificar y reconfigurar la práctica docente desde sus cimientos y favorecería la motivación del profesorado que, sabemos es difícil sostener en un mundo tan vertiginoso como el nuestro.
3. Impulsar la formación en género y con perspectiva de género para transformar la cultura escolar y reconstituirla hacia una cultura de la empatía, el respeto, la libertad y la convivencia. La creación de un proyecto colectivo para sensibilizar a la comunidad académica del plantel es un buen paso para mitigar los efectos perversos del sistema sexo género en el entorno escolar, dentro y fuera de las aulas. Asimismo, contribuiría al reconocimiento de sectores del profesorado y el estudiantado que viven distintos tipos de opresiones del patriarcado e impiden su pleno desarrollo dentro y fuera de la institución.
4. Promover la transdisciplina como base para transformar de la práctica docente y sus abordajes disciplinares y culturales. La construcción y la puesta en práctica de proyectos de formación docente desde el enfoque transdisciplinario ayudará al profesorado a desarrollar un pensamiento más sistémico y holístico que permitirá plantear enfoques más pertinentes sobre los principales problemas que aquejan al mundo actual vinculados con el cambio climático, la depredación de la naturaleza y las culturas subalternas, los usos irracionales de la ciencia y la tecnología, las desigualdades de género, sociales, económicas y étnicas, entre muchos otros temas.
5. Incentivar la autogestión académica y la cultura del apoyo mutuo entre el profesorado del plantel que abone de manera significativa a la conformación de una comunidad docente reflexiva, comprometida y responsable de su papel en el cambio social y educativo. La apertura y manutención de estos espacios sería crucial para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del plantel de manera más orgánica y con el reconocimiento de los miembros de la comunidad. Esto también ayudaría a disminuir la cultura de la competencia, el productivismo y la disgregación que tanto han minado nuestra comunidad docente y en consecuencia al estudiantado.

Hay un quinto ámbito de acción a considerar para promover la formación docente en el plantel y no solo del campo humanístico y cultural, sino en términos generales. Aunque no se ha considerado como otro eje de





acción por ser este un ámbito de carácter institucional y no propiamente de la comunidad académica, es fundamental mencionarlo: la dignificación laboral que implica la estabilidad laboral. Sabemos de las dificultades que esto tiene para la propia institución, dada la intensa presión social y económica a la que está sometida la universidad, pero es una realidad que es importante señalar y que, sin duda, expresa el papel que se le otorga a la educación en sociedades como la nuestra.



Finalmente, nos gustaría terminar con un mensaje que consideramos muy importante y que también ha dejado la presente investigación: asumir el gran reto de la educación y de la formación docente hoy en día es *dar esperanza al mismo tiempo que situar*. No nos referimos aquí a una esperanza ingenua y estática, sino aquella que implica conocimiento y acción; una esperanza que se cimiente en la creencia de que las cosas pueden cambiar para mejor, pero hay que trabajar personal y colectivamente para que ello suceda. Necesitamos de una esperanza educada y crítica que transforme nuestro mundo en un lugar mejor (Freire, 1992; Wrigley, 2007; Giroux, 2019).



## Capítulo 9

### FUENTES CONSULTADAS

## FUENTES CONSULTADAS

### A

Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE). (2020). *hacer un análisis de género. En SDC Gender 'How To' Practical Guides Series. Spanish Version.* Disponible en: [https://www.shareweb.ch/site/Gender/Documents/Gendernet%20Toolbox/Methodic/Gender%20Analysis/AnalisisGenero\\_.pdf](https://www.shareweb.ch/site/Gender/Documents/Gendernet%20Toolbox/Methodic/Gender%20Analysis/AnalisisGenero_.pdf)



Aguado, G., (et. al.) (2018). *Pedagogías de los cuidados. Aportes para su construcción.* Euskadi: Fundación InteRed.

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan.* Buenos Aires: Nueva Visión. <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf>

Álvarez, E. (2010). *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente.* Madrid: InterAC.

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México: Paidós.

### B

Baldó, M. (2020 versión electrónica). *El saber histórico.* Valencia: Universidad de Valencia.

Barajas, S. B. (2018). *Plan General de Desarrollo Institucional, 2018-2022.* México: UNAM-CCH.

Barba, B. (2005) Educación y valores: Una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10. (24): 9-14.

Barragán, M. (et al.) (abril-septiembre de 2019). Una interpretación desde la perspectiva de la hermenéutica analógica: la educación basada en la

convivencia. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 10 (18): 193-206. [http://dx.doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i18.519](http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.519)

Barrientos, R. (Enero-Junio, 2001). La formación docente y la perspectiva de género. *Revista Magistralis* (20): 9-37.



Bastida, A. y González, B. (2021). Programa de formación Integral docente del CCH Sur (PROFID-CCH Sur). En Bastida, A. y González, B. *Informe de Área Complementaria 2020-2021*. México: UNAM-CCH.

Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido*. México: Paidós.

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*. 35(1):1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>

Bedoya-Abella, C. (2011). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Revista Nacional de Investigación - Memorias*. 8(13): 277-288.

Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*. LX (74): 127-145.

Boaventura de Sousa, S. (2003). *La caída del Ángelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA; Universidad Nacional de Colombia.

Bokova, I. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Brito, M. (2018). División sexual del trabajo: espacio público, espacio privado, espacio doméstico. En Moreno, H. y Alcántara, E. *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 1*. México: UNAM-CIEG.

Buquet, A., (et al). (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género e Instituto de Investigaciones Sociales y la Educación.



Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Ediciones Culturales Paidós.

Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

## C

Cabnal, L. (2018). Tzk' at, Red de sanadoras ancestrales del feminismo comunitario desde Iximulew-Guatemala. *Ecología Política*: 100-104. Disponible en: [https://www.ecologiapolitica.info/novaweb2/wp-content/uploads/2018/01/054\\_Cabnal\\_2017.pdf](https://www.ecologiapolitica.info/novaweb2/wp-content/uploads/2018/01/054_Cabnal_2017.pdf)

Cabruja, T. (2003). Las instituciones sociales. Reproducción e innovación en el orden social. Resistencia y cambio social. En Vázquez, F. *Psicología del comportamiento colectivo*. Barcelona: UOC, pp. 135-187.

CCH (2008). Perfiles profesiográficos con propósitos de cobertura de grupos vacantes y concursos de definitividad de las áreas y departamentos académicos del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta CCH, Suplemento espacial*, 6. México: UNAM-CCH.

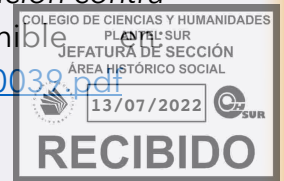
Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). *Programa Integral de Formación Docente*. México: UNAM-DGCCH.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2020). *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM-CCH.

Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2021). *Desarrollo humano*.

<https://www.gob.mx/conapo>

Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. (1980). Nueva York: ONU. Disponible en: [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100039.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100039.pdf)



Conway, S. (et al). (2013). El concepto de género. En Lamas, M. (2013), *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM; Porrúa.

## D

Day, C. (2014/versión electrónica). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Navarra: Narcea Ediciones.

Day, C. (2018). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Navarra: Narcea.

Delgado, G. (2008). Metodología de la investigación con perspectiva de género. En Velázquez, M. y Mireles, O. (coords.). *Metodología de la investigación. La visión de los pares*. México: UNAM-IISUE, pp. 17-38.

Díaz, Barriga, A. (2005). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Disponible en: <http://bit.ly/1B96vIO>.

Diccionario de Filosofía de Abbagnano (1968). Disponible en: <https://archive.org/details/AbbagnanoDiccionarioDeFilosofia2a/mode/2up>

Dietz, G. (2005). La interculturalidad entre el "empoderamiento" de minorías y la "gestión" de la diversidad. Puntos de Vista. *Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*. Madrid: Universidad de Madrid, pp. 27-44.



Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada-CIESAS.

Diez, S. (2018). *EducaAcción. 10 acciones para el cambio que nuestros hijos merecen y necesitan*. Madrid: DEUSTO.



Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades. (2019). *Programa Integral de Formación Docente*. México: UNAM-DGCCH.

Duch, L. et al. (2008). *Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. México: UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Duch, L. (2015). Mito y pedagogía. *Praxis & Saber*. (6:12): 15-29.

## E

Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura, una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.

Echeverría, J. (agosto-diciembre, 2005). La revolución tecnocientífica. *Confines* 1(2): 9-15.

Elliott, J. (1990 1ª ed., 2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

## F

Fernández, H. A. y López, L. M. (2010). La educación en valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado. En *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. 53 (4): 1-19.

Ferrão. Candau, V. María (2013). Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. En Wals, C. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir. Tomo I*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Fischman, G. (2005). Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 7(2): 2-28.



Freire, P. (1ª ed. 1970, 2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

## G

García, N. (2005). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

Gardea, J. y Sánchez, E. (2019). Programa de formación Integral de Profesores del CCH Sur (PFIP-CCH Sur). En Gardea, J. y Sánchez, E. *Informe de Área Complementaria 2018-2019*. México: UNAM-CCH.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Gimeno, J. (2011). *Educar y convivir en la era global*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo del casino. *Pedagogía y saberes*. (50): 153-158.

González, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.

González-Garza, A. (2009). *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Kairós.

