UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

INTERVENCIÓN EDUCATIVA CONSTRUCCIONISTA

Implementación de Talleres Pedagógicos

JORGE ALBERTO MORENO RUIZ, MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA Y ENRIQUE AGUSTÍN REYES GAYTÁN
(Coordinadores)

Horizontes Educativos

Horizontes Educativos

Este libro es producto del trabajo académico que buscó que estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN unidad 094 Centro, desde su último año, realizaran prácticas supervisadas de intervención educativa. La modalidad didáctica fue la que se utilizó en los Talleres Pedagógicos que se impartieron como parte del trabajo del campo formativo de Orientación Educativa Relacional (OER).

El aporte de este libro radica en mostrar detalles de la práctica que pueden ser poco expuestos en libros de investigación, con suficiente teoría, pero con pocas indicaciones de aplicación. Así, se buscó complementar la labor investigativa con situaciones prácticas. De este modo, en cada capítulo se eligieron diversos momentos que muestran una postura del tallerista con sensibilidad construccionista, en la práctica.

En este sentido, se recuperan las experiencias de los estudiantes al impartir los talleres con base en las fases de investigación-acción, tales como identificar una situación de conflicto, el diseño del modelo con el que se realizará la intervención ante la situación de conflicto y la sistematización de la experiencia.

Horizontes Educativos

Intervención educativa construccionista. Implementación de Talleres Pedagógicos

Jorge Alberto Moreno Ruiz

María de Jesús de la Riva Lara

Enrique Agustín Reyes Gaytán

(Coordinadores)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Intervención educativa construccionista. Implementación de Talleres Pedagógicos
Jorge Alberto Moreno Ruiz, María de Jesús de la Riva Lara y Enrique Agustín Reyes Gaytán (coordinadores)

Primera edición, 28 de agosto de 2025

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional. Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, Colonia Héroes de Padierna, CP 14200, Ciudad de México.
www.upn.mx
Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-574-9

Nombre: Moreno Ruiz, Jorge Alberto | Riva Lara, María de Jesús de la | Reyes Gaytán, Enrique Agustín
Título: Intervención educativa construccionista: implementación de talleres pedagógicos
Descripción: Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2025 | Serie: Horizontes educativos
Identificadores: ISBN 978-607-413-574-9
Temas: Talleres (Método pedagógico) | Construccionismo social
Clasificación: LCC LB1032 I5 2025

Queda prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 7
Jorge Alberto Moreno Ruiz
Andrea Marin Saldívar
Alma Karina José Alavez

INTRODUCCIÓN
INTERVENCIÓN EDUCATIVA CONSTRUCCIONISTA.
IMPLEMENTACIÓN DE TALLERES PEDAGÓGICOS..... 11
Jorge Alberto Moreno Ruiz
Karen Rubi Sánchez Ramírez

CAPÍTULO I
EL USO DE CHATS PARA REALIZAR VALORACIONES
DEL TRABAJO PROFESIONAL SUPERVISADO
ENTRE TALLERISTAS..... 39
Jorge Alberto Moreno Ruiz
Dolores Abigail Platas Martínez

CAPÍTULO 2.
IMPARTICIÓN DEL TALLER "EL ÁRBOL DE LA VIDA" EN LAS MODALIDADES PRESENCIAL Y VIRTUAL EN RELACIÓN CON LA COLABORACIÓN Y LA CENTRALIDAD DEL LENGUAJE.....61
Mary Romo Mexicano
Cristina Lizbeth Ruiz Alvarez
Enrique Agustín Reyes Gaytán

CAPÍTULO 3.
RECUPERANDO LA VOZ DE MAESTRAS PARA LA ELECCIÓN DE UN TEMA Y SU DISEÑO EN UN TRABAJO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA.....83
Alma Karina José Alavez
Andrea Marin Saldívar
María de Jesús de la Riva Lara

CAPÍTULO 4.
LA POSTURA DE LA TALLERISTA CON ORIENTACIÓN CONSTRUCCIONISTA DURANTE LA IMPARTICIÓN DE UN TALLER SOBRE TEMAS DE GÉNERO.....105
Karen Rubi Sánchez Ramírez
Jorge Alberto Moreno Ruiz

SEMBLANZA CURRICULAR DE LOS AUTORES.....127

PRESENTACIÓN

Jorge Alberto Moreno Ruiz
Andrea Marin Saldívar
Alma Karina José Alavez

Este libro es producto del trabajo académico que buscó que estudiantes de las generaciones 2017-2021 y 2018-2022 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad 094 Centro, a partir de su último año realizaran prácticas supervisadas de intervención educativa impartiendo talleres sobre diferentes temas. En este material se presentan las experiencias de las estudiantes que se titularon con la modalidad de tesis, con base en el diseño e implementación de los Talleres Pedagógicos con orientación construccionista. Estas tesis fueron asesoradas por el Dr. Jorge Moreno, pero consideramos que son resultado del arduo trabajo de todo el equipo que colaboró como parte del campo formativo de Orientación Educativa Relacional (OER).

El campo formativo estuvo centrado en la reflexión construccionista social sobre la función que tenemos en las relaciones y, en particular, los desafíos que planteaba la pandemia por COVID-19, y, posteriormente, la nueva normalidad. En ambos momentos, la reflexión teórica se combinó con el desarrollo de habilidades prácticas mediante ejercicios vivenciales, para aplicar la teoría a una

diversidad de problemáticas educativas. Se hizo énfasis en la orientación que contribuyó a construir una educación más colaborativa y que aprovechó al máximo las potencialidades de los alumnos, de los profesores y del resto de los actores involucrados en los ámbitos educativos.

La idea del libro se gestó cuando se empezaron a plasmar las intervenciones en los trabajos de tesis, así como con la idea de mostrar la alternativa de intervención que ocupamos al momento de realizar los talleres. En el camino, conforme los y las estudiantes avanzamos en la comprensión teórica de las propuestas de intervención, se comenzaron a entremezclar las sesiones teóricas con las prácticas, las prácticas fueron documentadas hasta poder plasmarse por escrito.

La originalidad del libro radica en mostrar detalles de la práctica que pueden ser poco expuestos en libros de investigación, con suficiente teoría, pero pocas indicaciones de aplicación. Así, más que una queja de producir estos libros tan necesarios para orientar la labor investigadora, buscamos complementarla con situaciones prácticas.

En cada capítulo se eligieron diversos momentos que, inspirados desde la investigación acción, muestran una postura del tallerista con sensibilidad construccionista, en la práctica. En suma, es un ejercicio de exposición del trabajo colectivo realizado en situaciones reales mediante Talleres Pedagógicos.

Queremos expresar nuestro agradecimiento, en primer término, al Dr. Vicente Paz, por ser de gran ayuda para el desarrollo de actividades descritas en este libro y por las facilidades otorgadas para que estudiantes lograran llevar este trabajo a otros contextos distintos al universitario, tal como lo fue una secundaria.

Al Dr. Jorge Moreno, asesor de las tesis, quien muy gentilmente nos acompañó y orientó para la consecución de este trabajo. Asimismo, agradecemos a las Dras. María de Jesús de la Riva y Silvia Martínez, a las Mtras. Aurea Ramos y Jazmín Vázquez, y al Mtro. Enrique Reyes por el tiempo dedicado a la lectura de los trabajos

y observaciones. Con especial mención, a la Dra. Mari y al Mtro. Enrique, por su valiosa labor para que este libro fuera una realidad.

Finalmente, a las y los autores de los capítulos, Jorge Moreno, Abigail Platas, Alma José, Andrea Marin, Mary Romo, Cristina Ruiz, Karen Sánchez, Mari de la Riva y Enrique Reyes.

INTRODUCCIÓN
INTERVENCIÓN EDUCATIVA CONSTRUCCIONISTA. IMPLEMENTACIÓN DE TALLERES PEDAGÓGICOS

Jorge Alberto Moreno Ruiz
Karen Rubi Sánchez Ramírez

En la actualidad, en el terreno de la intervención educativa, los profesionales se han centrado mayormente en los déficits de las personas, por lo que difícilmente toman en cuenta problemas estructurales, normativos, culturales o sociales. Se ha formado a estos profesionales para que apliquen un modelo de intervención basado en un diagnóstico que identifica malos comportamientos o carencias y cuyo establecimiento brindará la pauta para el remedio. Desde esta postura, los problemas se personalizan y, si las personas no cambian de acuerdo con la "norma", se amonestan y hasta se excluyen del sistema. No hay mucha oportunidad para el cambio si no es acorde con las normativas oficiales. Esto quiere decir que, en ocasiones, se busca normalizar la diferencia y no reconocerla por derecho propio para trabajar desde ella. Difícilmente, se diseña una intervención a la medida de las circunstancias, buscando conocer el contexto de vida o trabajo de las personas involucradas, recuperando sus fortalezas, capacidades y redes de apoyo para el posible cambio o bienestar colectivo.

Lo anterior sirve para destacar que, desde una postura construccionista, nos hemos esforzado por generar alternativas sobre la intervención educativa como la que llevaron a cabo estudiantes de Pedagogía, con una especialización particular en lo que denominamos el campo de la orientación educativa relacional como una práctica profesional supervisada.

En este sentido, para que el lector pueda acercarse al trabajo que realizamos desde hace algunos años, hemos dividido el presente capítulo introductorio en cinco apartados. En el primero, abordamos la relación del movimiento construccionista social con la educación, procurando tocar temas relevantes para nuestro trabajo. En el segundo apartado, damos un punto de vista formativo sobre la implementación de talleres, donde narramos el contexto en el que se implementaron, la relación de la postura construccionista, la práctica profesional supervisada y la investigación que orientó nuestro proceder metodológico. El tercer apartado narra la manera en que fueron ocurriendo diversos talleres a lo largo del tiempo, indicando, a su vez, los momentos en que las diferentes estudiantes que formaron parte del equipo de talleristas decidieron retomar alguna parte del trabajo colectivo para hacer sus respectivos trabajos de titulación. En el cuarto apartado compartimos algunas consideraciones formales y técnicas que tuvimos en cuenta para realizar los Talleres Pedagógicos. Finalmente, describimos el capitulado que integra el resto del libro.

Construccionismo social y educación

El construccionismo social es una perspectiva cada vez más conocida en las ciencias sociales y crece en popularidad en otras áreas como en la educación. Como perspectiva, ha emergido bajo influencias de teóricos diferentes, por lo que no es una posición teórica simple o singular (O'Reilly y Lester, 2017). En otras palabras, el construccionismo social es una rúbrica para una gama de

perspectivas que tienen similares fundamentos e implicaciones teóricas, empíricas y metodológicas (Gubrium y Holstein, 2008). El construccionismo social puede conceptualizarse como un amplio enfoque y, en términos filosóficos, se ha descrito como un ensamblaje flexible de varios enfoques.

Según Kenneth Gergen y Mary Gergen (2015), la frase "construcción social" suele referirse a una tradición de la academia que traza el origen del conocimiento, del sentido o de la comprensión en las relaciones humanas. El término constructivismo es, en ocasiones, usado intercambiablemente, pero la mayor parte del trabajo académico ve los procesos inherentes en la mente individual como opuestos a las relaciones humanas, tal como el origen de la construcción del mundo de las personas. Para el construccionismo social del que nos ocuparemos enseguida, se pueden identificar tres movimientos principales: el crítico, el literario/retórico y el social (Gergen, 1985; Gergen, 1996; McNamee, Gergen, Camargo y Rasera, 2020).

El primer movimiento crítico se refiere al marco crítico ideológico de todas las descripciones autorizadas del mundo, incluidas las de la ciencia empírica. Tal crítica puede rastrearse al menos en la Escuela de Frankfurt, pero hoy está más incorporada en el trabajo de Foucault (por ejemplo, 2002), en los movimientos asociados con los enclaves del feminismo, de los negros, gays, lesbianas y la anti-psiquiatría. El segundo movimiento importante, el literario/retórico, se origina en los campos de la teoría literaria y el estudio de la retórica. En ambos casos, la indagación demuestra el punto en el cual las teorías, explicaciones y descripciones científicas del mundo no dependen tanto de la realidad como de las convenciones discursivas (por ejemplo, Derrida, 2005). Las tradiciones del uso del lenguaje construyen lo que consideramos que es el mundo (por ejemplo, Wittgenstein, 2021). El tercer contexto, el social, puede rastrearse hasta la academia colectiva en la historia de la ciencia, la sociología del conocimiento y los estudios sociales de la ciencia (por ejemplo, a partir de Kuhn, 1985). Aquí, el foco principal está en los

procesos sociales que dan lugar al conocimiento, tanto al científico como a cualquier otro.

Dentro de estos movimientos es posible localizar acuerdos compartidos. Recuperaremos tres líneas de argumento que tienden a vincular a estas tradiciones y proporcionan las principales orientaciones entre aquellos que se identifican con el construccionismo social (Gergen y Gergen, 2015). Es importante advertir que dichas líneas prepararán la vía para un tratamiento de temas contemporáneos y desarrollos en la investigación-acción que procuramos seguir en los capítulos que integran esta obra.