González, J., García, E., (2013). *Documentos y testimonios de la Historia de Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: Dirección General de Colegio de ciencias y Humanidades.



Graue, E. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional del rector de la UNAM (2019-2023)*. México: UNAM. Disponible en: <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf>

Gutiérrez, L. (2015). *La sexualidad en los contenidos curriculares de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. [Trabajo final de Especialización en Educación Integral de la Sexualidad de la Universidad Pedagógica Nacional]. México: UPN.

Guzmán, A. (2016). *Revelación del cuerpo. La elocuencia del gesto*. México: Secretaría de Cultura; Instituto Nacional de Antropología e Historia. Disponible en: [https://www.academia.edu/39554236/Revelaci%C3%B3n\\_del\\_cuerpo\\_La\\_elocuencia\\_del\\_gesto](https://www.academia.edu/39554236/Revelaci%C3%B3n_del_cuerpo_La_elocuencia_del_gesto)

## H

Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Cátedra.

Hendel, L. (2017). *Perspectiva de género. Serie: Comunicación, Infancia y Adolescencia: guía para periodistas*. UNICEF Argentina. Disponible en: [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-1\\_PerspectivaGenero\\_WEB.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf)

Hosagrahar, J. (Abril - Junio 2017). *La cultura, elemento central de los ODS*. Correo de la UNESCO. <https://es.unesco.org/courier/april-june-2017/cultura-elemento-central-ods>

Huergo, J. y Fernández, M. (2000). *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

I

*Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer.* (1995). Beijing. Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20Report%20S.pdf>



K

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

KOGAN, L. (2010). *El deseo del cuerpo. Mujeres y hombres en la Lima contemporánea*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

L

Lamas, M. (1996). *La perspectiva de género*. Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE). En: [ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero\\_perspectiva.pdf](http://ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf)

Lamas, M. (2013). Género. En Moreno y Alcántara (2018). *Conceptos clave en los estudios de género. Vol. 1*. México: UNAM-Centro de Investigaciones y Estudios de Género.

Lamas, M. (comp.). (2013). *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género; Porrúa.

Lamas, M. El género es cultura. *En Carta cultural iberoamericana*. Disponible en: [http://www.oei.es/euroamericano/ponencias\\_derechos\\_genero.php](http://www.oei.es/euroamericano/ponencias_derechos_genero.php).

Lauretis, T., (1989). *Technologies of gender. Essays on theory, film, and fiction*. México: Macmillan Press.

Lewin, K., (et al.). (1988). La investigación acción participativa. La investigación acción y los problemas de las minorías. En *Revista de Psicología Social*. (3): 229-240.



Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (última reforma abril 2022). México: Marco Normativo de la CNDH. Disponible en: [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-04/Ley\\_GAMVLV.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-04/Ley_GAMVLV.pdf)

López, M. (2004). *Encuentros en los senderos de Abya Yala*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Lotman, I. (1996). *La Semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Ediciones Cátedra / Universitat de Valencia.

Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Editorial Morata.

Luxán, M. y Azpiazu, J. *Metodologías de Investigación Feminista. Módulo III: metodología para la implementación de la igualdad. Master en Igualdad de mujeres y hombres*. En Agentes de Igualdad, Universidad el País Vasco.

## M

Macaya, X. (et al.). (2018). Evolución del constructo de Salud mental desde lo multidisciplinario. En *Humanidades Médicas*, 18(2): 338-355. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202018000200338&lng=es&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202018000200338&lng=es&tlng=pt).

Monclus, A. (2004). *Educación y cruce de culturas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Moreno Sainz-Ezquerro, Y. (2018). Cuerpos, imágenes e identidades. Sobre filosofía, arte y transformación social. *Revista Humanidades*, 9(1). <https://doi.org/10.15517/h.v9i1.35344>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.



Morgade, G. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 6(2): 49-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>

Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la Rosario*. Argentina: Homo Sapiens.

Morgade, G. (2015). Educación sexuada y curriculum escolar: debates actuales. *Revista de Psicoanálisis*. 73 (4): 679-702.

Motta, R. (2002). Complejidad, transdisciplina y educación. *Polis. Revista Latinoamericana*. 3: 1-21.

Muñoz, C. L. (2010). *Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades, 2010-2014*. México: UNAM-CCH.

Muñoz, H. (2002). *Rumbo a la Interculturalidad en la educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 - Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca - Universidad Autónoma Metropolitana.

## O

Ocampo, J. (2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. (7): 137-157. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-43242011000200005](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242011000200005)

Oficina de la Abogacía General de la UNAM, (2020). *Informe sobre la Implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM*. México: UNAM.



Organización Mundial de la Salud (OMS), (2018). *Salud Mental, fortalecer nuestra respuesta*. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response#:~:text=La%20salud%20mental%20es%20un%20estado%20de%20bienestar%20en%20el,de%20contribuir%20a%20su%20comunidad>



Oropeza G, A. (2011). La cultura como objeto de acción política. *EPISTEME*. 31(2): 95-122.  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-43242011000200005&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242011000200005&lng=es&tlng=es)

Ortiz, F. (1973). *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.  
<https://libroschorcha.files.wordpress.com/2018/04/contrapunteo-cubano-del-tabaco-y-el-azucar-fernando-ortiz.pdf>

Ortiz, K. (2018). Feminismos de(s)coloniales. En Moreno y Alcántara. *Conceptos clave de estudios de género*. Volumen 2. México: UNAM-CIEG.

## P

Páez, F., (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(1): 1-18 . Disponible en: <https://doi.org/10.15517/c.a.v18i1.45576>

Parga, L. (2018). Género y formación docente: Un campo en construcción. En Rosales, A. y Fonllem, E. *Sexualidades y géneros imaginados: educación, políticas e identidades LGBT*. (Coord.). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Parra, J. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. En *Tendencias pedagógicas*. (8): 69-88.

Péres, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Málaga: Universidad de Málaga.

[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=C6MXeAHcG18C&oi=fnd&pg=PA11&dq=cultura+escolar+y+pr%C3%A1ctica+docente&ots=OT1hRBFjWj&sig=JvRTHr\\_kU8sYyfk](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=C6MXeAHcG18C&oi=fnd&pg=PA11&dq=cultura+escolar+y+pr%C3%A1ctica+docente&ots=OT1hRBFjWj&sig=JvRTHr_kU8sYyfk)



Puente, E. (28-30 de noviembre de 2007). *Interculturalidad y políticas públicas*. Ponencia del Primer encuentro internacional "La perspectiva de la interculturalidad: reflexiones y testimonios desde América Latina". Cuenca.

## R

Rafael, L. F., (et al.). (2011). *Innovación docente e investigación educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario (Geu).

Revueltas, J. (1a edición 1968, 2008). ¿Qué es la autogestión académica? En *Osal* (IX:24): 152-153.

Rich, A. (2001). *Sangre, pan y poesía. Prosa escogida*. Barcelona: Editorial Icaria.

Ricoeur, P. (2000). Retórica, poética, hermenéutica. En Ricoeur P. *Indagaciones hermenéuticas*. Madrid: Azul editorial, pp. 123-138.

Rosales, L. y Salinas Fernando, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista Electrónica EDUCARE* 21(2), 1-21. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Rosales-y-Salinas-Prim>

Rubin, G., (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, VIII (30): 95-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903007>

Salinas, H. J. (2014). *Plan General de Desarrollo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2014-2018*. México: UNAM-CCH.

San Martín, D. y Quilaqueo, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles Educativos* IISUE-UNAM 34(36): 63-78.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31763>



Sánchez, A. (septiembre-octubre de 2020). Hermenéutica analógica, didáctica y educación. En *Revista Conrado*. 16 (76): 279-286.

Saucedo, I. (2014). *El trasfondo intertextual de los textos narrativos: identificación textual y participación del lector en la construcción de su sentido*. Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias del Lenguaje presenta. Benemérita Universidad de Puebla. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12371/5759>

Scott, J. (2015). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas (comp.). *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género. pp. 251-290.

Serret, E. (enero-junio 1999). *Hermenéutica y feminismo. Por qué es interdisciplinaria la teoría de género*. Iztapalapa 45: 17-26.

Serret, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de Género, en educación superior*. México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña - Lluvia Oblicua ediciones.

Serret, E. & Méndez J. (2011). Sexo, género y feminismo. En *Colección Equidad de género y democracia*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación - Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación - Instituto Electoral del Distrito Federal.

Solares, B. et al. (2008). *Antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. Morelos: UNAM-CRIM.

Soto, G. (2004). Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Literatura y lingüística*. (20): 141-157.

Sperber, D. (1991). Etnografía interpretativa y antropología teórica. *IB Alteridades* 1. 1(1): 111-128.



## T

Taylor, S. y Bogdan E. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Terán, O.R. (2006). *Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006-2010*. México: UNAM-CCH.

Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

## V

Valdivielso, S. (et al.). (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En Valdivieso, S. *Democracia y educación en la formación docente*. Madrid: (s. l. i.): 117-140. Disponible en: <file:///C:/Users/elisa/Downloads/Dialnet-EducacionYGeneroEnLaFormacionDocenteEnUnEnfoqueDeE-5783797.pdf>

Villodre, B., y del Mar, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *HEKADEMOS*. 1(11): 67-76.

Viñao, A. (2007). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*. (52): 1-17.

## W

---

Warnier, J. (2002). *La mundialización de la cultura*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Wilfred, C. y Kemmis, S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Universidad de Artes y Ciencias Sociales - Escuela Latinoamericana de Estudios de Posgrado.



Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

## Y

---

Yúdice, G. (2002). El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global. Barcelona: Gedisa.

## Z

---

Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*. 10(33): 225-232. Disponible en: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000200003&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200003&lng=es&tlng=es).



**ANEXOS**



## ANEXOS

### ANEXO 1

**Tabla 1. Sistematización de información sobre la formación docente en el Campo humanístico y cultural**



**Descripción del instrumento:** El presente instrumento constituye una tabla para organizar la información brindada por el o la participante a través de las fuentes obtenidas durante el proceso de recolección de datos (cursos y foro). Al mismo tiempo llevará a cabo una primera sistematización de éstos que ayudará al análisis más preciso de los resultados de la investigación por participante.

Consiste en un cuadro con 6 columnas, la primera muestra el nombre de cada categoría de análisis que nos interesa indagar en la investigación, relacionada con el campo de formación humanística y cultural. La segunda columna muestra las subcategorías que conforman a cada una de las categorías. Mientras que las otras cuatro columnas despliegan los ejes transversales que ayudarán a identificar necesidades y propuestas desde el pensamiento convergente o divergente y desde los sesgos de género sobre cada una de las categorías. Cabe notar que la última columna se destina a que el revisor(a) agregue con mayor claridad en la redacción la necesidad o propuesta identificada. El llenado de la tabla mostrará a primera vista un mapa general del o la participante relación con los propósitos de la investigación. Nótese que para este anexo se abrevió “Necesidades” con Nec y “Propuestas” con Prop.

**Pensamiento convergente:** Se refiere al pensamiento univocista, más apegado con la perspectiva institucional, la perspectiva tradicionalista de la educación, así como las convenciones institucionales (*ethos* y *habitus* desde el deber ser).

**Pensamiento divergente:** Se refiere al pensamiento equivocista, más alejado de los cánones y las convenciones institucionales, coincide con un pensamiento creativo (*Habitus* desde lo que se hace y se vive).

**Sesgo de género:** Es la omisión o inadvertencia de la problematización del género en cualquier ámbito, apoyándose en creencias culturales y estructurales estereotipadas acerca de las personas basadas en su sexo, particularmente se concibe como más y mejor capacitados a hombres y/o mujeres para ciertas funciones y tareas culturalmente asociados su sexo. Estos sesgos de género conforman parte del imaginario social que organiza y configura a las sociedades a partir del binarismo de género, dejando fuera a personas con otras identidades, orientaciones y expresiones. Los sesgos de género llevan a tomar decisiones basadas en prejuicios y tienen repercusiones importantes en la vida de las personas, tanto en el ámbito público, como en el privado, (para el caso de esta investigación, en el ámbito laboral).

| Datos generales |                      |
|-----------------|----------------------|
| Participante    | Nombre:              |
|                 | Antigüedad:          |
|                 | Área académica:      |
|                 | Categoría académica: |
| Fuentes         | Nombre:              |
|                 | Fecha:               |
| Revisor(a)      |                      |



| Categorías de análisis | Subcategorías  |      | Pensamiento convergente | Pensamiento divergente | Sesgos de género | Observaciones de la revisora |
|------------------------|--|------|-------------------------|------------------------|------------------|------------------------------|
| Formación humanística  | Ética (principios modeladores, sentido de justicia e igualdad, compromiso docente y social)              | Nec  |                         |                        |                  |                              |
|                        |  | Prop |                         |                        |                  |                              |
|                        | Humana (mirada desde un pensamiento crítico y reflexivo)   | Nec  |                         |                        |                  |                              |
|                        |  | Prop |                         |                        |                  |                              |
|                        | Desarrollo personal (familia, relaciones personales, salud física y mental, tiempo de ocio, entre otras) | Nec  |                         |                        |                  |                              |
|                        |  | Prop |                         |                        |                  |                              |
| Formación cultural     | Estética (pensamiento crítico y reflexivo sobre las artes y la cultura)                                  | Nec  |                         |                        |                  |                              |
|                        |  | Prop |                         |                        |                  |                              |
|                        | Artística (lenguajes artísticos, pensamiento creativo, habilidades de abstracción)                       | Nec  |                         |                        |                  |                              |
|                        |  | Prop |                         |                        |                  |                              |
| Carrera académica      | Situación laboral (salario, tiempo destinado al trabajo, capacitación, formación, etc.)                  | Nec  |                         |                        |                  |                              |
|                        |  | Prop |                         |                        |                  |                              |

|  |  |      |  |  |  |  |
|--|--|------|--|--|--|--|
|  | Promoción de nivel, obtención de plazas, etc.  | Nec  |  |  |  |  |
|  |  | Prop |  |  |  |  |
| <b>Identidad universitaria</b>                                     | Factores que intervienen en su construcción  | Nec  |  |  |  |  |
|  |  | Prop |  |  |  |  |
|  | <i>Ethos</i> docente del CCH Sur. Valores y principios que se destacan en la o el docente.           | Nec  |  |  |  |  |
|  |  | Prop |  |  |  |  |
| <b>Cultura escolar y dinámica institucional</b>                    | Relaciones entre pares   | Nec  |  |  |  |  |
|  |  | Prop |  |  |  |  |
|  | Relaciones con el estudiantado   | Nec  |  |  |  |  |
|  |  | Prop |  |  |  |  |
|  | Meritocracia   | Nec  |  |  |  |  |
|  |  | Prop |  |  |  |  |
|  | <i>Habitus</i> docente   | Nec  |  |  |  |  |
|  |  | Prop |  |  |  |  |
|  | Autogestión académica / Espacios autogestivos e institucionales para la transformación en colectivo. | Nec  |  |  |  |  |
|  |  | Prop |  |  |  |  |
|  | Inter y transdisciplina  | Nec  |  |  |  |  |
|  |  | Prop |  |  |  |  |
| <b>Relación del campo humanístico y cultural con otros campos.</b> | Vinculación con el campo disciplinar   | Nec  |  |  |  |  |
|  |  | Prop |  |  |  |  |



|  |   |      |  |  |  |  |
|--|---|------|--|--|--|--|
|  | Vinculación con el campo didáctico pedagógico | Nec  |  |  |  |  |
|  |   | Prop |  |  |  |  |
|  | Vinculación con el campo de cultura digital   | Nec  |  |  |  |  |
|  |   | Prop |  |  |  |  |



**Observaciones finales:**

## ANEXO 2

**TABLA 2. Análisis por evento**



### **Descripción del instrumento:**

El presente instrumento de análisis constituye una tabla para identificar por evento (curso o foro) las necesidades puntuales y presentar la primera serie de propuestas de formación docente para el Campo Humanístico y Cultural. El llenado de esta tabla será de las fuentes analizadas durante la etapa previa (Tabla 1) de sistematización de la información de todas las personas participantes en cada evento, por ende, se llenará por equipos conforme a los eventos realizados (cursos o foro).

La tabla se organiza en dos columnas, la primera refiere a las categorías de análisis trabajadas desde la Tabla 1. En tanto, la segunda se enfoca a necesidades o propuestas, según sea el caso, ambas se organizan dentro del recuadro por pensamiento convergente y divergente y los sesgos de género. Después de cada sección de necesidades o propuesta aparece un espacio de observaciones finales donde el equipo muestre el cruce entre categorías.

| Datos generales        |  |
|------------------------|--|
| Evento<br>(Curso/foro) |  |
| Revisoras/es           |  |

| Categorías de análisis | NECESIDADES              |
|------------------------|--------------------------|
| Formación humanística  | Pensamiento convergente: |
|                        | Pensamiento divergente:  |
|                        | Sesgos de género:        |
| Formación cultural     | Pensamiento convergente: |
|                        | Pensamiento divergente:  |
|                        | Sesgos de género:        |
| Carrera académica      | Pensamiento convergente: |

|  |  |
|--|--|
|  | Pensamiento divergente:<br>Sesgos de género:                             |
| <b>Identidad universitaria</b>                                     | Pensamiento convergente:<br>Pensamiento divergente:<br>Sesgos de género: |
| <b>Cultura escolar y dinámica institucional</b>                    | Pensamiento convergente:<br>Pensamiento divergente:<br>Sesgos de género: |
| <b>Relación del campo humanístico y cultural con otros campos.</b> | Pensamiento convergente:<br>Pensamiento divergente:<br>Sesgos de género: |



**Observaciones finales (cruce entre categorías)**

| Categorías de análisis                   | PROPUESTAS |
|--|------------|
| Formación humanística                    |            |
| Formación cultural                       |            |
| Carrera académica                        |            |
| Identidad universitaria                  |            |
| Cultura escolar y dinámica institucional |            |



**Relación del  
campo  
humanístico y  
cultural con  
otros campos.**



**Observaciones finales (cruce entre categorías)**

### ANEXO 3

**TABLA 3. Necesidades globales y propuestas finales**

***Descripción del instrumento:***

Las presentes tablas tienen por objetivo condensar las necesidades globales y plantear las propuestas finales de formación docente del Campo Humanístico y Cultural por cada categoría de análisis. Esta tabla se llenó a partir de los resultados de la tabla 2 de análisis cualitativo (realizada por equipos) y la discusión colegiada de todo el seminario. La tabla consiste en dos secciones, uno de necesidades y otra de propuestas. En la sección de necesidades se conserva el pensamiento convergente y divergente, y los sesgos de género, en tanto, las propuestas se clasifican en corto, mediano y largo plazos.