Los orígenes sociales del conocimiento. Tal vez, la idea más generativa que emerge de los diálogos construccionistas es que lo que consideramos el conocimiento del mundo y de sí mismo encuentra sus orígenes en las relaciones humanas. Aquello que contemplamos que es cierto como opuesto a falso, objetivo como opuesto a subjetivo, científico como opuesto a mitológico, racional como opuesto a irracional, moral como opuesto a inmoral, es traído a la existencia a través de procesos sociales situados histórica y culturalmente.

La centralidad del lenguaje. El lenguaje es central para la descripción construccionista de los orígenes sociales del conocimiento. Si las descripciones del mundo no son demandadas por lo que hay, entonces la visión tradicional del lenguaje como un dispositivo de mapeo deja de ser una obligación. Más bien, se asume una visión wittgensteiniana del lenguaje, en la cual el sentido es comprendido como un derivado del uso del lenguaje dentro de las relaciones. Y, dado que los juegos de lenguaje son esencialmente conducidos de una manera parecida a las reglas de la moda, las descripciones del mundo son gobernadas en un grado importante por las convenciones del uso del lenguaje.

Desde el self a la relación. Como se discutió anteriormente, los diálogos construccionistas cambian la atención desde el actor individual hasta las relaciones coordinadas. Todo lo que consideramos racional y real emerge de un proceso de coordinación. Estas no son posesiones del individuo, sino de las personas actuando conjuntamente.

Del mismo modo, ni la distinción entre yo y tú ni el vocabulario de las mentes individuales es necesario por como son las cosas. No son los individuos quienes juntos llegan a crear las relaciones, sino que las relaciones son las responsables de la misma concepción del individuo. Las relaciones pueden verse como la fuente fundamental de la inteligibilidad, incluida la de toda la acción en la sociedad.

Estos tres temas, centrarse en la construcción social de lo real y lo bueno, la función pivotal del lenguaje en la creación de mundos inteligibles y la importancia de los procesos relacionales como opuestos a las mentes individuales, han atravesado las disciplinas académicas a todo lo largo de muchos dominios de práctica humana. Su enorme potencial radica en que tales ideas tienen la capacidad de reducir los órdenes de la opresión, ampliar los diálogos del intercambio humano, agudizar la sensibilidad de los límites de nuestras tradiciones e incitar la creación colaborativa de futuros más viables, sobre lo que atañe al ámbito educativo.

Desde el construccionismo, la educación es una ciencia social más centrada en la práctica cuando responde más directamente a necesidades sociales. Sin embargo, la indagación en este dominio se ha conducido mayormente desde un paradigma positivista; así, está sujeta a las restricciones y asunciones positivistas. Por ejemplo, se podría proponer una teoría de la gestión escolar y proceder a generar datos para apoyar las afirmaciones que sostiene dicha teoría. Las contra afirmaciones pronto aparecerían acompañadas por estadísticas relevantes. Más teoría y más datos que la confirmen o rechacen, si bien son relevantes, se torna también necesario tomar una pausa y buscar reflexionar sobre las posibilidades de llevar a la práctica las afirmaciones (Gergen, 2020).

Lo precedente delinea solo una de las varias ideas construccionistas sobre el tema educativo. Sin embargo, esas apenas se toman en cuenta en las deliberaciones e innovaciones en la esfera educativa. En este terreno, las ideas construccionistas están estrechamente vinculadas, por ejemplo, con la orientación pragmatista hacia el conocimiento de John Dewey, en la que el conocimiento

y la comprensión fructífera derivan de la acción. De igual modo, hay una afinidad importante con las teorías de Lev Vygotsky, con respecto a su visión de los procesos superiores de la mente como derivados de los procesos sociales, junto con su énfasis en el papel de la interacción social en el desarrollo del niño. Junto a los muchos teóricos y practicantes influidos por las ideas de Vygotsky, las deliberaciones de Jerome Bruner sobre la educación han sido las más prominentes; sus ideas han estimulado la discusión con los círculos construccionistas para encontrar la visión de que el aprendizaje alcanza todo su potencial con la participación activa en la cultura. Por su parte, Lave y Wenger también han reflejado las visiones de Vygotsky en su énfasis sobre cómo los estudiantes aprenden a través de su participación en una comunidad de práctica. Wenger ha ido más lejos hasta expandir el último concepto al enfatizar la manera en que la participación da lugar a la identidad, inspira dedicación y otorga significado a las propias acciones. El aprendizaje colaborativo y el estrechamente relacionado aprendizaje cooperativo han redefinido la relación tradicional estudiante-maestro y han abierto nuevas metodologías donde los aprendices se involucran activamente en procesos grupales. Tales orientaciones no solamente amplían lo que sabemos sobre el proceso educativo, sino también benefician al nuevo lugar de trabajo que resignifica las estructuras jerárquicas con relaciones horizontales de trabajo en equipo (Dragonas, Gergen, McNamee y Tseliou, 2015).

A partir de las ideas construccionistas, la relación ha cobrado un lugar especial. Desde una perspectiva relacional construccionista, es importante considerar las relaciones en las que los estudiantes participan o participarán y el resultado de tal participación. Gergen (2016), propone que "el objetivo primario de la educación es mejorar el potencial de participación en procesos relacionales" (p. 286). Con esto, no se busca "producir pensadores autónomos e independientes sino facilitar procesos relacionales que puedan contribuir en última instancia al flujo continuado y en expansión de relaciones en un mundo más amplio" (pp. 286-287).

El anterior punto de vista se aleja de considerar al estudiante como un efecto del que el sistema educativo es la causa, en el que el sistema enseña y el estudiante aprende. La idea a la que apunta Gergen más bien es comenzar a ver a los actores educativos como participantes de una relación, como estudiante y profesor que crean conjuntamente significados, valores y razones.

Para Gergen (2017), hay otras ideas más tradicionales que inciden en cómo operan los sistemas educativos y ante las cuales las ideas construccionistas pueden incidir alternativamente. En la primera, se considera que las instituciones tradicionales de la educación se basan en la antigua visión occidental de la racionalidad individual. Originada de la filosofía griega, apuntalada por la cristiandad y elaborada por los pensadores modernistas desde Descartes hasta los cognitivistas contemporáneos, la sociedad es esencialmente vista como una colección de individuos racionales y autodirigidos. Dentro de la educación, esta visión se refleja no solamente en el foco en llenar y medir mentes individuales, sino también en la estructura jerárquica del sistema educativo. El resultado en la esfera educativa es una opresión y alienación penetrante. Ante esta idea se propone la colaboración como una indagación participativa que sirva de práctica clave para la transformación.

La segunda idea que prevalece en los sistemas educativos es que se promueve una visión del conocimiento como un recurso preparatorio. Esto es, asumimos que los creadores del conocimiento proporcionan reflexiones sabias del mundo tal como es y que, al dominar estas reflexiones, los estudiantes estarán equipados para tomar decisiones racionalmente adaptativas en la vida futura. Si bien esta asunción está abierta a debate de muchas maneras, también trae consigo una fuerza muy conservadora. En breve, sugiere que, sin el dominio del conocimiento existente, se está mal equipado para emprender la acción. Una contrapropuesta es involucrar a la comunidad de aprendizaje en la creación del futuro.

Gergen (2014) comenta que la visión propuesta del investigador como agente activo en el diseño del futuro plantea el desafío de la

concepción del conocimiento más enriquecedora, centrándose en el proceso de su creación. Prestar atención al proceso implica también tener en cuenta que el involucramiento continuo en la acción diseña las acciones futuras. Esto encuentra soporte en que vivimos nuestras vidas en formas que tienen sentido dentro de las relaciones en las que participamos cuando, simultáneamente, reflexionamos y, potencialmente, transformamos la tradición.

Todo lo hasta aquí expuesto cobra relevancia cuando se considera que, como equipo de trabajo, encontramos en los Talleres Pedagógicos la modalidad didáctica para ponerlas en práctica. A continuación, presentamos la manera en que, desde el punto de vista formativo, comenzamos a plantear los talleres, así como el modo en que los instrumentamos tomando como punto de partida el desarrollo de un programa de intervención e investigación construccionista.

Un punto de vista formativo sobre la implementación de talleres como una práctica profesional supervisada

En este apartado se presenta una descripción condensada sobre una parte de un Programa de Intervención e Investigación Educativa, desde un marco construccionista que se desarrolló desde hace tres años en la UPN unidad 094 Centro con un foco formativo en la intervención educativa, el cual es el que mayormente se describe en este libro.

Así, reconociendo que las realidades cotidianas escolares de la Licenciatura en Pedagogía en la UPN unidad 094 Centro no solo fueron cambiando a lo largo del tiempo por el desarrollo de la vida académica y reciente creación, cabe destacar que también respondieron a eventos relacionados con la salud, como la pandemia, que afectó a todas las escuelas en México.

Lo anterior visibilizó algunas de las dificultades a las que la Universidad tuvo que hacer frente, como las clases en línea y el uso de medios tecnológicos para llevarlas a cabo. Transcurrido más de un año de pandemia, cada vez fue más notorio que los estudiantes pasaban situaciones difíciles, las cuales fueron agudizando diversos problemas sociofamiliares o económicos. En ese momento, uno de los autores de esta obra era el responsable de la Licenciatura en Pedagogía, por lo que tuvo contacto con las y los docentes, así como con las y los estudiantes que le informaban constantemente de su situación particular, pero prestaba mayor atención a los asuntos académicos. Sin embargo, fue la falta de acercamiento entre una profesora y sus estudiantes durante las clases en línea, que al compararlas con las clases cuando eran presenciales, se dio cuenta de que hacía falta algo que le dificultaba conectarse con los estudiantes. Con esto en cuenta, comenzamos a indagar más en la situación.

Preguntamos a otra profesora que también tenía clase con ellos y, en conjunto, lo que encontramos fue que los estudiantes de nuevo ingreso (en ese momento ya estaban en segundo semestre) habían terminado su bachillerato tomando clases en línea, se incorporaron a la Universidad y continuaron sus clases en línea. Además, comentaron que, después de casi un año, no se conocían entre ellos y tampoco sentían que la Universidad se interesara en ellos sobre lo que vivían día a día, más allá de lo que implicaba el cumplimiento de las actividades escolares. Tenían dificultades para crear lazos de amistad en sus grupos, ni qué decir del contacto y familiaridad con el resto de la comunidad estudiantil, y pareciera que a la Universidad solo le interesaba si asistían o no, si entregaban o no sus trabajos.

Ante esta situación, junto con las profesoras del Colegio de Pedagogía, Jazmín Vázquez y Aurea Ramos, planteamos la necesidad de generar un proyecto de intervención. Como responsable de la Licenciatura, el profesor Jorge Moreno le comentó la situación al director en turno y tuvo el visto bueno para iniciar. Así, el proyecto que se planteó fue el diseño de talleres virtuales que se impartieran

a los estudiantes de segundo semestre (durante el semestre 2021-I) por parte de estudiantes del séptimo semestre. De este modo, serían talleres impartidos por estudiantes para estudiantes y podrían tener un carácter formativo aprovechando las posibilidades que ofrecía el campo de Orientación Educativa Relacional (OER).

El proyecto inicial consideró impulsar la participación de estudiantes de segundo semestre en diversas actividades con el objetivo de fomentar la socialización e integración estudiantil. Como parte del campo formativo de OER y programas de Servicio Social se buscó habilitar a estudiantes del último semestre de la Licenciatura en Pedagogía que coincidían en ambos, para que, bajo supervisión y de manera conjunta con docentes, brindaran talleres virtuales a estudiantes de los primeros semestres, como parte de su formación y con la posibilidad de retomar su intervención educativa (en la modalidad didáctica de Talleres Pedagógicos) como un posible tema de investigación para la elaboración de sus trabajo de titulación (aunque esto siempre fue opcional, pues podían elegir titularse de otra manera y con otros temas).

De este modo, el Programa comenzó por las necesidades de actores educativos en la UPN unidad 094 Centro. Desde el principio, el profesor Jorge Moreno retomó la orientación construccionista que ya estaba trabajando en el campo formativo, para buscar orientaciones que permitieran generar una cultura de la intervención e investigación educativa, que estuvieran estrecha y epistémicamente relacionadas para hacerlas operativas en la formación de talleristas. No se trató solamente de promover el desarrollo de habilidades de intervención e investigación, sino de facilitar una mayor comprensión de asuntos teóricos y prácticos para posicionarnos ante terceros y mostrar visiones-acciones alternativas a las dominantes en psicología y las ciencias de la educación.

Así, se recurrió a los llamados “construccionismo social” y “construccionismo discursivo” para la elaboración del Programa. En este libro se alude primordialmente al primero, el cual orientó el trabajo de intervención.