**CATEGORÍA:** \_\_\_\_\_

#### NECESIDADES GLOBALES

**Pensamiento convergente**

**Pensamiento divergente**

**Sesgos de género**

#### PROPUESTAS FINALES

**Corto plazo**

**Mediano plazo**

**Largo plazo**

**Propuestas a partir del análisis general de la categoría**

**Corto plazo**

**Mediano plazo**

**Largo plazo**



## Anexo 4

### Muestreo

**Tabla 1. Sistematización de información sobre la formación docente en el Campo humanístico y cultural**

**Descripción del instrumento:** El presente instrumento constituye una tabla para organizar la información brindada por el o la participante a través de las fuentes obtenidas durante el proceso de recolección de datos (cursos y foro). Al mismo tiempo llevará a cabo una primera sistematización de éstos que ayudará al análisis más preciso de los resultados de la investigación por participante.

Consiste en un cuadro con 6 columnas, la primera muestra el nombre de cada categoría de análisis que nos interesa indagar en la investigación, relacionada con el campo de formación humanística y cultural. La segunda columna muestra las subcategorías que conforman a cada una de las categorías. Mientras que las otras cuatro columnas despliegan los ejes transversales que ayudarán a identificar necesidades y propuestas desde el pensamiento convergente o divergente y desde los sesgos de género sobre cada una de las categorías. Cabe notar que la última columna se destina a que el revisor(a) agregue con mayor claridad en la redacción la necesidad o propuesta identificada. El llenado de la tabla mostrará a primera vista un mapa general del o la participante relación con los propósitos de la investigación.

**Pensamiento convergente:** Se refiere al pensamiento univocista, más apegado con la perspectiva institucional, la perspectiva tradicionalista de la educación, así como las convenciones institucionales (*ethos* y *habitus* desde el deber ser).

**Pensamiento divergente:** Se refiere al pensamiento equivocista, más alejado de los cánones y las convenciones institucionales, coincide con un pensamiento creativo (*Habitus* desde lo que se hace y se vive).

**Sesgo de género:** Es la omisión o inadvertencia de la problematización del género en cualquier ámbito, apoyándose en creencias culturales y estructurales estereotipadas acerca de las personas basadas en su sexo, particularmente se concibe como más y mejor capacitados a hombres y/o mujeres para ciertas funciones y tareas culturalmente asociados su sexo. Estos sesgos de género conforman parte del imaginario social que organiza y configura a las sociedades a partir del binarismo de género, dejando fuera a personas con otras identidades, orientaciones y expresiones. Los sesgos de género llevan a tomar decisiones basadas en prejuicios y tienen repercusiones importantes en la vida de las personas, tanto en el ámbito público, como en el privado, (para el caso de esta investigación, en el ámbito laboral).



## Ejemplo Tabla 1

### Curso Taller Comunicación asertiva y emociones en el aula

| Datos generales       |  |
|-----------------------|--|
| <b>Participante 1</b> | <b>Antigüedad:</b> 8 años<br><b>Área académica:</b> Matemáticas<br><b>Categoría académica:</b> Profesor de Asignatura interino   |
| <b>Fuentes</b>        | <b>Nombre:</b> Reflexión final del curso taller "Comunicación asertiva y emociones en el aula: experiencias y retos."<br><b>Fecha:</b> del 6 al 17 de diciembre del 2021 |
| <b>Revisora</b>       | Teresa Manuel Hernández  |



| Categorías de análisis       | Subcategorías  | Pensamiento convergente   | Pensamiento divergente | Sesgos de género  | Observaciones de la revisora   |
|------------------------------|--|---|------------------------|---|--|
| <b>Formación humanística</b> | Ética (principios modeladores, sentido de justicia e igualdad, compromiso docente y social)<br>Necesidades | a) Es ahí cuando tenemos que intervenir y mostrarles no sólo a los chicos sino también a los propios colegas que hay una responsabilidad enorme en cuanto a las consecuencias por el mal uso de nuestras emociones y nuestras palabras. |                        | b) Vivimos en una sociedad marcada por estereotipos donde no sólo tienes que obedecer, sino que tampoco puedes preguntar y cuestionarte, pero mucho menos expresar cómo te sientes. | A) el maestro remarca que: tenemos que intervenir y mostrarle no sólo a las y los chicos sino también a los propios colegas que hay una responsabilidad enorme en cuanto a las consecuencias por el mal uso de nuestras emociones y nuestras palabras.<br><br>b) Para el docente es importante que se reconozca que los hombres también sienten y deben de expresar sus emociones. |

|  |  |             |   |   |  |   |
|--|--|-------------|---|---|--|---|
|  |  | Propuestas  | Con tu lenguaje corporal o con tu actitud es más que suficiente para agredir u ofender a alguien y de paso usar un lenguaje sin una sola "palabrota". |   |  | El docente habla de tener cuidado con el lenguaje corporal y las palabras en muchas ocasiones no necesitas palabras altisonantes para ofender o hacer sentir mal a otros.   |
|  |  | Necesidades |   | Siempre recuerdo a la gran mayoría de mis maestros, pero lo que más recuerdo de ellos es cuando aceptan con humildad sus errores y con entereza sus adversidades.                                       |  | El docente reconoce que no es deseable ocultar sus emociones, por el contrario es importante reconocer la humanidad en todas las ramas del conocimiento.  |
|  | Humana (mirada desde un pensamiento crítico y reflexivo)   | Propuestas  |   |   |  |   |
|  |  | Necesidades |   |   |  |   |
|  | Desarrollo personal (familia, relaciones personales, salud física y mental, tiempo de ocio, entre otras) | Propuestas  |   |   |  |   |
|  |  | Necesidades |   | Que es dejar fluir la relación que se crea con los estudiantes y que nunca está de más decirles que no siempre uno está feliz, o que la felicidad no quiere decir que debamos estar riendo todo el día. |  | El docente menciona algo muy importante: que es dejar fluir la relación que se crea con los estudiantes y que nunca está de más decirles que no siempre uno está feliz, esto es, que somos vulnerables también, y tenemos distintas facetas y que, por lo tanto, la felicidad no quiere decir que debamos estar riendo todo el día. |



|                    |  |            |   |  |  |  |
|--------------------|--|------------|---|--|--|--|
| Formación cultural | Estética (pensamiento crítico y reflexivo sobre las artes y la cultura)            | Propuestas |   | Entender e identificar nuestras emociones es muy difícil pero más difícil controlarlas.                                |  |  |
|                    |  | Necesidad  |   |  |  |  |
|                    | Artística (lenguajes artísticos, pensamiento creativo, habilidades de abstracción) | Propuesta  |   |  |  |  |
|                    |  | Propuestas | Algo que me llamó mucho la atención es cómo plasmar en papel nuestras emociones en un árbol... Buscar mecanismos para poder descubrir nuestras emociones es algo muy sano y que se debería propiciar en más cursos como este. | ...no existe una paleta de dos colores en las emociones, es como vimos toda una gama de emociones que podemos tener... |  | Para el docente fue importante plasmar sus emociones a través del ejercicio del árbol de las emociones, ya que ilustró que le ayudó a descubrirlas y clarificarlas.<br><br>Estas distintas emociones (como paleta de colores) están presentes en la vida y es importante retomarlas en cursos como este. |





|                         |   |             |   |  |  |  |
|-------------------------|---|-------------|---|--|--|--|
| Carrera académica       | Situación laboral (salario, tiempo destinado al trabajo, capacitación, formación, etc.) | Necesidades | Pero también es importante tener la disposición a aprender, me da la impresión de que muchos colegas ya dejaron de tener ese amor al estudio y que la última meta en sus vidas es ser mejores maestros... |  |  | El docente menciona la necesidad de formación en temas humanísticos da su punto de vista con respecto a sus colegas: me da la impresión de que muchos colegas ya dejaron de tener ese amor al estudio y que la última meta en sus vidas es ser mejor maestros... |
|                         |   | Propuesta   |   |  |  |  |
|                         | Promoción de nivel, obtención de plazas, etc.   | Necesidad   |   |  |  |  |
|                         |   | Propuesta   |   |  |  |  |
| Identidad universitaria | Factores que intervienen en su construcción   | Necesidad   |   |  |  |  |
|                         |   | Propuesta   |   |  |  |  |
|                         | Ethos docente del CCH Sur. Valores y principios que se destacan en la o el docente.     | Necesidades | ...y sobre todo un mejor ejemplo de vida para sus alumnos.  |  |  | El discurso del docente es respecto a la necesidad de tomar cursos en el ámbito humanístico (con el tema de la inteligencia emocional) para ser mejores docentes.  |



|  |                                |            |   |  |  |   |
|--|--------------------------------|------------|---|--|--|---|
| Cultura escolar y dinámica institucional | Relaciones entre pares         | Propuesta  |   |  |  |   |
|  |                                | Necesidad  |   |  |  |   |
|  | Relaciones con el estudiantado | Propuestas |   | Por la raíz etimológica que tiene la palabra "alumno" yo me considero un eterno alumno de la vida, de mis colegas y de mis maestros a los que nunca veré como colegas sino como mis mentores de formación y en ocasiones mentores de vida. |  | Esta propuesta es muy interesante ya que es la forma en la que el docente se relaciona con sus pares y la concepción que se tiene de la docencia y la formación docente. Sin embargo, esta cita también la pondría en la formación humanística, en el desarrollo personal.  |
|  |                                | Necesidad  | a) ...Pero que además ayudan a los alumnos a vivir el estudio como una actividad por gusto y no por obligación. | b) En mi opinión...no está mal amar a nuestros alumnos como si fueran nuestros hijos, no está mal enojarte con ellos.  |  | a) La propuesta en el pensamiento convergente se refiere a la convivencia sana del docente-alumno en el aula.<br>b) La propuesta en el pensamiento divergente es bastante fuerte (¿ya que si son como tus hijos tienes derecho a enojarte?) y un poco confuso, pero se reconoce que las emociones son parte de la docencia. |



|   |  |           |  |  |  |  |
|---|--|-----------|--|--|--|--|
|   | Meritocracia   | Necesidad |  |  |  |  |
|   |  | Propuesta |  |  |  |  |
|   | Habitudo docente   | Necesidad |  |  |  |  |
|   |  | Propuesta |  |  |  |  |
|   | Autogestión académica / Espacios autogestivos e institucionales para la transformación en colectivo. | Necesidad |  |  |  |  |
|   |  | Propuesta |  |  |  |  |
| Relación del campo humanístico y cultural con otros campos. | Inter y transdisciplina  | Necesidad |  |  |  |  |
|   |  | Propuesta |  |  |  |  |
|   | Vinculación con el campo disciplinar   | Necesidad |  |  |  |  |
|   |  | Propuesta |  |  |  |  |
|   | Vinculación con el campo didáctico pedagógico  | Necesidad |  |  |  |  |
|   |  | Propuesta |  |  |  |  |



|  |   |           |  |  |  |  |
|--|---|-----------|--|--|--|--|
|  |   | Propuesta |  |  |  |  |
|  |   | Necesidad |  |  |  |  |
|  | Vinculación con el campo de cultura digital | Propuesta |  |  |  |  |
|  |   | Necesidad |  |  |  |  |

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
PLANTEL SUR  
JEFATURA DE SECCIÓN  
ÁREA HISTÓRICO SOCIAL

13/07/2022

**RECIBIDO**

**Observaciones finales:**

- El docente centra su reflexión en el campo de formación humanístico y cultural, así como en el campo cultural escolar. Asimismo, muestra como las emociones y el trabajo con ellas no son ajenas ni a la docencia, ni a la formación docente.
- Al inicio de la reflexión el docente escribe sobre los sesgos de género muy marcados en nuestra sociedad y cultura escolar.

## Ejemplo Tabla 1

### Curso Taller Pedagogías Feministas: una propuesta crítica a nuestra docencia



| Datos generales       |  |
|-----------------------|--|
| <b>Participante 2</b> | <b>Antigüedad:</b> 8 años<br><b>Área académica:</b> Ciencias experimentales<br><b>Categoría académica:</b> SIJA  |
| <b>Fuentes</b>        | <b>Nombre:</b><br>[1] Padlet. "Sentipensar respecto a discriminación y género, diversidad y disidencia sexo -genérica, masculinidades".<br>[2] Padlet. "Resultados del Simulador del INEGI sobre el valor económico de las labores domésticas y de cuidado".<br>[3] Jambord "¿Qué es la cultura escolar?"<br>[4] Padlet "Mi día en la docencia"<br><b>Fecha:</b> 6, 7 y 8 de diciembre de 2021 |
| <b>Revisora</b>       | Nancy Garfias Antúnez  |

| Categorías de análisis       | Subcategorías  | Pensamiento convergente | Pensamiento divergente | Sesgos de género  | Observaciones de la revisora   |
|------------------------------|--|-------------------------|------------------------|---|--|
| <b>Formación humanística</b> | Ética (principios modeladores, sentido de justicia e igualdad, compromiso docente y social)<br>Necesidades |                         |                        | [1a]. "Un reflexión que me surge es que tal vez lo tengo tan interiorizado que lo hago dentro de mis clases y no me doy cuenta. Tal vez ahora que conocemos más el contexto podemos empezar a trabajar en pensar cómo cambiar". | [1a]. La profesora hacía referencia al tema de discriminación y género, reconociendo las brechas entre hombres y mujeres en el espacio laboral, y también en el espacio áulico. Lo interesante es que reconoce la necesidad de conocer sobre las temáticas y empezar a cambiar las prácticas de violencia de género. |

|  |  |            |  |  |  |
|--|--|------------|--|--|--|
|  |  |            |  |  | Es importante mencionar que la docente reconoce que puede muy interiorizado el tema, y que no se da cuenta, pero sugiere que conozcamos el tema, que se debe para poder hacer frente a la problemática, y obviamente, ante la necesidad, surge la propuesta. |
|  |  |            |  |  |  |
|  |  | Propuestas |  |  |  |

Es importante mencionar que la docente

reconoce que puede muy interiorizado el

tema, y que no se da cuenta, pero sugiere

que conozcamos el tema, que se debe para

poder hacer frente a la problemática, y

obviamente, ante la necesidad, surge la

propuesta.





|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | <p>[1b]. "Nos damos cuenta que existen una gran diversidad, y que en muchas políticas públicas no todos están incluidos".</p> <p>[1c]. "Complejo de tomar, sobre todo de que los propios hombres lo consideren".</p> | <p>[1b]. La docente hace referencia al poco reconocimiento de la población LGBT+ especial o restringidos derechos. La importancia de esta reflexión se emplama con una mirada humana y crítica a la exclusión de estas personas en todos los espacios, y cómo también podemos ser responsables desde nuestro quehacer docente de esta exclusión. Vale la pena resaltar que si no se visibiliza un problema, éste no existe. La profesora dice "nos damos cuenta" como reflexionando que existe violencia en el no reconocimiento y garantía de políticas públicas en donde se incluya a la población disidente.</p> <p>[1c]. La profesora se está refiriendo a la reflexión sobre masculinidades, reconociendo que es un tema complejo, en especial opinando como mujer, por ello sugiere que sean los hombres quienes</p> |
|--|--|--|--|--|--|

Humana  
(mirada desde  
un  
pensamiento  
crítico y  
reflexivo)

Necesidades



|                    |  |           |  |  |  |  |
|--------------------|--|-----------|--|--|--|--|
|                    |  |           |  |  |  | estudien, analicen y reflexionen sobre formas de vida del hombre. Estas son una información muy importante que en general los hombres poco se cuestionan sobre sus privilegios, y sobre todo, muy pocos quieren perderlos. |
|                    |  | Propuesta |  |  |  |  |
|                    | Desarrollo personal (familia, relaciones personales, salud física y mental, tiempo de ocio, entre otras) | Necesidad |  |  |  |  |
|                    |  | Propuesta |  |  |  |  |
| Formación cultural | Estética (pensamiento crítico y reflexivo sobre las artes y la cultura)                                  | Necesidad |  |  |  |  |
|                    |  | Propuesta |  |  |  |  |
|                    | Artística (lenguajes artísticos, pensamiento creativo, habilidades de abstracción)                       | Necesidad |  |  |  |  |
|                    |  | Propuesta |  |  |  |  |



|                                |   |             |  |  |  |  |
|--------------------------------|---|-------------|--|--|--|--|
| <b>Carrera académica</b>       | Situación laboral (salario, tiempo destinado al trabajo, capacitación, formación, etc.) | Necesidades |  |  | [2]. De acuerdo con el simulador trabajo al año 1950 horas y lo que ganaría al año casi 61 mil pesos, pero eso es como 30 pesos por hora. :( | Acorde a la comparación con otras profesoras del plantel, trabajo en casa de esta docente no es tan fuerte. Sin embargo, la profesora reconoce que la hora de trabajo se paga muy bajo, con un salario de \$30 por hora. Esto continúa siendo una explotación de las mujeres, inclusive en la simulación. Cabe mencionar que pese a ello, es un muy buen elemento para visibilizar este trabajo que históricamente se ha necesitado, pero al mismo tiempo devaluado. |
|                                |   | Propuesta   |  |  |  |  |
|                                | Promoción de nivel, obtención de plazas, etc.   | Necesidad   |  |  |  |  |
|                                |   | Propuesta   |  |  |  |  |
| <b>Identidad universitaria</b> | Factores que intervienen en su construcción   | Necesidad   |  |  |  |  |
|                                |   | Propuestas  |  |  |  |  |



|   |   |             |  |  |  |  |
|---|---|-------------|--|--|--|--|
|   | Ethos docente del CCH Sur. Valores y principios que se destacan en la o el docente. | Necesidad   |  |  |  |  |
|   |   | Propuesta   |  |  |  |  |
| <b>Cultura escolar y dinámica institucional</b> | Relaciones entre pares  | Necesidades | [3]. "Los valores, derechos, habilidades, preceptos que se constituyen dentro de la escuela como un espacio de convivencia entre un grupo específico". |  |  | El pensamiento convergente respecto a la cultura escolar es muy evidente, pero lo interesante es que la profesora lo centra en la convivencia de las personas que conforman el espacio escolar. La definición es interesante debido a que es un discurso totalmente aprendido, y desde mi punto de vista muy poco analizado o problematizado, más bien pareciera repetir totalmente la lógica institucional. |
|   |   | Propuesta   |  |  |  |  |
|   | Relaciones con el estudiantado  | Necesidad   |  |  |  |  |
|   |   | Propuesta   |  |  |  |  |
|   | Meritocracia  | Necesidad   |  |  |  |  |
|   |   | Propuesta   |  |  |  |  |