En el trabajo de intervención que ya estaba tomando forma, buscamos promover la reflexión, estudio y práctica sobre el ser, estar y participar/intervenir en nuestras relaciones-interacciones con otras personas. Recurrimos a modelos de intervención centrados en el diálogo y la colaboración no patologizantes. En concordancia con la orientación construccionista, hubo una atención a la semiosis social (la creación de sentido) ocurrida en las prácticas epistémicas (las cuales involucran una cultura de trabajo sociomaterial), tanto en la práctica académica como en la profesional supervisada. El trabajo formativo de la práctica supervisada buscó que los estudiantes tuvieran acceso de primera mano a la práctica profesional, prestando un servicio de orientación educativa supervisado a la comunidad, ya sea en la misma Universidad, o bien, como ocurrió más adelante, en otras escuelas. De manera similar a la propia formación del profesor Jorge Moreno, la práctica profesional supervisada tenía que ocurrir, siguiendo a Paredes (2017), en:

> lugares y situaciones en donde se realiza el ejercicio profesional [del estudiante] en formación, con el fin de promover el desarrollo de diversas competencias profesionales mediante la vinculación de los avances teóricos de la disciplina y áreas afines con la habilidad para realizar intervenciones pertinentes a las necesidades reales de la sociedad, a la vez que los estudiantes muestran una actitud reflexiva, responsable y de compromiso ético en su quehacer profesional (p. 46).

El trabajo que implicó desde el punto de vista formativo para llevar a cabo la supervisión, fue procurar que las y los estudiantes supervisados fueran "adquiriendo y desarrollando, a través de la supervisión, habilidades de planeación, intervención, evaluación, investigación y comunicación" (Paredes, 2017, p. 46). Todos estos aspectos se trabajaron considerando la tradición de la investigación-acción, muy afín a la orientación construccionista. En esta tradición, siguiendo a O'Reilly y Lester (2017), pudimos "identificar un problema socialmente relevante dentro de una comunidad

y entonces desarrollar e implementar un plan de acción" (p. 1), lo cual se ajustaba a nuestras necesidades.

Además, en línea con la postura construccionista, los participantes son posicionados como coinvestigadores, por lo que trabajan con los investigadores para co-identificar los problemas sociales de interés, recolectan y analizan los datos, generan soluciones potenciales para crear un cambio social y cultural. A su vez, cada una de estas fases hicieron eco con las propuestas de practicar la supervisión basada en la práctica que sugería Paredes (2017). En esta misma línea, nos dimos cuenta de que cada una de las fases o requerimientos que íbamos encontrando se podían llevar a cabo desde un pragmatismo reflexivo (Gergen, 2014), es decir, poner en acción la reflexión de manera pública y colectiva para involucrarnos en un aprendizaje relacional. Por ejemplo, al facilitar una sesión con un grupo de estudiantes, el supervisor / maestro / enseñante / facilitador puede solicitar una consigna, observar las acciones a partir de ella, escuchar las conversaciones, intervenir con una valoración formativa, escuchar nuevamente, proporcionar comentarios donde considera adecuado y, en algunas ocasiones, instruir al grupo sobre un tema con el cual pareciera haber alguna dificultad, o bien, retomar las nuevas propuestas de algún estudiante por su relevancia.

Se reconoce que en el proceso todos estaban escuchando y aprendiendo de todos, a partir de las estrategias que pueden considerarse útiles o del trabajo con proyectos escritos. De esta manera, hay sensibilidad para invitar a todos los participantes a involucrarse en diversas autoevaluaciones; a la luz de sus reflexiones individuales y compartidas, tienen la posibilidad de modificar sus acciones futuras como ellos lo consideren necesario. Finalmente, usando toda la información y comprensión, podemos plantear mejores intervenciones e investigaciones, posponer o dejar de hacer las que, por el momento, no hayan sido de utilidad. En este sentido, el profesional con orientación construccionista está presente todo el tiempo, escuchando y haciendo preguntas que guían y alientan la reflexión del estudiante u otros agentes educativos involucrados, tales como las

familias y otros profesionales de la educación con los que busca trabajar colaborativamente. Así, con respecto a toda aquella persona con la que nos involucramos, buscamos identificar sus fortalezas y cómo podemos usarlas conscientemente para aprender más e influir en nuestro trabajo conjunto.

La orientación construccionista implica promover un aprendizaje relacional donde aquellos involucrados en la educación –estudiantes, familias, maestros, miembros de la comunidad, personal administrativo o autoridades educativas– aprenden mutuamente a través de las experiencias compartidas y, juntos, crean un mundo deseado de aprendizaje/enseñanza sobre el que reflexionan continuamente. El aprendizaje relacional considera acciones que invitan tanto a estudiantes como a maestros o profesores a entrar en un diálogo en torno al aprendizaje y la enseñanza. El involucramiento de las múltiples partes con diversas perspectivas en la actividad del aprendizaje deconstruye la jerarquía que típicamente existe en la relación de la enseñanza tradicional y abre el espacio para experiencias más colaborativas (Morrison y Chorba, 2015).

El entrenamiento y la supervisión (a veces co-visión) ocurrieron en numerosos contextos, momentos y con distintos grados de influencia. Así, conforme fuimos practicando las ideas anteriores, fuimos obteniendo experiencia de la práctica; cuando nos invitaron a impartir talleres para atender diversas necesidades en diferentes niveles educativos, así lo hicimos, primero, en línea y después, de forma presencial.

Nuestra historia en torno a los Talleres Pedagógicos

Uno de nuestros ejes principales del trabajo profesional supervisado para la intervención y la investigación educativa fue la vivencia, diseño, impartición y rediseño de talleres, tal como lo vivimos las y los autores de los capítulos de este libro cuando éramos estudiantes

y las y los profesores de la Licenciatura en Pedagogía que nos acompañaron tanto como revisoras (es) de nuestras tesis como coautoras (es) de los capítulos.

Las estudiantes del campo formativo de OER de la generación 2017-2021 optaron también por incorporarse al servicio social "video-análisis de la interacción en plataformas virtuales". Como parte de las actividades, tuvieron la oportunidad de tomar un taller con diversas dinámicas. El taller fue impartido por una cooperativa externa llamada Tzalan y se llevó a cabo de manera virtual, ya que en ese momento vivíamos una situación de aislamiento debido a la pandemia por COVID-19. Este taller sucedió en cinco sesiones, con una duración de cuatro horas cada una. Las integrantes del Servicio Social de la primera generación de la Licenciatura en Pedagogía vivieron las dinámicas, esa experiencia sirvió para su futura preparación como talleristas. Después de este taller, se realizó un rediseño y una posterior aplicación, que se impartió a estudiantes de la misma licenciatura, pero de otros semestres. El objetivo fue promover la socialización e integración educativa buscando un espacio de confianza donde los asistentes pudieran conocerse más, ya que por el aislamiento era complicado interactuar, compartir y conocerse. Esta situación repercutió en la comunicación y participación en las clases, así como en la relación con los maestros.

En el primer rediseño, el taller se redujo a dos sesiones de cuatro horas cada una. Las dinámicas que seleccionamos para incorporarse en esta nueva planeación fueron "El árbol de la vida" y "La metáfora del viaje". Con "El árbol de la vida" el objetivo fue socializar y compartir las experiencias de vida en forma de relatos o narrativas con base en un dibujo (partes del árbol de la vida) que las provoque. Con "La metáfora del viaje" el objetivo fue recabar información general sobre problemáticas que atraviesan, propuestas de líneas de acción para resolverlas, así como continuar propiciando la socialización e integración entre estudiantes al compartir abierta y libremente sus experiencias como universitarios.

Esta vez, el taller se impartió a estudiantes de quinto y séptimo semestre, los estudiantes de la primera generación fungieron por primera vez como talleristas. Al final del taller se solicitó a los asistentes su retroalimentación verbal, la cual nos aportó sugerencias que procuramos atender para la siguiente emisión. A su vez, en este punto, Abigail Platas tomó la decisión de realizar su trabajo de titulación para documentar nuestro trabajo y compartir las potencialidades de plataformas virtuales, como *Zoom*, que habíamos aprendido a trabajar colectivamente. A partir de este trabajo, también cobramos conciencia de que el uso de *WhatsApp* fue relevante para retroalimentar nuestro trabajo como talleristas; sobre este tema, Dolores Abigail Platas Martínez junto con el profesor Jorge Alberto Moreno Ruiz escribieron el Capítulo 1.

Después de esta aplicación, nuevamente se hizo un rediseño que afectó en la duración del taller. Ahora consistió en una sesión de cinco horas y, por ende, también se redujo el tiempo de las actividades. El taller "El árbol de la vida" conservó su implementación en dos partes, las cuales diferenciamos nombrándolas de manera interna "el dibujo del árbol" y "el bosque de la vida". Conforme ocurrieron los rediseños, algunos estudiantes que previamente habían sido asistentes se inscribieron en el mismo campo y servicio social con el mismo asesor. La experiencia previa como asistentes influyó en su práctica como futuros talleristas, continuando así con la impartición de los talleres a nuevas generaciones de estudiantes de Pedagogía.

De manera general, a lo largo de dos años se continuaron llevando a cabo más talleres de manera virtual, pero cuando finalizó el confinamiento por la pandemia de COVID-19 y la comunidad estudiantil de Pedagogía de la UPN unidad 094 regresó a las instalaciones, los talleres se llevaron a cabo de manera presencial, lo que implicó adaptaciones para trabajar con grupos cara a cara. Fue en ese momento que Mary Romo Mexicano y Cristina Lizbeth Ruiz Álvarez decidieron realizar una tesis de manera conjunta para comparar la impartición de talleres virtuales y presenciales. Ellas

escribieron, junto con el profesor Enrique Agustín Reyes Gaytán, el Capítulo 2.

Posteriormente, tras impartir el primer taller presencial, las actividades de los estudiantes de Pedagogía empezaban a resonar con otros grupos académicos de la UPN unidad 094, lo que llevó a crear una nueva planeación y rediseño, para dar otra versión del taller dirigida a docentes que estudiaban la Maestría en Educación Básica (MEB) en la UPN unidad 094.

A partir de estos talleres y una nueva generación de estudiantes, se nos propuso impartir uno en una secundaria. Lo que ocurrió fue que la directora de una secundaria de la Ciudad de México contactó a quien en ese entonces era el director de la unidad UPN unidad 094, para que se impartiera un taller o una plática que fuera de utilidad para los asistentes del Consejo Técnico Escolar (en adelante CTE). Así, por invitación del director al profesor Moreno, así como por conversaciones entre el profesor y la directora, se acordó que el equipo de talleristas asistiera a una sesión del CTE con el objetivo de impartir una dinámica para que conocieran nuestro trabajo, conociéramos al personal y nos comenzáramos a familiarizar con las necesidades de la institución a través de los relatos tanto de los propios docentes como del personal educativo también invitado al CTE. Nuestra participación ocurrió virtualmente, aun cuando ya se había sugerido el retorno escalonado en las escuelas.

Este taller consistió en el rediseño de las actividades de "El árbol de la vida" y la presentación del trabajo hecho, hasta ese momento, en la Universidad. Gracias a las reflexiones que suscitaron, se lograron identificar algunas inquietudes que los docentes tenían con sus estudiantes a consecuencia del aislamiento por la pandemia de COVID-19 y la educación a distancia de manera virtual. Dos meses después, en otro CTE se programó una segunda sesión, en la que trabajamos con siete maestras interesadas en el trabajo que les mostramos. Esta sesión ocurrió de manera presencial. La actividad de la sesión consistió en aplicar "La metáfora del viaje" con el objetivo de que ellas mismas nos plantearan qué querían lograr con

nuestro apoyo, así como ampliar nuestro conocimiento de sus habilidades y fortalezas. Una de las indicaciones de las profesoras fue trabajar primero con las maestras tutoras de estudiantes de tercer grado, porque ya iban de salida y estaban a semanas de presentar el examen de COMIPEMS (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior).

Para la tercera sesión, ya no en el día y horario de los CTE, sino en horario de clases, acordamos reunirnos para elaborar, junto con ellas, objetivos más específicos. Por tal motivo se utilizó la "técnica del círculo", para trabajar con las tres maestras tutoras de tercer grado. Esta técnica consta de una sesión donde se establecen las metas y objetivos, de manera más específica, para desarrollar un plan de trabajo para futuras sesiones. Dibujamos en un rotafolio dos círculos concéntricos y comenzamos una entrevista con las maestras. En el círculo interno se escribieron las respuestas a preguntas que ayuden a identificar éxitos y competencias, mientras que en el círculo externo se hacen preguntas referentes al futuro en donde se pudieran identificar los posibles objetivos a desarrollar. La técnica finalizó con una retroalimentación por parte de las maestras, estableciendo los puntos prioritarios para trabajar con sus estudiantes. En ese momento, Alma Karina José Alavez y Andrea Marín Saldívar proponían recuperar el trabajo hecho y documentar todo lo que hiciéramos en adelante para escribir su tesis. Ellas, junto a María de Jesús de la Riva Lara, escribieron el capítulo 3.