|  |  |           |  |  |  |  |
|--|--|-----------|--|--|--|--|
|  |  | Propuesta |  |  |  |  |
|--|--|-----------|--|--|--|--|



|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  | <p>[4]. Levantarme temprano, como a las 8, iba a los cursos que tenía de portugués y de inglés, después de ahí regresaba al CCH aproximadamente como a las 12 -1, y entonces estaba en la Academia esperando las clases de las 5 para no regresar a mi casa, y en la academia platicaba siempre con las compañeras y compañeros y compañeros, me cuesta un poco de trabajo todavía, acostumbrarme, platicaba con todos y compartía un poco sobre la vida académica, o algunas cosas personales ¿no? y después de ahí pues ya asistía a clases. También preparaba dentro de la academia mi clase, por eso me gustaba estar ahí, preparándola, escuchando algunas ideas de las profesoras y profesores, y ya después partía al salón de clases a las 5".</p> |  |  | <p>En este diario hay varias cosas que analizar, sobre la profesora da el tiempo de estudiar idiomas y esperar horas en la escuela, es decir, no tiene una necesidad económica que le force a trabajar en otro espacio.</p> <p>Es probable que su domicilio esté lejos, dado que prefiere quedarse todas esas horas en la escuela para no trasladarse hasta su casa. Un espacio importante para la profesora es la Academia de Matemáticas, la cual se ha convertido en una especie de lugar de convivencia y de trabajo, en el cual intercambia ideas con otrxs docentes, en especial sobre su clase, pero también sobre aspectos personales. Este relato se repite en varios discursos docentes, las academias son un lugar de encuentro entre docentes, principalmente para comer, pero sobre todo para convivir y pasar el rato entre docentes. Estos lugares de encuentro para la convivencia</p> |
|--|--|--|--|--|--|





|  |  |           |  |  |  |  |
|--|--|-----------|--|--|--|--|
|  |  | Propuesta |  |  |  | son pocos, y cabe destacar que no hay muchos proyectos académicos (especialmente autogestivos) que sumen a estos espacios. |
|  |  |           |  |  |  |  |
|  | Autogestión académica / Espacios autogestivos e institucionales para la transformación en colectivo. | Necesidad |  |  |  |  |
|  |  | Propuesta |  |  |  |  |
| <b>Relación del campo humanístico y cultural con otros campos.</b> | Inter y transdisciplina  | Necesidad |  |  |  |  |
|  |  | Propuesta |  |  |  |  |
|  | Vinculación con el campo disciplinar   | Necesidad |  |  |  |  |
|  |  | Propuesta |  |  |  |  |
|  | Vinculación con el campo didáctico pedagógico  | Necesidad |  |  |  |  |
|  |  | Propuesta |  |  |  |  |
|  | Vinculación con el campo de cultura digital  | Necesidad |  |  |  |  |
|  |  |           |  |  |  |  |



|  |  |           |  |  |  |  |
|--|--|-----------|--|--|--|--|
|  |  | Propuesta |  |  |  |  |
|--|--|-----------|--|--|--|--|

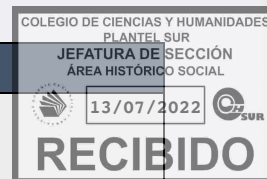
**Observaciones finales:** Sin observaciones finales.



## Ejemplo Tabla 1

### Curso Taller La docencia como proyecto de vida

| Datos generales       |   |
|-----------------------|---|
| <b>Participante 3</b> | <b>Antigüedad:</b> 13 años<br><b>Área académica:</b> Idiomas (francés)<br><b>Categoría académica:</b> Plaza de medio tiempo                         |
| <b>Fuentes</b>        | <b>Nombre:</b><br>Reflexión en Padlet sobre creatividad<br>Audio sobre la docencia<br>Reflexión final<br><b>Fecha:</b> 15 y 17 de diciembre de 2021 |
| <b>Revisora</b>       | Maris Sofía Flores Cruz   |




| Categorías de análisis       | Subcategorías   | Pensamiento convergente | Pensamiento divergente | Sesgos de género | Observaciones de la revisora |
|------------------------------|---|-------------------------|------------------------|------------------|------------------------------|
| <b>Formación humanística</b> | Ética (principios modeladores, sentido de justicia e igualdad, compromiso docente y social) | Necesidad               |                        |                  |                              |
|                              |   | Propuesta               |                        |                  |                              |
|                              | Humana (mirada desde un pensamiento crítico y reflexivo)                                    | Necesidad               |                        |                  |                              |
|                              |   | Propuesta               |                        |                  |                              |

|  |  |             |  |   |  |  |
|--|--|-------------|--|---|--|--|
|  | Desarrollo personal (familia, relaciones personales, salud física y mental, tiempo de ocio, entre otras) | Necesidades |  | <p>"La docencia la vivo de una manera intensa, en estos últimos años."</p> <p>"Sin embargo, a pesar de todo esto, puedo decir que sigo disfrutando mucho mi trabajo y me gusta mucho dar clases en la universidad, las asignaturas que imparto me apasionan mucho. Por eso es que puedo decir que aún disfruto mi trabajo."</p> <p>"....me llevó a la reflexión sobre aprender a gestionar más mi tiempo y dedicarle más tiempo a mi vida personal y no solo al trabajo. Es importante saber equilibrar aspectos de nuestra vida como la salud, lo emocional y lo alimentario."</p> <p>"Todo está ligado pues sin una cosa no se puede realizar otra, por ejemplo: sin salud no puedo tener un trabajo o alcanzar una estabilidad laboral."</p> <p>"No soy muy kinestésica, es decir, no me gusta moverme mucho, me gustó la experiencia de compartir aspectos que no tienen mucho que ver con los alumnos sino más con nuestro</p> |  | <p>El comentario refleja que la docencia se vive emocionalmente y quizá exista una necesidad de atenderla en este ámbito.</p> <p>El disfrutar y apasionarse por su disciplina son motor para disfrutar su trabajo.</p> <p>Reconoce la necesidad de brindarse tiempo a su vida personal y tener en equilibrio aspectos como la salud, lo emocional y lo alimentario. (¿Qué tanto se asume que la falta de tiempo sea porque como docente no nos organizamos y sea mas bien una idea instaurada para la autoexplotación?)</p> <p>Es necesario tener una salud emocional y física ya que repercute en el trabajo y en la estabilidad laboral.</p> <p>La docente reconoce que el curso le sacó de su zona de confort al trabajar actividades con su cuerpo. Y le resultó satisfactorio reflexionar sobre aspectos del ser docente desde el crecimiento personal y el buen vivir.</p> |
|--|--|-------------|--|---|--|--|



|                    |  |             |  |   |  |   |
|--------------------|--|-------------|--|---|--|---|
|                    |  | Propuestas  |  | crecimiento personal o aspectos del buen vivir."  |  |   |
|                    |  |             |  |   |  |   |
| Formación cultural | Estética (pensamiento crítico y reflexivo sobre las artes y la cultura)            | Necesidad   |  |   |  |   |
|                    |  | Propuesta   |  |   |  |   |
|                    | Artística (lenguajes artísticos, pensamiento creativo, habilidades de abstracción) | Necesidades |  | "El tema de la creatividad me hizo darme cuenta que es algo fundamental y que no debemos dejar de lado al momento de dar clases."   |  | La creatividad es algo fundamental y que debe integrar a las clases.  |
|                    |  |             |  | "La institución invierte mucho en los alumnos: cursos, recursamientos, extraordinarios, etc. pero no han invertido más en los docentes, como un pilar de la educación, requerimos que haya más cursos de este tipo, cursos de yoga, relajación, creatividad, etc. Pienso que eso impactaría mucho en la calidad de las clases." (3) |  | La institución debe prestar atención a las y los docentes, con cursos donde se reflexionen temas sobre la docencia misma y sus problemáticas, así como curso de yoga, relajación, creatividad, etc. Lo que impactará en las clases. |

COLEGIO DE CIENCIAS  
PLANTE  
JEFATURA DE  
ÁREA HISTORIA



13/07/2023

RECIBI



|                   |   |             |  |  |
|-------------------|---|-------------|--|--|
| Carrera académica | Situación laboral (salario, tiempo destinado al trabajo, capacitación, formación, etc.) | Propuestas  | <p>"Propongo como sugerencias seguir tomando cursos de actualización docente, como ya se mencionó, hay que salir de nuestra zona de confort y arriesgarse: siempre hay que probar cosas nuevas con los alumnos, no pensar demasiado ni dudar en no realizar una actividad por pensar que tal vez no funcionará."(5)</p>  | <p>Para que la docencia y la pasión docente no proponer tomando cursos de actualización docente con la idea de salir de la zona de confort y arriesgarse. Hay que probar propuestas nuevas con el alumnado y no dudar en si una actividad tal vez no funcionará.</p>   |
|                   |   | Necesidades | <p>"Le dedico mucho tiempo. Tengo dos trabajos, doy clases en el CCH sur y en una universidad privada, en el CCH tengo 6 grupos y en la universidad tengo 3, en total tengo 9 grupos. Esto me hace que invierta mucho tiempo en elaborar materiales, calificar tareas, dar retroalimentación, además también considero el tiempo que le dedico para tomar cursos, diplomados y participar en ponencias, prepararlas, etc."</p> | <p>La docencia es una actividad a la que le dedica mucho tiempo, tiene dos trabajos y más allá de las actividades frente al aula requiere tiempo extra desde el preparar material hasta la propia formación docente. (El tiempo que se paga es por las horas frente a grupo, pero no se considera las horas que hay extra)</p> |
|                   |   | Propuesta   |  |  |





|                                |   |             |  |   |   |
|--------------------------------|---|-------------|--|---|---|
|                                | Promoción de nivel, obtención de plazas, etc.                                       | Necesidades | <p>"Para poder tener una estabilidad laboral hay que trabajar mucho y no es de un día para otro, nos lleva mucho tiempo. Para lograr ahora entre comillas una buena estabilidad laboral, he trabajado mucho."</p> <p>(4) "...el sistema de "listas jerarquizadas" nos lleva, sin querer, a una competencia involuntaria, muchas veces entre los mismos profesores, en mi caso, conmigo misma y porque es importante un buen currículum para tener más oportunidades de ganar un concurso."</p> | <p>"Considero que tengo estabilidad laboral, sin embargo, puedo decir que, entre comillas, porque aún me falta participar en un concurso, lo cual me estresa mucho, porque hay que estarse preparando mucho para poder obtener un buen currículum y aprobar el concurso." (2)</p> | <p>Obtener una estabilidad laboral requiere de esfuerzo y mucho tiempo, aunque es una comillas.</p> <p>El sistema de listas jerarquizadas y el ganar un concurso o la promoción de nivel, requiere una competencia involuntaria entre docentes y consigo misma.</p> <p>La estabilidad en la plaza de medio tiempo es entre comillas por el concurso que se tiene que aprobar.</p> |
|                                |   | Propuestas  |  |   |   |
| <b>Identidad universitaria</b> | Factores que intervienen en su construcción   | Necesidad   |  |   |   |
|                                |   | Propuesta   |  |   |   |
|                                | Ethos docente del CCH Sur. Valores y principios que se destacan en la o el docente. | Necesidad   |  |   |   |
|                                |   | Propuesta   |  |   |   |



|  |                                |             |  |  |  |  |
|--|--------------------------------|-------------|--|--|--|--|
|  | Relaciones entre pares         | Necesidades |  | "Primeramente, compartir todas las experiencias con los demás, escuchar las diferentes situaciones." |  | Esta cita responde a la pregunta qué fue lo más importante del curso para la |
|  |                                | Propuesta   |  |  |  | compartir y escuchar las experiencias y situaciones con las y los docentes.  |
|  | Relaciones con el estudiantado | Necesidad   |  |  |  |  |
|  |                                | Propuesta   |  |  |  |  |



|  |              |             |   |   |  |
|--|--------------|-------------|---|---|--|
| Cultura escolar y dinámica institucional | Meritocracia | Necesidades | (2) "...aún me falta participar en un concurso, lo cual me estresa mucho, porque hay que estarse preparando mucho para poder obtener un buen currículum y aprobar el concurso." | "Pueden influir de manera positiva si consideramos que tenemos la oportunidad de seguir preparándonos profesionalmente (cursos o diplomados gratuitos). Sin embargo, influye de manera negativa porque la misma dinámica de la institución nos lleva a una carrera de la que no podemos detenernos pues el sistema de "listas jerarquizadas" nos lleva, sin querer, a una competencia involuntaria, muchas veces entre los mismos profesores, en mi caso, conmigo misma y porque es importante un buen currículum para tener más oportunidades de ganar un concurso." (4) | <div><div>COLEGIO SECUNDARIA PLANTILLA JEFATURA DE AREA HISTORIA</div><div>13/07/2021</div><div>RECIBI</div></div> <div>La dinámica institucional promueve que la o el docente continúe su formación basada en productividad más allá de valorar todo el trabajo que ha realizado con el alumnado. Esto desencadena en la docente un grado de estrés para prepararlo y aprobarlo.</div> <div>La dinámica institucional y la cultura escolar puede influir positivamente si notamos que nos da la oportunidad de prepararnos profesionalmente y de forma gratuita.</div> <div>Influye negativamente en la competencia involuntaria, muchas veces entre los mismos profesores y en su caso consigo misma. Esto para ganar un concurso.</div> |
|  |              | Propuesta   |   |   |  |



|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>(1) "...me gusta hacer cosas diferentes, aunque no siempre porque a veces la falta de tiempo no me permite preparar cosas nuevas..."</p> <p>(5) "...hay que salir de nuestra zona de confort y arriesgarse: siempre hay que probar cosas nuevas con los alumnos, no pensar demasiado ni dudar en no realizar una actividad por pensar que tal vez no funcionará."</p> <p>"Considero que son diversos los factores que intervienen para que la pasión y la creatividad docente decaigan. Muchas veces, los profesores dejan de actualizarse, no tienen vocación docente, se dejan caer en la monotonía y siguen haciendo el mismo tipo de actividades, los alumnos no son su prioridad, no buscan nuevas alternativas, otras formas de impartir clases."</p> <p>(6) "Hay que renovarse o morir en el intento."</p> | <p>La falta de tiempo influye en el habitus docente y no siempre pueden implementar prácticas nuevas.</p> <p>El habitus docente hasta cierto punto nos lleva a un estado de confort y para lograr la pasión y creatividad docente es necesario salir de dicha zona intentando en la acción.</p> <p>Algunos factores que hacen decaer la creatividad y pasión docente son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Dejar de actualizarse</li> <li>*No tener vocación docente</li> <li>*Se dejan caer en la monotonía, y hacen el mismo tipo de actividades</li> <li>*El alumnado no es su prioridad.</li> <li>*No buscan alternativas u otras formas de impartir clase.</li> </ul> <p>La cita la coloca respondiendo a algunas sugerencias para no decaer en la pasión y creatividad: es importante renovarse.</p> |
|--|--|--|--|---|



|  |  |             |   |  |   |
|--|--|-------------|---|--|---|
|  |  | Propuestas  | <p>"Saber equilibrar nuestra vida docente y vida personal: lo económico, la salud, lo alimentario y lo emocional, esa es nuestra mesa que debemos tener siempre al centro de nuestra vida: sin una pata, habrá desequilibrios que afectarán nuestra vida docente."</p> <p>"Para considerar la docencia como proyecto de vida se requiere mayor tiempo de descanso y recreación, reducir la burocratización, el fomento de una cultura escolar solidaria, la estabilidad laboral y el salario digno, el apoyo y apertura a la innovación educativa y la desaparición de los sesgos de género."</p> |  | <p>Para considerar a la docencia como proyecto de vida es necesario el equilibrio entre lo emocional, la salud, lo alimentario y lo económico.</p> <p>Aunado al punto anterior considera que entre los principales puntos está el tiempo de descanso y recreación, la burocratización y el fomento de una cultura escolar solidaria. Coloca los sesgos de género como último punto.</p> |
|  | Autogestión académica / Espacios autogestivos e institucionales para la transformación en colectivo. | Necesidades | <p>"...no se generan espacios de formación docente desde la autogestión académica porque no hay voluntad política."</p>   |  | <p>No hay voluntad política para generar espacios de autogestión académica.</p>   |
|  |  | Propuesta   |   |  |   |
|  | Inter y transdisciplina  | Necesidad   |   |  |   |



|   |   |             |  |   |  |  |
|---|---|-------------|--|---|--|--|
| Relación del campo humanístico y cultural con otros campos. |   | Propuesta   |  |   |  |  |
|   |   | Necesidad   |  |   |  |  |
|   | Vinculación con el campo disciplinar        | Propuesta   |  |   |  |  |
|   |   | Necesidades | <p>"Pensar que el centro de todo son nuestros alumnos, es importante pensar en actividades que consideremos creativas que lleven a los alumnos a desarrollar habilidades como la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico. Hay que renovarse o morir en el intento." (6)</p> | <p>"Trato de que mis clases sean lo más creativas posibles, me gusta hacer cosas diferentes, aunque no siempre porque a veces la falta de tiempo no me permite preparar cosas nuevas, aunque trato de que sean creativas o uso herramientas digitales porque eso les gusta mucho a los alumnos, porque además de aprender se divierten." (1)</p> <p>"Es importante, crear actividades que motiven a los alumnos: diseñar y recurrir a material atractivo: juegos, canciones, películas, actividades de tipo colaborativo, etc."</p> | <p>Se requieren actividades creativas que estén situadas en la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico.</p> <p>La profesora ha encontrado en la creatividad una posibilidad para convertir los escenarios rutinarios en algo distinto, pero la falta de tiempo no lo permite hacerlo siempre.</p> <p>Crear para motivar al estudiantado y que al mismo tiempo nos devuelva la espontaneidad, la pasión.</p> |  |
|   |   | Propuesta   |  |   |  |  |
|   | Vinculación con el campo de cultura digital | Necesidad   |  |   |  |  |
|   |   | Propuesta   |  |   |  |  |





|  |  |           |  |  |  |  |
|--|--|-----------|--|--|--|--|
|  |  | Propuesta |  |  |  |  |
|--|--|-----------|--|--|--|--|