A partir de esta sesión con maestras, diseñamos una dinámica para cubrir algunos de los objetivos propuestos tales como que los estudiantes lograran compartir sus emociones, identificar sus redes de apoyo, comenzar a construir una postura para hacer frente al desafío que les planteaba la realización del examen del COMIPEMS. Propusimos a las maestras varias actividades concatenadas para el trabajo, ellas fueron dando su visto bueno o haciendo sugerencias para mejorar las dinámicas. A diferencia de los anteriores talleres, para esta nueva intervención se nos sugirió trabajar con todos los grupos de tercer grado de secundaria en una semana, pues tenían tiempos

muy acotados para que nosotros pudiéramos apoyarles. Fue así que, para esta intervención, invitamos a estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía para ampliar el grupo de talleristas. Al igual que en procesos anteriores, los estudiantes de segundo semestre vivieron las dinámicas del taller como asistentes y les pedimos retroalimentación para modificar lo que fuera necesario. Más tarde se les brindó capacitación adicional para fungir como talleristas junto a otros más experimentadas. Así, pudimos trabajar con la población estudiantil de tercer año de secundaria, en dos sesiones por grupo en el lapso de una semana.

Durante este proceso de trabajo con las estudiantes de segundo semestre, cuando vivieron la dinámica sobre las emociones, ocurrió algo no previsto: notamos una preocupación compartida en torno a las situaciones de violencia y feminicidios a las que las estudiantes se enfrentan día con día en diferentes ambientes. Derivado de ello, nos sugirieron realizar talleres relacionados con temas de género y feminismo. Esta propuesta fue tomada y concretada por Karen Rubí Sánchez Ramírez, quien decidió elaborar un taller cuyo objetivo fue sensibilizar a la comunidad estudiantes en temas relacionados con el género. Rubí y el Profesor Jorge Alberto Moreno Ruiz escriben el capítulo 4 de esta obra.

Después del trabajo en la secundaria, se diseñó un taller cuyo propósito fue la sensibilización en temas de género a partir de la difusión y discusión de la teoría feminista. El taller se realizó en dos ocasiones luego de platicar sobre su diseño con la responsable de la Licenciatura en Pedagogía, y, más adelante, conversar sobre su aplicación y resultados con dos profesores coordinadores de dos líneas de la Maestría en Educación Básica (MEB). La primera versión del taller se implementó con estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía, generación 2019-2023; tuvo una duración de dos sesiones, una de cinco y otra de cuatro horas. Al finalizar, se solicitó retroalimentación a los asistentes para incluir las sugerencias en su posible rediseño y segunda aplicación. El segundo taller se impartió a profesores de la MEB, de la UPN unidad 094, en una

sola sesión de cinco horas, que contemplo actividades, exposición de teoría y recesos.

Después de este taller, aunque tuvimos más propuestas para continuar impartiéndolos a otras secundarias y una primaria, por parte de la directora de la secundaria y otra profesora de la Unidad, de manera colectiva, decidimos que era momento de parar para escribir las diferentes tesis que, a la fecha, han concluido con éxito en los últimos dos años.

Consideraciones formales y técnicas de los Talleres Pedagógicos

En general, la siguiente descripción de los talleres se basó en las ideas de organización técnica y pedagógica de la práctica supervisada como ocurre en la UNAM (por ejemplo, en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 2006; en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, 2010) y como se encuentra descrita por Ander-Egg (2000).

El término taller sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para utilizarse. Esto permite a los participantes reflexionar sobre la construcción de la realidad enfatizando el manejo procedimental requerido en la práctica profesional. El uso de la modalidad didáctica de los Talleres Pedagógicos para la investigación-acción, con orientación construccionista, consistió en propiciar la participación activa y reflexiva de profesores y estudiantes en la formación profesional, por medio de un trabajo colectivo con el que se promovió el desarrollo de habilidades técnico-instrumentales integrando conocimientos teórico-metodológicos. Por ejemplo, el taller se organizó en torno a un proyecto concreto que implicó la inserción en un campo de actuación directamente vinculado con el futuro quehacer profesional de los alumnos, en donde ellos aprenden haciendo, conforman proyectos de acción y elaboran productos pedagógicos específicos.

En esta organización, el taller se realizó bajo continua asesoría de profesores, pero también se contempló el interés de los estudiantes como talleristas y se incluyeron en la toma de decisiones para el diseño, intervención y comunicación del trabajo realizado; lo anterior permitió que cada uno aporte y sume al trabajo colaborativo y, de esta manera, superar la división entre formación teórica y práctica.

En las estrategias para realizar la modalidad de taller se emprendieron acciones definidas en el marco de las habilidades que se pretendían lograr. Para abordarlas se requirió del acopio, la sistematización y el uso de información especializada, el uso de recursos específicos por parte de quienes integran el taller, así como la generación de un entorno de trabajo que promoviera la confianza y la posibilidad de hacer una diversidad de comentarios constructivos en torno a cada paso dado.

En general, un taller organiza equipos de trabajo formados por docentes y alumnos. El número de equipos depende de la magnitud o complejidad del programa o proyecto a realizar, así como de los recursos disponibles. Si bien hay responsabilidades individuales, cada tallerista debe tener claramente asignado lo que debe hacer, pero, al mismo tiempo, estar preparado para intervenir en el trabajo de los demás, si es necesario. En retrospectiva, hubo muchas sugerencias didácticas con las que trabajamos como parte del trabajo de la práctica profesional supervisada, como las siguientes:

- Aplicación de procedimientos propios del profesional de la educación, tales como los que sugiere la orientación educativa sistémica-relacional y el análisis de las prácticas educativas;
- Demostración de conocimientos, principios, habilidades o reglas a través del modelamiento, *role playing* o aplicaciones prácticas;
- Elaboración de proyectos y líneas de acción en torno a temáticas particulares;

- Elaboración y discusión de planeaciones de cada sesión que integra el taller u otra modalidad de intervención, con la posibilidad de enriquecerlo con diferentes temáticas;
- Registro, revisión de videograbaciones y retroalimentación de las actuaciones en sesiones de datos colectivas;
- Planteamiento de problemas concretos;
- Presentación de enfoques, procedimientos, técnicas, instrumentos y estrategias;
- Ejercicios prácticos;
- Trabajo autónomo y colectivo;
- Uso de guías de actuación o procedimientos técnicos;
- Uso de recursos tecnológicos y materiales;
- Análisis e interpretación de ejercicios prácticos;
- Análisis secuencial interaccional;
- Rediseño de las diferentes fases y reconstrucciones de los talleres;
- Diario del investigador o practicante;
- Participación en sesiones de discusiones teóricas, diseño del taller y análisis de episodios interaccionales videograbados;
- Trabajos escritos particulares enfocados en diferentes temáticas de orientación educativa; y
- Revisión, análisis y sugerencias para llevar a cabo procedimientos de intervención e investigación educativa.

Finalmente, en todas las modalidades y contenidos de los talleres impartidos consideramos las siguientes sugerencias adaptadas de Herrero y Beyebach, 2018 y De Paula, 2012, para trabajar con el habla (narrativa) de nuestros interlocutores, así como con algunas líneas de acción que pudieran sugerir por ellos mismos:

- Cuidar la relación tratando de generar un clima de confianza y cercanía en el que nuestros interlocutores se encuentren cómodos y se sientan escuchados y no juzgados.

- Trabajar hacia los objetivos de nuestros interlocutores, ya que es muy difícil lograr la cooperación de alguien si no se tiene en cuenta lo que quiere.
- Intervenir desde la postura de nuestros interlocutores, es decir, desde su visión de mundo y su forma de construir la situación.
- Renunciar a nuestra jerga profesional y utilizar el lenguaje de nuestros interlocutores, es decir, su vocabulario y sus expresiones preferidas.
- Acoplarnos al "estilo de cooperación" de nuestros interlocutores, a su forma de hacer las cosas.
- Guiar "desde atrás", esto es, no tratar de obligar a cambiar a nuestros interlocutores ni pretender empujarlos hacia una dirección determinada, sino procurar acompañarlos en el proceso.
- Ir despacio. Por un lado, se trata de apostar por cambios pequeños, más factibles y motivantes, en contraposición con la búsqueda de grandes cambios o transformaciones radicales. Por otro lado, ir despacio supone aceptar como legítimos los posibles temores al cambio de nuestro interlocutor y sus dificultades para pasar a la acción; implica que nuestra intervención se corresponda con la fase de disposición al cambio en la que se encuentre el usuario.
- Utilizar un lenguaje permisivo en vez de controlador: "tal vez podrías…" o "si te parece…" serán formulaciones preferibles a "tienes que…" o "debes…".
- La sugerencia principal es "ser visto" guardando silencio. Quiere decir que cuando el otro habla, debemos quedarnos callados para poder escucharlo y, si es posible, que nos "vea escuchando". Vamos a evitar cualquier tipo de distracción que no esté relacionada con la coordinación de la dinámica, procurando respetar las palabras de quien habla y permitiendo que quien no desee hablar, escuche.

- "Nosotros (as) debemos hablar sobre la experiencia personal compartida, desde nuestra propia experiencia." Se trata de compartir más que corregir o juzgar, de hablar abiertamente sobre lo que nos provoca la escucha a partir de lo que hemos vivido, de lo que hemos escuchado en otra parte y de lo que pensamos que puede ser bien recibido por nuestros interlocutores (as). Si nos comparten una situación difícil, puedo compartir una experiencia similar que reconozca el sentimiento del otro, ya sea que se base en el sufrimiento o que en otra situación nos ayudó a superar las dificultades.
- Se propone usar el verbo en la primera persona del singular. Por ejemplo, "después de escuchar tu historia, me he quedado conmovido…", "yo me siento así…", "cuando a mí me ha pasado algo similar…, no sé si esto ayude, pero también lo quería compartir", "conozco una experiencia similar en la cual… lo que a esa persona hizo fue…", etc.
- No debemos olvidarnos de que no estamos en el grupo para dar consejos, hacer discursos sermones o juzgar, sino para hablar de nuestras experiencias y aprender con las experiencias de los otros. Algo que será de suma importancia cuando compartamos experiencias es no mentir.
- Entre un habla y otra, cualquier participante del grupo puede participar para sugerir una línea de acción futura en torno a lo narrado. Se trata de acciones que tengan alguna relación con el tema en discusión, que pretendan hacer frente a una problemática colectiva. Sobre esto último, debemos tener cuidado de no prometer nada, sino de indagar sobre su posibilidad. Se trata de tener presentes las limitaciones y posibilidades de la comunidad e institución educativa.
- Debemos respetar la historia de cada persona, porque el lugar del Taller también puede ser un espacio de escucha y de comprensión del sufrimiento del otro. Al participar, tenemos la oportunidad de crear amistades, mejorar nuestros lazos afectivos y comprometernos en líneas de acción no previstas.

Descripción del capitulado

A partir del conocimiento teórico, técnico y operativo de las líneas de acción enlistadas, consideramos que la intervención social construccionista podía muy bien adaptarse con una orientación metodológica como la investigación-acción (por ejemplo, Sandín, 2003). De manera operativa, adaptamos la propuesta de Valdez (2020) en cuatro fases para su consideración en la escritura de los capítulos que conforman la presente obra:

1. Identificación de una situación de conflicto;
2. Diseño del modelo con el cual se realizará la intervención ante la situación de conflicto;
3. Ejecución o intervención; y
4. Sistematización de la experiencia.

Es importante destacar que dichas fases se consideraron con la indicación adicional de hacer saber al lector en cuál de ellas se enfocarán para ampliar el fenómeno que interesa compartir, pero enfatizando la orientación construccionista en su descripción del fenómeno. Así, en cada capítulo existió, como pretensión didáctica, la reflexión sobre nuestra propia práctica mediante ejemplos de la implementación. Los autores seleccionaron de manera particular y con libertad cada ejemplo, así como la manera de presentarlo. Por supuesto, aún durante la escritura se procuró un intercambio dialógico entre lo que se escribía y las implicaciones de lo escrito. En este sentido, se procuró, siguiendo a Gordo y Serrano (2008), "evitar que la práctica investigadora se muestre como una suma de protocolos, procedimientos, operaciones o técnicas, o como un conjunto de conceptos separados o separables de su implementación en la investigación" (p. XVI). Se trata de contextualizar en cada caso cómo asumen postura los talleristas, qué nociones teóricas retoman, cuál es el contexto del taller, cuál fue su diseño de intervención y los ejemplos que usaron para sustentar la postura

investigativa con la que, en sus respectivos capítulos, reflexionaron sobre el construccionismo y cómo incidió en la realidad social en que se vieron involucrados.

Así, en el capítulo 1, escrito por Jorge Alberto Moreno y Dolores Abigail Platas Martínez, titulado "El uso de chats para realizar valoraciones del trabajo profesional supervisado entre talleristas", se muestra cómo las ideas construccionistas valoran el proceso de trabajo como tallerista, tomando como ejemplos un chat de *WhatsApp*, y la valoración que el mismo equipo hizo del curso diseñado para aprovechar las potencialidades de la plataforma *Zoom*.