**Observaciones finales:** Sin observaciones finales.



## Ejemplo Tabla 1

### 2do Foro virtual "Perspectivas actuales y futuras de la formación docente en el CCH-Plantel Sur: desarrollo humanístico y cultural"



| Datos generales       |   |
|-----------------------|---|
| <b>Participante 4</b> | <b>Antigüedad:</b> 20 años<br><b>Área académica:</b> Talleres de Lenguaje y Comunicación<br><b>Categoría académica:</b> Profesor Titular C de Tiempo Completo Definitivo  |
| <b>Fuentes</b>        | <b>Nombre:</b><br>Ponencia "CCH: el sentido de las humanidades" en el 2do Foro virtual "Perspectivas actuales y futuras de la formación docente en el CCH-Plantel Sur: desarrollo humanístico y cultural"<br><b>Fecha:</b> 8 de diciembre de 2021 |
| <b>Revisora</b>       | Carla Alejandra González Ortega   |

| Categorías de análisis       | Subcategorías   | Pensamiento convergente | Pensamiento divergente   | Sesgos de género | Observaciones de la revisora  |
|------------------------------|---|-------------------------|--|------------------|---|
| <b>Formación humanística</b> | Ética (principios modeladores, sentido de justicia e igualdad, compromiso docente y social) |                         | "reflexionar sobre el sentido de la vida juntos".<br><br>Cita a Rossenblatt "Las obras literarias [...] ofrecen no sólo valores literarios [...] sino también algunos enfoques sobre la vida" (pág. 2).<br><br>"En la filosofía, los problemas epistemológicos, éticos y estéticos planean dudas [...] sobre el mundo, la moral y el arte, [...] sobre la vida que vivimos y sobre la que podemos aspirar a vivir" (pág. 4). |                  | La literatura da principios y sentido.<br><br>La filosofía ofrece ideas sobre las grandes preguntas del humano. |
|                              | Necesidades   |                         |  |                  |   |
|                              | Propuesta   |                         |  |                  |   |

|                           |  |             |  |   |  |   |
|---------------------------|--|-------------|--|---|--|---|
|                           | Humana<br>(mirada desde un pensamiento crítico y reflexivo)  | Necesidades |  | <p>"¿Hace falta hablar del sentido de las humanidades en el Colegio de Ciencias y Humanidades? La respuesta es sí" (pág. 1).</p> <p>"...el sentido más amplio que pueden tener las humanidades [...] sería el de propiciar la indagación y el cambio" (pág. 2).</p> |  | <p>Hablar de las humanidades en el Colegio.</p> <p>Las humanidades promueven la indagación y el cambio.</p>   |
|                           |  | Propuestas  |  | <p>"...leer continuamente [...] para mirar quien soy y quien puedo ser [...] escribir para dilucidar" (pág. 5).</p>   |  | <p>Mayor formación docente en humanidades (literatura, escritura, historia y filosofía). No aparece un párrafo específico en donde se mencionen a la literatura, escritura, historia y filosofía juntas, pero eso se puede resumir de su trabajo.</p> |
|                           | Desarrollo personal (familia, relaciones personales, salud física y mental, tiempo de ocio, entre otras) | Necesidades |  | <p>"...puede cambiarnos para salir de la vida que tenemos y vislumbrar que hay otros caminos" (pág. 2).</p> <p>"...entramos en nosotros mismos".</p>  |  | <p>Las humanidades (literatura) cambian a las personas.</p>   |
|                           |  | Propuestas  |  |   |  |   |
| <b>Formación cultural</b> | Estética (pensamiento crítico y reflexivo sobre las artes y la cultura)                                  | Necesidad   |  |   |  |   |
|                           |  | Propuesta   |  |   |  |   |



|                          |   |            |  |   |  |   |
|--------------------------|---|------------|--|---|--|---|
|                          | Artística<br>(lenguajes artísticos, pensamiento creativo, habilidades de abstracción)   | Necesidad  |  | "La imaginación [...] nos permite ver la vida como es y cómo puede ser" (pág. 2).   |  | La literatura promueve la imaginación.  |
|                          |   | Propuesta  |  |   |  |   |
| <b>Carrera académica</b> | Situación laboral (salario, tiempo destinado al trabajo, capacitación, formación, etc.) | Necesidad  |  |   |  |   |
|                          |   | Propuestas |  | "La formación de los docentes debiera considerar también prioridades y posibilidades. Y no necesariamente para plegarse a lo que hacemos hoy. La viabilidad de que un profesor que tiene 300 alumnos escriba un ensayo es [...] escasa. Si esto es así cada actividad de formación debiera ser una posibilidad valiosa que no se debe desperdiciar" (pág. 6). |  | La formación docente debe tomar en cuenta la situación laboral en cuanto a carga de trabajo por lo que debería establecer prioridades para que la formación sea efectiva. |
|                          | Promoción de nivel, obtención de plazas, etc.   | Necesidad  |  |   |  |   |
|                          |   | Propuesta  |  |   |  |   |
|                          | Factores que intervienen en su construcción   | Necesidad  |  |   |  |   |



|   |   |           |  |   |  |   |
|---|---|-----------|--|---|--|---|
| <b>Identidad universitaria</b>                  |   | Propuesta |  |   |  |   |
|   | Ethos docente del CCH Sur. Valores y principios que se destacan en la o el docente. | Necesidad |  |   |  |   |
| <b>Cultura escolar y dinámica institucional</b> |   | Propuesta |  |   |  |   |
|   | Relaciones entre pares  | Necesidad |  |   |  |   |
|   |   | Propuesta |  |   |  |   |
|   | Relaciones con el estudiantado  | Necesidad |  |   |  |   |
|   |   | Propuesta |  |   |  |   |
|   | Meritocracia  | Necesidad |  |   |  |   |
|   |   | Propuesta |  | <p>¿Las actividades formales e institucionales de formación docente del CCH preparan al docente para la escritura de un ensayo? ¿Qué tipo de trabajos escritos demanda de un docente la institución? ¿Y quién los lee? ¿Y con qué resultados? (pág. 6).</p> |  | <p>Los profesores deben recibir retroalimentación de los textos que entrega a las instancias institucionales.</p> |



|                                |  |           |  |  |  |   |
|--------------------------------|--|-----------|--|--|--|---|
|                                | Habitús docente  | Necesidad |  |  |  |   |
|                                |  | Propuesta |  | "...renovar mi acervo de libros leídos; leer continuamente, mantenerme como un lector constante de literatura..." (pág. 5).  |  | Los profesores deben llevar a cabo acciones de formación de forma autónoma. |
|                                | Autogestión académica / Espacios autogestivos e institucionales para la transformación en colectivo. | Necesidad |  |  |  |   |
|                                |  | Propuesta |  | "Nuestro trabajo se enriquece si nuestros pares leen y comentan lo que escribimos. Es difícil considerar que se puede aprender a pensar sin escribir o sin mantener conversaciones intensas" (pág. 3). |  | Los profesores deben discutir entre ellos sobre lo que leen y escriben.     |
| Relación del campo humanístico | Inter y transdisciplina  | Necesidad |  |  |  |   |
|                                |  | Propuesta |  | "Escribir nos obliga a razonar y a dar razones [...] una mirada reflexiva" (pág. 3).   |  | Fomentar la escritura en los profesores.                                    |
|                                | Vinculación con el campo disciplinar   | Necesidad |  |  |  |   |





|                              |   |            |  |   |  |   |
|------------------------------|---|------------|--|---|--|---|
| y cultural con otros campos. |   | Propuesta  |  | "La formación docente en humanidades debiera permitirle a la maestra establecer un vínculo significativo con el campo de su disciplina, la filosofía, la historia y la literatura" (pág. 5).  |  | La formación en humanidades enriquece la visión disciplinaria.  |
|                              |   | Necesidad  |  |   |  |   |
|                              | Vinculación con el campo didáctico pedagógico | Propuestas |  | "La formación del docente [...] debiera poner énfasis tanto en las humanidades como en la docencia" (pág. 5).<br>"...si un profesor de literatura [...] tiene serias limitaciones para escribir un ensayo [...] tenderá a proponerle a sus alumnos actividades [...] que dejan de lado el sentido de los textos" (pág. 5).<br>El autor señala que esto también aplica a profesores de historia y filosofía. |  | El profesorado debe dominar la creación de textos para que su enseñanza trascienda hacia el análisis. |
|                              |   | Necesidad  |  |   |  |   |
|                              | Vinculación con el campo de cultura digital   | Propuesta  |  |   |  |   |
|                              |   | Necesidad  |  |   |  |   |



**Observaciones finales:**  
Sin observaciones finales.



## ***Seminario de Formación Docente del CCH Sur.***

***Ciclo 2021-2022***

---

### ***Coordinación:***

**Elisa Silvana Palomares Torres**

**Maris Sofía Flores Cruz**

### ***Integrantes:***

**Misael Chavoya Cruz**

**Renata Díaz González**

**Antonio García Flores**

**Nancy Garfias Antúnez**

**Carla Alejandra González Ortega**

**Teresa Manuel Hernández**

**Haydeé Venosa Figueroa**

**Erwin Vijosa Coria**

*ivita*