En el capítulo 2, titulado "Impartición del taller 'El árbol de la vida' en las modalidades presencial y virtual en relación con la colaboración y la centralidad del lenguaje" escrito por Mary Romo, Cristina Lizbeth Ruiz y Enrique Agustín Reyes, se describe la planeación del taller "El árbol de la vida" teniendo en cuenta la tradición de la investigación cualitativa; específicamente, nos centramos en la investigación-acción. También abordamos la aplicación y descripción del taller, el cual se impartió a algunos estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 094 Centro, en dos diferentes generaciones, con el objetivo de la socialización e integración de estas. Para ello, realizamos una comparación del taller en su modalidad presencial y virtual, con el propósito de dar cuenta de nuestra postura y mostrar la relación del taller con el construccionismo social, con base en la colaboración y la centralidad del lenguaje.

En el capítulo 3, escrito por Alma Karina José, Andrea Marín y María de Jesús de la Riva, titulado "Recuperando la voz de maestras para la elección de un tema y su diseño en un trabajo de intervención educativa con estudiantes de secundaria" se encuentra la descripción de una actividad diseñada para el trabajo con maestras llamada "La metáfora del viaje" como parte del trabajo de intervención educativa en una secundaria de la Ciudad de México. Asimismo, se incluye la planeación de una actividad dirigida a estudiantes, derivada de las principales inquietudes obtenidas como

respuestas de "La metáfora del viaje". Recuperar las voces de las maestras fue fundamental para la creación de este capítulo, puesto que nos ayudó a fomentar la construcción de las actividades que se dieron en el trabajo de intervención.

Finalmente, en el capítulo 4, escrito por Rubí Sánchez y Jorge Moreno, titulado "La postura de la tallerista con orientación construccionista durante la impartición de un taller sobre temas de género", se analizan dos actividades que ocurrieron en el taller, con el propósito de recuperar las voces de los asistentes y sus reflexiones, lo que ilustra una postura con orientación construccionista contemplada durante el diseño e implementación del taller.

Referencias

Ander-Egg, E. (2000). *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

De Paula, A. (2012). *Terapia comunitaria Integrativa paso a paso*. Fortaleza: Gráfica LCR.

Dragonas, T., Gergen, K., McNamee, Sh. y Tseliou, E. (2015). Education as social construction: An introduction. *Education as social construction: Contributions to theory, research and practice* (pp. IX-XXIII). Ohio: Taos Institute Publications.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM (2006). Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía. México.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM (2010). Propuesta de modificación al plan y programas de estudio de la Licenciatura en Psicología (sistema presencial). México.

Gergen, K. (2003). Action research and orders of democracy. *Action Research*, 1(1), 39-56.

Gergen, K. (2014). From mirroring to world-making: Research as future forming, *Journal for the Theory of Social Behaviour,* 45(3), 287-310.

Gergen, K. y Gergen, M. (2015). Social construction and research as action. En H. Bradbury (ed.), *The Sage Handbook of Action Research* (pp. 401-408). Nueva York: Sage.

Gergen, K. (2016). *El ser relacional: Más allá del yo y de la comunidad*. Nueva York: Desclée De Brouwer.

Gergen, K. (2017). Foreword. En R. Lewis, y P. Winkelman (eds.) *Lifescaping practices in school communities: Implementing action research and appreciative inquiry*, (pp. XIII-XIV). Nueva York: Routledge.

Gergen, M. (2020). Practices of inquiry: Invitation to innovation. En S. McNamee, M. Gergen, C. Camargo, E. Rasera (eds.), *The Sage Handbook of Social Constructionist Practice* (pp. 17-23). Nueva York: Sage.

Gordo, A. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Education.

Gubrium, J. y Holstein, J. (2013). *Handbook of constructionist research*. Nueva York: Guilford Publications.

Herrero, M. y Beyebach, M. (2018). *Intervención Escolar Centrada en Soluciones. Conversaciones para el cambio en la escuela*. Barcelona: Herder.

Ness, O., McNamee, Sh. y Kvello, O. (2021). *Relational processes in counselling and psychotherapy supervision*. Cham: Palgrave Macmillan.

O'Reilly, M. y Lester, J. (2017). *Examining mental health through social constructionism*. Cham: Palgrave Macmillan.

Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Valdez, Gibrán (2020). *Sobrevivir al cáncer de mama: experiencia psicosocial de mujeres saltillenses en un modelo reflexivo-comunicacional socioconstruccionista*. Tesis de maestría. México: Universidad Autónoma de Coahuila.

CAPÍTULO I

EL USO DE CHATS PARA REALIZAR VALORACIONES DEL TRABAJO PROFESIONAL SUPERVISADO ENTRE TALLERISTAS

Jorge Alberto Moreno Ruiz
Dolores Abigail Platas Martínez

INTRODUCCIÓN

El proyecto que dio vida a este capítulo surgió a más de un año de que las instituciones educativas cerraron sus puertas y generaron diversas maneras de realizar la educación a distancia, como consecuencia de la pandemia producida por el virus COVID-19; esta situación propició la modificación de las formas de aprender y enseñar. En la upn unidad 094 Centro, tanto profesores como estudiantes cambiaron paulatinamente su forma de trabajo y convivencia. Esta fue la oportunidad para comenzar a documentar, sistematizar e investigar cómo los estudiantes y profesores vivieron los procesos socioeducativos, así como las dificultades a las que se enfrentaron para crear o continuar con sus labores académicas, de acuerdo con las nuevas normalidades que surgieron a partir de la pandemia.

Cabe destacar que, durante la pandemia, la autora de este capítulo tuvo la oportunidad de participar en el servicio social "Video análisis de la interacción en plataformas virtuales", mientras que

el autor fue el profesor responsable. El objetivo del servicio era evidenciar la complejidad de diversas prácticas profesionales que son de interés para los estudiantes adscritos a los campos formativos de Orientación Educativa Relacional (OER) y Transmedia Educativa. De manera particular se puso énfasis en el uso de tecnologías tales como las plataformas virtuales consideradas como los lugares donde ocurre la acción, académica o de investigación, a través de la concentración y análisis de datos audiovisuales basados en videograbaciones.

En nuestro caso, el cambio hacia el terreno de la virtualidad incluyó la incorporación de la aplicación *Zoom* para conectarnos en línea y, desde allí, enfrentar los nuevos desafíos, dificultades y abrir nuevas oportunidades de acción. En sintonía con lo anterior, como parte de una comunidad incipiente de talleristas, tuvimos que recurrir a idear maneras de relacionarnos para cumplir con una de las tareas que la propia pandemia indirectamente propició, como lo fue la formación de estudiantes / talleristas bajo supervisión.

Una vez que comenzamos a familiarizarnos con la plataforma *Zoom* para fines educativos, como parte del servicio social y primer paso para la formación de talleristas, se diseñó e impartió un taller a cargo del profesor Moreno junto con una cooperativa, para habilitarnos en el diseño de talleres virtuales. Posteriormente, quienes fueron asistentes, tuvieron la oportunidad de impartir uno similar, rediseñado, a nuestras (os) compañeras (os) estudiantes.

El interés sobre las posibilidades de las herramientas digitales en la impartición de talleres virtuales surgió después de vivir, reflexionar, diseñar e implementar un primer taller sobre socialización e integración educativa como talleristas. Teniendo en cuenta que surgió una propuesta de nuestras autoridades educativas para continuar impartiendo talleres, decidimos sistematizar la manera en que estábamos aprendiendo a utilizar las diversas herramientas tecnológicas. Sin embargo, al principio no contábamos con un manual o tutorial que nos permitiera usar las nuevas tecnologías, ya que buena parte de nuestro conocimiento sobre el uso de las

herramientas tecnológicas era compartida solo verbalmente. Ante esta carencia, se tuvo la idea de diseñar e implementar un curso dirigido a nuestro equipo de talleristas para solventar dicha carencia.

Así, tras la propuesta de diseño y rediseño de un curso sobre las potencialidades de herramientas tecnológicas, la sistematización de su uso nos permitió mejorar como equipo de trabajo en la implementación de talleres virtuales. Si bien nos interesó destacar aquellas herramientas proporcionadas por *Zoom*, pues era la plataforma con la que estábamos más familiarizados, otras herramientas también resultaron ser muy útiles para complementar el trabajo, como lo fue la aplicación *WhatsApp*.

Retomaremos de ambas aplicaciones (*Zoom* y *WhatsApp*) las potencialidades que nos brindaron los chats para valorar nuestro trabajo y tomar decisiones de cara al futuro desde una orientación construccionista social. Para lograrlo, el resto del capítulo se divide en cuatro apartados. En el primero presentamos algunas ideas construccionistas que nos orientaron en el trabajo formativo como talleristas, incorporamos el uso de los chats como una herramienta de trabajo que puede retroalimentarnos al considerarlas conversaciones. En el segundo apartado presentamos la manera en que se diseñó un curso sobre el uso de las tecnologías, a partir de la necesidad que surgió tras emprender la labor de impartición de talleres como parte del proceso formativo de talleristas. En el tercer apartado presentamos dos ejemplos de valoraciones sobre nuestro trabajo a partir de los mensajes incorporados en dos chats, uno de *Zoom* y otro de *WhatsApp*. Finalmente, presentamos las conclusiones del trabajo, en las cuales destacamos la importancia de las valoraciones que promovemos desde un contexto formativo relacional.

Orientaciones construccionistas en la valoración de procesos formativos

Desde el punto de vista del construccionismo social, nuestra concepción del conocimiento, su utilidad y su adquisición requiere de un cambio que debe abarcar desde el conocimiento como es ejercido por representaciones fijas del mundo hasta aquel incrustado en la práctica relacional en curso (Gergen, 2020). Según esta concepción, el conocimiento se realiza continuamente en el proceso activo del hacer, o lo que Kenneth Gergen llama praxis relacional (Gergen, 2015). Esta visión del conocimiento como construido socialmente y el cambio que lo acompaña valora la utilidad pragmática que tiene en las relaciones.

Desde esta orientación, el lenguaje es un concepto esencial dentro del marco epistemológico del construccionismo, que se define como el promotor indispensable para acceder y construir la realidad social. En este contexto, la evaluación está incrustada en nuestras formas de hablar y de actuar en todas nuestras interacciones (Bruno, 2024; McNamee y Hosking, 2012).

Una vez que tenemos presente que las palabras que usamos al hablar pueden mejorar o no la coordinación de nuestras actividades a partir de la colaboración, podemos también tener en cuenta que el lenguaje no solo es una herramienta para transmitir, compartir o crear significados, sino una manera de formar y crear nuestras realidades (Villar, 2020).

De acuerdo con McNamee y Hosking (2012), cuando nos centramos en "el cómo" de la construcción de las realidades relacionales, nuestro foco está en el proceso del trabajo como se va desarrollando, ya sea de manera paulatina o como un momento particular en el tiempo en el que decidimos que ha concluido una parte del trabajo. Lo anterior nos permite valorar nuestra participación en cuanto a lo que vale la pena continuar haciendo y aquello que necesitamos reconstruir para mejorar nuestro trabajo formativo colectivo. Por ejemplo, en lugar de que el profesor supervisor se encuentre

brindando indicaciones todo el tiempo (aunque puede hacerlo en muchos momentos), se privilegian las prácticas de valoración junto "con" otros. Es decir, junto con los estudiantes. Esto quiere decir que profesor y estudiantes buscan coordinarse colaborativamente alrededor de temas concernientes a las formas de práctica que valoran y la manera en que se decide estructurar las actividades que, en nuestro caso, formen parte del trabajo en el aula o aquellas que formen parte de un taller.

La valoración de nuestro trabajo como parte de una incipiente comunidad de talleristas, a partir del marco del construccionismo social, nos invita a considerar reflexivamente los procesos de evaluación colaborativos y participativos. En otras palabras, intentamos adoptar una postura donde nuestra apreciación está centrada en el valor que, como participantes de una comunidad específica, le damos a ciertas formas de práctica y a ciertas realidades relacionales. En este sentido, asumimos que, cuando las personas conocen una determinada práctica o viven situaciones similares que les permiten hablar de ella, pueden participar en la resolución de problemas de la práctica (O'Reilly y Lester, 2017).

En términos educativos relacionales, cuando lo anterior se aplica a nuestro equipo de trabajo, tanto el facilitador, responsable de la formación de los talleristas, como los estudiantes-talleristas pueden participar en un proceso relacional de supervisión. Ya sea como estudiantes que plantean dudas sobre la misma práctica de supervisión que apenas van conociendo, o bien, como talleristas que pueden ir guiando a quienes apenas se van incorporando a ella, a partir de su propia experiencia. Desde esta perspectiva, aunque se reconoce que existen momentos en que es propicio tomar una postura jerárquica, se privilegian las posturas más horizontales, aquellas en las que tanto quien supervisa como el supervisado pueden considerarse a sí mismos como compañeros que co-construyen el proceso de supervisión (Ness, McNamee y Kvello, 2021).

Cuando ocurre lo anterior, nos acercamos a la aparición de una forma especial de diálogo que Anderson (1999) considera un tipo de

conversación generativa y dinámica, en la cual hay lugar para todas las voces y, a través de ellas, cada persona está totalmente presente. En este tipo de diálogo existe un intercambio de dos vías y un entrecruzamiento de ideas, pensamientos, opiniones y sentimientos. Cuando el diálogo ocurre en grupos de trabajo académico, se puede crear espacios y procesos de aprendizaje en los que las personas conectan entre sí, en una atmósfera colaborativa, propicia para la construcción del conocimiento. Como facilitador, la preparación de la escena para sostener la colaboración comienza con el primer contacto, usualmente cara a cara en el aula, cuando nos abrimos e invitamos a otros a hacerlo. De este modo, es posible poner sobre la mesa quiénes somos, cuáles son nuestros propósitos y asunciones, así como la pretensión de influir; también, podemos prestar atención a la manera en que otros nos influyen, lo que esperan de nosotros y la mejor manera de compartirlo conjuntamente.

Es importante tener presente que en las prácticas en las que las personas se reúnen para escucharse mutuamente, como en los Talleres Pedagógicos, pueden ocurrir actos de afirmación. Afirmar es, esencialmente, ratificar la importancia de la expresión del otro como un acto significativo. Es localizar algo dentro de una expresión que es valorable, ante lo cual uno puede acordar o brindar apoyo. Afirmar las expresiones de otro es, también, darle valor, honrar y validar la subjetividad del otro; fallar en afirmar su voz pone en duda la identidad del hablante. Finalmente, al afirmar una expresión, también se puede generar el vínculo a partir del cual podría ocurrir una mayor coordinación entre las personas con metas alcanzables y acciones concretas (Gergen, 2014).

Todo lo anterior apuntala a describir la orientación teórica que nos guio cuando comenzamos a familiarizarnos con las herramientas digitales que nos permitieron mantener una comunicación mediada por computadoras o teléfonos celulares. En este punto, será relevante mencionar la plataforma *Zoom* y la aplicación *WhatsApp*, en tanto que nos ofrecieron las potencialidades de uso de los chats.

Primeramente, la plataforma *Zoom* forma parte de las denominadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Es una plataforma que permite realizar videoconferencias, chatear e impartir seminarios web de forma rápida y sencilla. El programa es utilizado por docentes y estudiantes de diferentes niveles; a pesar de contar con un gran potencial educativo, aún no terminamos de explotarlo, por lo que es necesario explorar las herramientas de la plataforma, tales como los chats, para producir experiencias educativas y no solo producir las tradicionales conferencias entre docente y alumno.

Por su parte, la aplicación *WhatsApp* es un servicio de mensajería de texto que se utiliza tanto en equipos móviles como de escritorio. Es gratuita, permite la trasmisión de mensajes, imágenes, audios y video. Los usuarios chatean de manera sincrónica en tiempo real con respuestas instantáneas; la simplicidad de uso hace de esta aplicación la preferida de usuarios de todas las edades.

Puede decirse que ambas herramientas, entre otras, fueron imprescindibles para habilitarnos en el uso de la tecnología durante la pandemia. Con relación a las herramientas mencionadas, nos dimos cuenta de que podíamos trabajar con ellas a partir de los chats, para asemejar el trabajo con conversaciones, pues este resulta de suma importancia para nosotros.

Según Licoppe (2021), lo que podemos encontrar en los chats, primero, es que hay una alternancia reconocible de acciones comunicativas. Segundo, los participantes se orientan hacia una ideología interaccional de la conversación, en la cual esta es tomada como una de interacción dialógica y su prototipo es la conversación interpersonal cara a cara o telefónica. Finalmente, el diseño de las interfases del chat presenta la interacción que se va generando de manera similar a una transcripción vertical de contribuciones sucesivas, las cuales proyectan la lectura como diálogo escrito en el espacio de la ventana del chat. Así, cuando un participante lee un mensaje entrante, se le presenta en su lectura como un siguiente turno en una interacción dialógica en curso. De manera similar,

cuando el participante recibe un mensaje lo lee como si el otro participante lo hubiera apenas producido, aunque el mensaje pudo, de hecho, haber sido enviado desde hace algún tiempo. La lectura en tal presentación organizada espacialmente hace que cada mensaje sea parte de una oleada de diálogo, aun cuando parezca que no sigue una secuencia, en la mayoría de las ocasiones, si la tiene.

Al respecto, según Meredith y Giles (2021), el diseño textual de la interfase del chat permite que los mensajes sean presentados como hilos de mensajes dialógicos para que sean leídos uno después del otro. Los mensajes, por lo tanto, tienen que lograr alguna forma de relación secuencial; por esta razón son rutinariamente comprendidos y descritos por los participantes como conversaciones. Lo anterior, proyecta la experiencia de participación en el chat de forma muy cercana a lo que ocurre en el habla en la interacción. En el siguiente apartado, ahondamos sobre su uso durante la formación de talleristas, en la descripción del contexto de intervención en el que se usaron.

Contexto de la intervención: el uso de chats en el proceso formativo para la impartición de talleres

Para comenzar a describir el contexto de la intervención, en primer lugar, describiremos, de forma general, la manera en que, de acuerdo con Sandin (2003), se llevaron a cabo tres ciclos de la investigación-acción. Posteriormente, realizaremos algunos comentarios sobre los datos con los que ilustraremos el tipo de valoraciones que hemos hecho, como parte de nuestras actividades de formación como talleristas.

De este modo, como un primer paso del ciclo de la investigación-acción, se sugiere atender la identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema. La problemática inicial es la falta de guías escritas que nos pudieran servir a quienes nos

iniciamos en la impartición de talleres virtuales, como ya lo mencionamos. En este sentido, al comienzo de los talleres, la enseñanza no era manualizada, sino que aprendíamos con la práctica, pero, sobre todo, la guía era verbal. Es decir, al inicio no conocíamos casi nada sobre el uso de la plataforma *Zoom*, debido a que la Universidad promovía el uso de *Microsoft Teams* y los docentes promovían el uso de *Google Meet*.

La manera en que el problema de investigación fue cobrando relevancia ocurrió mediante la participación del grupo de servicio social, en los talleres virtuales, donde nos apoyamos con el material que teníamos en ese momento a nuestro alcance para su impartición. Esto nos ayudó en el futuro para la elaboración de un documento que, a la larga, se convirtió en la tesis de la autora de este documento, la cual después nos serviría de guía para el uso de las herramientas digitales.

La problemática se mantuvo después de tres ciclos de investigación, debido a que en cada ciclo se buscó mejorar la planeación y su implementación a través de un curso del que se recibió retroalimentación constante. A continuación, describiremos los ciclos de la investigación con los que trabajamos.

Para el primer ciclo, una vez identificada la problemática dentro de la comunidad de la unidad 094 Centro, y después de haber participado en el taller impartido por Tzalan, nació el interés por desarrollar un curso enfocado a las posibilidades que proporciona *Zoom* para la aplicación de talleres virtuales.

Como primer paso, se comenzó a revisar los registros de las videograbaciones de la quinta sesión , en la cual el contenido fue la socialización del primer taller dirigido a las futuras talleristas. Las temáticas vistas durante la sesión se tomaron en cuenta para la planeación del curso cuyos temas principales incluían el espacio habitado, cámara e iluminación, elaboración de grupos reducidos, presentación de documentos y realización de encuestas. Posteriormente, se revisó, analizó y reflexionó sobre los videos que registraron nuestras primeras experiencias en la impartición de talleres virtuales.

A partir de lo anterior, se diseñó la primera planeación y se presentó como un curso con sugerencias sobre el uso de tecnologías, dirigido tanto a estudiantes que ya habían impartido talleres como al equipo de trabajo de servicio social de la generación 2020-2021, el cual recientemente se había inscrito en el campo formativo de orientación educativa y que tenía la intención de impartir talleres virtuales. Cabe señalar que dicha presentación se retroalimentó desde ambos posicionamientos, como talleristas o como quien aspira a serlo, considerando sus propias experiencias como parte del equipo de trabajo o en otros ámbitos.

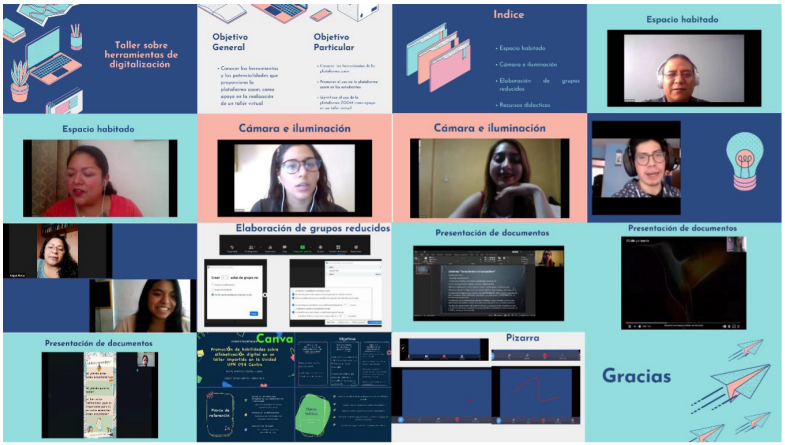
Contemplando las sugerencias sobre la utilidad del curso, las cuales se obtuvieron de la retroalimentación, consideramos haber realizado un primer ciclo (es decir, identificar una situación problemática, diseño de una planeación de un curso, implementarlo y reflexionar sobre este).

El segundo ciclo inició con el rediseño de la planeación del curso a partir de las reflexiones de la retroalimentación del primer ciclo, así como de las experiencias que personalmente fuimos teniendo con el uso de las tecnologías y las aplicaciones antes y durante la impartición de los talleres virtuales.

Para este momento, las talleristas se encontraban impartiendo talleres a la comunidad estudiantil de 5° y 7° semestre de la unidad 094 Centro. Se presentó nuevamente el curso rediseñado a las compañeras talleristas y se volvió a brindar retroalimentación. Como resultado, se agregaron nuevos temas referentes a la actualización de la plataforma *Zoom*.

Con esta última retroalimentación nos centramos en la elaboración de un trabajo final de investigación (tesis) con base en un curso taller sobre herramientas de digitalización. Las diapositivas de dicho curso, en su forma final, pueden apreciarse en la Imagen 1.1.

Imagen 1.1. Diapositivas usadas en el curso



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se presentan los cinco temas que más relevantes, lo cuales fueron:

- El espacio habitado;
- La cámara e iluminación;
- Posibilidades (*affordances*) de *Zoom*;
- Barra de herramientas de *Zoom*;
- Recursos didácticos al compartir pantalla; y
- Recursos de comunicación.

En relación con los temas del curso, los primeros cuatro son exclusivos de la plataforma *Zoom*, mientras que el resto pudo usarse tanto en combinación con *Zoom* o de manera independiente. En el siguiente apartado, recuperamos datos con los que trabajamos el último tema, los cuales tienen que ver con los recursos de comunicación (los chats). Presentaremos dos ejemplos para indicar la manera en que ocurría la retroalimentación como parte de las actividades del equipo de trabajo. A continuación, abordaremos su uso como parte del trabajo formativo de la impartición de talleres.

Al principio de nuestro trabajo formativo supervisado, poco a poco nos adaptamos al uso de herramientas digitales a través de un formato de audio-video síncrono que permite *Zoom*. El uso de esta plataforma nos permitió, como a otros profesionales (véase Nadan, Shachar, Leshem, Levenbach, Rozen, Salton y Cramer, 2020), trabajar con los estudiantes y profesores, mayormente desde sus hogares, aunque excepcionalmente, se conectaban desde otros sitios. Además de ir revisando los contenidos teóricos básicos para orientar su actuación profesional supervisada, con una población específica, se volvió imprescindible habilitarnos cada vez más en el uso de la tecnología con la que ya contábamos y las nuevas que íbamos incorporando.

Al explorar las potencialidades tecnológicas nos dimos cuenta de que, paralelamente a entrenarnos para trabajar con los asistentes en los talleres, procurando facilitar un entorno de aprendizaje colaborativo, comenzamos a socializar la manera de considerar los detalles técnicos para trabajar la impartición de talleres en línea. Esto ocurría con el mismo formato de discusión grupal reflexiva en el aula, con intercambios de ida y vuelta, entre profesor y estudiantes, para tratar temas emergentes, dudas o sugerencias antes de impartir los talleres, hasta sentirnos preparados.

Una vez que realizamos el entrenamiento en el aula, durante las sesiones del taller, los estudiantes eran asignados para trabajar en pequeños grupos que nos facilitaba *Zoom*. También, nos coordinábamos para jugar o conducir las plenarias en las que brindábamos instrucciones generales o solicitábamos la retroalimentación con respecto a nuestro trabajo. En el transcurso de las actividades, el profesor-supervisor podía desplazarse a los diferentes grupos, observar lo que ocurría y, si lo consideraba pertinente, hacer comentarios a través de mensajes de texto. Este fue un uso de los chats.

Después de cada sesión, nos reuníamos como comunidad de talleristas para platicar sobre lo que había ocurrido, destacar lo que a nuestro a juicio hicimos bien y lo que podíamos mejorar. De esta

forma, era muy importante rescatar los comentarios que los asistentes nos brindaron como retroalimentación, para mejorar los talleres o para continuar haciendo algo que les haya gustado.

De manera más específica sobre el uso de los chats, estos nos eran de utilidad desde antes de las sesiones, por ejemplo, para enviar la invitación de la reunión a los asistentes o para recordarnos el plan de trabajo de cada sesión, el cual incluía los horarios de cada actividad. Una vez que comenzaba la sesión, los usábamos para charlar con los asistentes desde la propia plataforma de *Zoom*, o bien, para conversar entre nosotros a través de mensajes de texto de forma no accesible para los asistentes, desde un grupo de *WhatsApp*. De este modo, comenzó a ser habitual para nosotros que tanto los asistentes como los talleristas pudieran comunicar pensamientos, dudas o sugerencias a través de mensajes de texto públicos o privados. Aunque teníamos un grupo de *WhatsApp* destinado al uso de los talleristas, el cual no se compartía con nadie más, cada vez fue más habitual que los propios talleristas decidieran comunicarse entre sí, creando otro grupo solo para ellos.

Una de las razones para el uso de mensajes de texto a través de *WhatsApp* paralelo al uso de *Zoom* para trabajar con los asistentes al taller, es que podía ser menos intrusiva y brindaba un sentido de fluidez a la actividad en curso. Al mismo tiempo, hacíamos comentarios sobre alguna situación o aspecto de la actuación profesional a la que llamábamos la atención, para que fuera atendida por la coordinadora de la actividad.

Así, en el grupo de *WhatsApp* con el equipo de talleristas se planteaban una diversidad de temas a los que todos tenían acceso para que pudiéramos estar al tanto de lo que ocurría durante las sesiones de los talleres. Esto permitió el involucramiento de todo el equipo, primero a través de la lectura y escritura de los mensajes de texto, antes y durante la sesión. En su mayoría, lo que se presentaba eran problemas técnicos como las lentas conexiones de Internet, las transmisiones interrumpidas por falta de energía eléctrica, falta de datos o no contar con los suficientes megas, lo que ocasionaba que

Zoom desconectara a los usuarios (en su defecto, la transmisión se entrecortaba y afectaba tanto al audio como al sonido).

A partir de lo anterior, en el siguiente apartado presentamos dos ejemplos del uso de los chats, los cuales consideramos ilustrativos del tipo de valoraciones que hacemos para mejorar nuestra práctica como talleristas y tomar decisiones sobre ella.

Valoración de la intervención educativa

Primer ejemplo: la retroalimentación de sesiones a través del chat de *WhatsApp*

En esta sección se describe la valoración que como equipo hicimos a partir de capturas de pantalla del chat de la aplicación *WhatsApp*. Cabe señalar que, cuando se realizó la organización y planeación del taller, no se tenía contemplado el uso de *WhatsApp*. Su uso surgió a sugerencia de los talleristas con el propósito de poder compartir documentos, imágenes y enlaces antes del taller, para poder usarlos cuando fuera necesario. Sin embargo, resultó ser una herramienta más útil de lo previsto, pues nos permitió mantener una comunicación entre todos los miembros del equipo en tiempo real, con la finalidad de poder solucionar o comunicar problemas técnicos que se llegaran a presentar durante las intervenciones, así como decidir acuerdos derivados de las retroalimentaciones que nos hacíamos después de las sesiones.

Lo anterior fue de la mayor relevancia para nuestro trabajo formativo, pues siguiendo a McNamee y Hosking (2012), nos permitía considerar las realidades relacionales a las que contribuíamos, incluyendo la atención reflexiva a nuestras prácticas y la manera en que se pueden ir transformando. Para lograrlo, se requiere que prestemos atención a lo que los propios participantes tornan relevante

en los chats. Por ejemplo, ¿por qué aparece este comentario?, ¿a qué aspecto práctico está llamando la atención?, ¿cómo podemos usarlo para mejorar nuestra práctica como talleristas?

En nuestra experiencia, el grupo de *WhatsApp* que llamamos Taller (véase Imagen 1.2) fue de gran ayuda por diversas razones. Por ejemplo, al momento de formar los grupos reducidos y trabajar con los alumnos, los talleristas llegaron a presentar problemas de conexión, por lo cual, a los ojos de los asistentes, abandonaban la sesión de forma imprevista. Esto puede apreciarse en la captura de pantalla a la izquierda de la imagen. Un tallerista dice "¿Todo sigue bien?" y añade "Se me fue la luz". Esto nos brindó una razón sobre por qué ya no se visualizaba su imagen o nombre en la sala principal. A continuación, otras talleristas le responden "Sí, todo bien", indicándole que todo ocurre según lo planeado, a pesar de su ausencia, siguen algunos mensajes que justifican el abandono y que indican cómo se comportan los asistentes: "bien participativos". Los mensajes son visibles para todos los talleristas y, de ser necesario, se brinda una oportunidad para poder atender alguna problemática. Lo anteriormente narrado le ocurrió a la coordinadora de una actividad, gracias a intercambios como el que se presenta en la Imagen 1.2, pudimos tomar medidas por si volviera a ocurrir; este hecho alentó a que dos talleristas del mismo equipo supieran qué hacer en caso de que alguna ya no continuara en la sesión por alguna razón.

Imagen 1.2 Capturas de pantalla del chat de *WhatsApp*

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en la captura de pantalla de la derecha de la Imagen 1.2, se inicia el intercambio de mensajes con la indicación "Ya es tiempo de iniciar el juego", que era una de las actividades del taller. Se menciona el nombre propio de la tallerista a cargo para poder dar la palabra a algún participante en un juego. Se menciona, como en el ejemplo anterior, que alguien más salió de la reunión y otra persona solicita tener las funciones de coanfitrión. Luego de casi 15 minutos de que comenzó el juego, cuando se abrieron las participaciones, alguien menciona que en "tres minutos" se terminará el juego. No obstante, cuatro minutos después de la indicación, se menciona que "ya se pasó" y ríe. Finalmente, escriben el nombre de la persona a cargo, reiterando que se pasó de tiempo con el "Cortale Tania", y otro tallerista menciona que la encargada no está atendiendo lo que se dice en el chat.

Podemos decir que el chat de *WhatsApp* sirvió como un medio de comunicación para los talleristas. Funcionó también para indicarle al equipo de trabajo el tiempo restante de las actividades,

ya que en tiempo real avisaban sobre algún problema, como abandonar la sesión o pasarse del tiempo estipulado.

Ambas situaciones sirvieron al equipo de talleristas para replantearse lo que habían hecho hasta ese momento. Por ejemplo, se consideró que alguien debería llevar el tiempo y marcar sutilmente a quien coordinaba el tiempo restante de la actividad, para poder cumplir con la agenda establecida. Cabe destacar que la comunicación siempre fue cordial, a veces jovial, una vez que terminaban los talleres. Estos ejemplos muestran la manera en que usamos el chat para organizarnos mejor e intercambiar o aportar ideas que eran de utilidad para los futuros talleres.

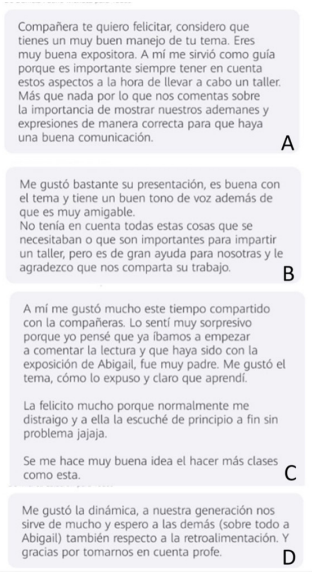
Segundo ejemplo: la retroalimentación del curso a través del chat de *Zoom*

Durante las sesiones del taller, el chat de *Zoom* fue relevante, pues queríamos comunicarnos con los participantes de las reuniones y ellos no estaban dentro del grupo de *WhatsApp*. En este caso, el chat que se recupera no es de asistentes al taller, sino del curso impartido a las propias talleristas para mejorar sus trabajos. Este chat tiene la ventaja de poder enviar los mensajes a todo el grupo, o bien, a solo un miembro de la reunión de manera personal a través de un mensaje directo.

El chat tuvo la ventaja de dar voz a los participantes de la sesión que no podían prender micrófono, debido a diferentes cuestiones: ruidos externos, fallas en el micrófono o fallas de conexión. Esto permitió que los demás participantes pudieran conocer la opinión de sus compañeros al leer en voz alta lo que allí se encontraba escrito. Otro uso fue solicitar información de las talleristas para la generación de constancias, programar reuniones, o bien, para que nos hicieran comentarios sobre algún determinado trabajo que hayamos realizado. En el siguiente ejemplo, es posible apreciar cuatro recortes de los mensajes incorporados en el chat de *Zoom* cuando la

autora principal del capítulo había terminado de impartir el curso sobre las potencialidades de la tecnología. Los mensajes pueden apreciarse en la Imagen 1.3.

Imagen 1.3. Chat de *Zoom* con mensajes sobre el curso



Fuente: Elaboración propia.

En la Imagen 1.3. se puede apreciar una retroalimentación al trabajo llevado a cabo por una de las talleristas que se había preocupado por instruir a sus compañeras de equipo en un curso sobre el uso de las tecnologías; principalmente, de la plataforma de *Zoom*. La retroalimentación, en este caso, ocurre después de que la misma presentadora del curso la solicita a sus compañeras para poder mejorar lo que había hecho hasta ese momento. Las respuestas obtenidas, sobre todo en los aspectos positivos que muestran la experiencia y dominio de uso de las tecnologías para el resto de las talleristas, particularmente de aquellas que se encuentran en entrenamiento, fueron como un tutorial para hacer mejor su trabajo.

En cuanto a la retroalimentación solicitada, se puede apreciar que, en los comentarios A, B, y C, coinciden en un buen manejo

del tema, felicitaciones sobre la presentación, lo importante que fue para algunos alumnos el manejo de la plataforma y las herramientas presentadas en el taller. En el comentario C se resalta la idea de más talleres como el presentado, ya que la dinámica y explicación fueron fluidas y fáciles de entender. Finalmente, el comentario D destaca la importancia que tuvo la dinámica para la nueva generación de estudiantes que se preparan para impartir talleres. Además, menciona a la presentadora del curso (segunda autora del capítulo), debido a que, en ese momento, las estudiantes ya tenían conocimiento de que lo que habían presenciado podría ser parte de su trabajo de titulación.

Conclusión

En los procesos formativos en los que nos involucramos buscamos atender las maneras en las cuales nos posicionamos a nosotros mismos en relación con el otro, con el propósito de obtener coherencia para muy diversas visiones de lo que es valorable o exitoso para nosotros. Cuando intervenimos con los actores educativos y solicitamos sus opiniones, pueden manifestar sus inquietudes en cuanto a que todo marcha bien, o, en su defecto, que hay situaciones que podrían cambiar para mejorar. Así, en el primer ejemplo, las situaciones presentadas nos ayudaron a mejorar nuestra propia organización como un acto de afirmación de que podemos mejorar cada día con cada experiencia. Los cambios no ocurrieron porque sí, sino que fue necesario tener un espacio donde poder hablar abiertamente de lo que hicimos y destacar tanto lo positivo como lo negativo.

Consideramos que lo anterior ocurrió al crear un contexto donde las conversaciones fluían entre los participantes, se sintieron libres de hacer comentarios, sugerencias, plantear dudas o simplemente incorporar un emoji como una manera de participar en la conversación. Esto sentó las bases para retomar la conversación

en el chat como actos de afirmación del otro o para retomar propuestas donde los involucrados colaboraron en diseñar formas más útiles de continuar mejorando.

Con respecto al segundo ejemplo, la realización del curso, como parte de una propuesta original e innovadora para el equipo de trabajo, se llevó a cabo y benefició a tres generaciones de talleristas. Como hemos mencionado, la afirmación de dicha propuesta se convierte en un acto de validación y proyecto mutuo en el que todo el equipo participó con sus retroalimentaciones. Nos dimos cuenta de que promover y destacar las fortalezas entre los miembros de un equipo de trabajo también promueve un sentido de agencia y de reconocimiento del hecho que se hacen las cosas bien. En este caso, fue gracias a los comentarios recibidos por sus compañeras que la presentadora del curso decidió que era momento de cerrar los ciclos propuestos de la investigación acción y documentar lo que hasta ese momento había estado trabajando en su tesis.

De manera similar a la solicitud de retroalimentación del curso, intentamos crear en las aulas un entorno virtual propicio para el involucramiento relacional de múltiples voces, ya sean las nuestras como comunidad de talleristas o con los asistentes a nuestros talleres. En ambas situaciones, el lenguaje que usamos para instruir, hacer preguntas o brindar respuestas es importante, como cuando la presentadora del curso sobre tecnologías solicitó a sus compañeras que comentaran qué les ha parecido el curso, o bien, cuando varias compañeras indicaron lo que estaba ocurriendo en tiempo real durante las sesiones del taller. Las prácticas de valoración nos han ayudado a considerar nuestros resultados como resultados en proceso.

Finalmente, podemos comentar que, a partir de los dos ejemplos, las valoraciones educativas ponen al proceso relacional en el primer plano, considerando la manera en que las distintas formas de evaluación pueden contribuir positivamente a la educación (Gergen, 2015). En este contexto, la evaluación o valoración relacional nos sirvió para reforzar tres aspectos en nuestro trabajo. Primero, las

prácticas evaluativas tienen que formar parte de los procesos formativos. Segundo, es importante que en las valoraciones pueda notarse el involucramiento continuado de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, ya sea por medio de comentarios sobre lo que significó participar en un curso o sobre lo que sucede en tiempo real en las sesiones del taller. Finalmente, tales valoraciones contribuyen a mejorar la calidad de nuestras relaciones. Enfatizamos las maneras en las cuales la evaluación puede promover la confianza junto con una apreciación del proceso relacional de aprendizaje, tanto propio como ajeno, particularmente en el de los demás miembros de una comunidad de aprendizaje colaborativo.

Referencias

Anderson, H. (1999). Collaborative learning communities. En S. McNamee y K. Gergen (eds.), *Relational responsibility: Resources for sustainable dialogue* (pp. 65-70). Nueva York: Sage.

Bruno, F. (2024). Social constructionism: Intervention in social reality and diversity. En L. Castro, F. Bruno y C. de León (eds.), *Models of social intervention and constructionism* (pp. 1-22). Nueva York: Routledge.

Gergen, K. (2014). From mirroring to world-making: Research as future forming, J*ournal for the Theory of Social Behaviour,* 45(3), 287-310.

Gergen, K. (2015). From propositions to practice: Pedagogy for life as process. *Education as social construction: Contributions to theory, research and practice* (pp. 49-61). Ohio: Taos Institute Publications.

Gergen, K. y Gill, S. (2020). *Beyond the tyranny of testing: Relational evaluation in education*. Nueva York: Oxford University Press. *https://doi.org/10.1093/oso/9780190872762.001.0001*

Licoppe, C. (2021). The spectre of 'ghosting' and the sequential organization of post-match Tinder chat conversations. En J. Meredith y D. Giles (eds.), *Analysing digital interaction*. Cham: Palgrave Macmillan. *https://doi.org/10.1007/978-3-030-64922-7_8*

McNamee, S. y Hosking, D. (2012). *Research and Social Change: A relational constructionist approach*. Nueva York: Routledge.

Meredith, J. y Giles, D. y Stommel, W., (eds.) (2021). *Analysing digital interaction*. Cham: Palgrave Macmillan. *https://doi.org/10.1007/978-3-030-64922-7*

Nadan, Y., Shachar, R., Leshem, T., Levenbach, D., Rozen, R., Salton, N. y Cramer, S. (2020). Behind the (virtual) mirror: online live supervision in couple and family therapy. *Family Process*, 59(3), 997-1006. *https://doi.org/10.1111/famp.12573*

Ness, O., McNamee, S. y Kvello, O. (2021). *Relational processes in counselling and psychotherapy supervision*. Cham: Palgrave Macmillan. *https://doi.org/10.1007/978-3-030-71010-1*

O'Reilly, M. y Lester, J. (2017). *Examining mental health through social constructionism*. Cham: Palgrave Macmillan.

Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Villar, C. (2020). Conversations for collaboration. En A. Arnold, K. Bodiford, P. Brett, D. Dole, A. Estrada, F. Lyon, B. Milne, E. Raboin, P. Torres y C. Villar (eds.), *Social Construction in Action* (pp. 190-193). Ohio: Taos Institute Publications.

CAPÍTULO 2.

IMPARTICIÓN DEL TALLER "EL ÁRBOL DE LA VIDA" EN LAS MODALIDADES PRESENCIAL Y VIRTUAL EN RELACIÓN CON LA COLABORACIÓN Y LA CENTRALIDAD DEL LENGUAJE

Mary Romo Mexicano
Cristina Lizbeth Ruiz Alvarez
Enrique Agustín Reyes Gaytán

INTRODUCCIÓN

En este segundo capítulo hacemos una descripción de cómo fue el proceso para que las autoras Mary Romo y Cristina Lizbeth Ruiz, estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, lográramos desarrollarnos y posicionarnos como talleristas, desde una postura construccionista, para impartir el taller "El árbol de la vida" en varias ocasiones y en diferentes escenarios. El objetivo del taller fue fomentar la socialización e integración educativa. En este capítulo solo hacemos breve mención de la base metodológica de la investigación, por lo que remitimos al trabajo completo de tesis en la que se desarrolla con detalle el proceso de la investigación cualitativa, específicamente de la investigación-acción que utilizamos. La tesis está disponible en el repositorio de tesis de la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional (Romo Mexicano y Ruiz Álvarez, 2023).

En este capítulo damos cuenta de cómo ocurrió la experiencia, cómo analizamos la relación entre la postura teórica adoptada y la impartición del taller. Para ello, dividimos el proceso de impartición en tres momentos: capacitación, aplicación y rediseño; en cada uno de ellos describimos la experiencia y explicamos cómo retomamos las premisas del construccionismo social en torno a la centralidad del lenguaje y la colaboración.

El capítulo lo organizamos en seis secciones para facilitar la comprensión, de manera que queden claros los diferentes momentos de la experiencia. Así, en la primera sección se explica el marco teórico del construccionismo social. En la segunda sección presentamos en qué consiste el taller "El árbol de la vida". En la tercera sección se describe el contexto en el que diseñamos e impartimos el taller, centramos nuestro interés en cómo fue el entrenamiento, consideramos que la primera impartición fue en línea, durante el periodo de confinamiento por COVID-19 y la última sesión fue presencial. La cuarta sección del capítulo trata sobre como fuimos adquiriendo habilidades durante las prácticas en escenarios reales. En la quinta sección explicamos y damos ejemplos de cómo hicimos una revisión desde la óptica del construccionismo social de los conceptos de *colaboración* y *centralidad del lenguaje*. Finalmente, en la sección de conclusiones mostramos los hallazgos que tuvimos durante esta experiencia, tanto en la parte de adquirir habilidades a través de la práctica en escenarios reales, como en el trabajo teórico y reflexivo del pedagogo en acción.

Marco teórico, el construccionismo social

El fundamento teórico de la intervención que desarrollamos es el construccionismo social de Kenneth Gergen (2011), así como también de la construcción social e investigación como acción, del autor Mary Gergen. De estos temas retomamos importantes

aspectos para la impartición de talleres, así como la relevancia que tienen para nosotras y para nuestra investigación.

El construccionismo social se basa en la idea de que el conocimiento y la realidad no son objetivos, sino construidos socialmente. Esto significa que lo que percibimos como realidad está determinado por nuestras interacciones sociales y los significados que les asignamos. El papel del lenguaje y del discurso es importante en la creación de la realidad social, ya que proporciona los medios a través de los cuales nos comunicamos y creamos significados compartidos.

Tomamos fragmentos del libro de Gergen y Gergen (2011) *Reflexiones sobre la construcción social* para describir la relación que encontramos con el taller que impartimos. Al respecto, para nosotras fue importante considerar la noción de la creación de significados mediante el trabajo colaborativo, el cual se ejemplificará cuando describamos la impartición del taller mediante los diálogos y otras interacciones que emergen en la construcción de significados en acciones colectivas.

Además, Gergen (2011) nos menciona que el construccionismo no se trata de lo que "es, sino de lo que, es para nosotros." Lo que nos quiere decir es que, a partir de nuestras relaciones, la realidad o lo que hay en el mundo que consideramos real, cobra sentido en la relación, con las demás personas en nuestra cultura particular, principalmente a través de diálogos y el uso del lenguaje que compartimos. Por ejemplo, cuando nos comunicamos con otros creamos el mundo de acuerdo con distinciones como hombres y mujeres, ricos o pobres. Con ello, hacemos que el mundo se vuelva predecible, pero aun con las distinciones que hacemos y con el dar por hecho todas las cosas, todo lo que tenemos a nuestro alrededor es cuestionable y puede reinterpretarse de otro modo. En torno a ello, Kenneth y Mary Gergen (2011, p. 14) mencionan que:

> Los problemas no existen en sí mismos, sino que más bien construimos lo que es bueno y consideramos aquellos sucesos que obstaculizan el camino

> a alcanzarlo como "problemas". Todo aquello que construimos como "problemas", ¿no se podría reconstruir como -oportunidades-?

En este sentido, los problemas solo son apreciaciones que hacemos de lo que nos rodea y, por lo tanto, podemos hacer ajustes de manera que estas barreras u obstáculos se puedan integrar a la visión que tenemos del mundo para, desde ahí, crear estrategias para superarlas y continuar. Esto lo llevamos al terreno de la capacitación, impartición y rediseño del taller "El árbol de la vida". Durante la experiencia sucedieron hechos que primeramente los leímos como obstáculos y, posteriormente, los pudimos reorientar para adaptarlos como oportunidades que enriquecieron la intervención educativa. Por ejemplo, los aspectos de fallas en el servicio de Internet durante el periodo de confinamiento.

Efectivamente, fue un obstáculo real y ajeno a nuestras posibilidades de resolverlo, pero pudimos hacer una lectura o interpretación en la que esta situación se pudo ver de otra manera. En ese sentido, nos dimos a la tarea de crear protocolos para dar continuidad a la impartición del curso cuando se perdiera la conexión a Internet, así como de definir quién entraba como emergente cuando alguien se desconectaba, ensayar las actividades del curso, enviar con anterioridad materiales de apoyo por correo electrónico y mantener el contacto por otros medios como *WhatsApp* o el teléfono; de esta manera, todos permanecíamos unidos en el taller atendiendo a los participantes. A pesar de que ya teníamos en consideración algunos posibles obstáculos, jamás nos pusimos límites, nos mantuvimos alerta para atender lo que surgiera y, de esta manera, los enfrentamos cuando ocurrían.

Por otra parte, Gergen y Gergen (2011, p. 29) nos mencionan que una de las cosas más fascinantes con "las ideas construccionistas es la invitación permanente a la creatividad que… representa, proclamar la verdad es congelar el lenguaje y reducir, así, el amplísimo abanico de posibilidades que existen para generar nuevos significados."

Los construccionistas prefieren optar por un diálogo permanentemente abierto, en el que siempre hay espacio para otra voz; es ahí en donde entra el taller y la forma en que nos relacionamos con quienes asistían, pues siempre buscamos que existieran no solo la voz de los talleristas, sino también la voz de los asistentes.

Siguiendo con los mismos autores, acerca de la colaboración, es importante mencionar que, en el taller "El árbol de la vida", una de las cosas que más resaltó fue la colaboración, ya que este trabajo se realizó en equipo y existía una comunicación entre las talleristas para que cada una de las partes en las que se dividió el taller se llevara a cabo de la mejor manera. Si bien se realizó un trabajo previo, también se llevó a cabo un trabajo post taller, en el cual damos cuenta de la importancia que se tuvo al dar un espacio de confianza a los participantes, ya que se intentaba hacerlos sentir parte a todos. Así, el espacio era de todos y nuestro trabajo era facilitar que los asistentes también lo sintieran del mismo modo, intentando generar una relación de horizontalidad con ellos.

Por supuesto que existen obstáculos que limitan la colaboración y el dialogo. Por ello, nos dimos a la tarea de revisar cómo sería la impartición del taller de manera que entre todos construyéramos un espacio de participación, con el fin de evitar la situación que Gergen y Gergen (2011, p. 34) advierten:

> Generalmente, tanto el crítico como el criticado creen que lo que hacen está bien. Pero en su enfrentamiento rápidamente se destruye la confianza y acaba por prevalecer la hostilidad mutua. A este respecto, se necesitan formas nuevas de discurso que sustituyan a la tradición del todo vale para criticar. ¿Cómo podemos reflexionar de manera crítica sin caer en la demonización? ¿Cómo podemos traspasar las barreras que existen entre dar sentido a las cosas cada uno por separado y construir juntos un futuro prometedor?

Con base en lo anterior, las ideas del construccionismo social son pertinentes para el trabajo pedagógico, ya que, según nuestra apreciación, otorgan un significado real a la idea de que

la educación transforma y que es un hecho colectivo mediado por el diálogo.

La dinámica de "El árbol de la vida"

Para Latorre (2010), "El árbol de la vida" es un trabajo que ha realizado con grupos de personas que han vivido experiencias de trauma. Originalmente, fue un taller diseñado para grupos de niños afectados por VIH/SIDA, genocidios, guerras, etc. con el tiempo se ha ampliado al trabajo con padres, personas con diagnósticos mentales (psiquiátricos), adultos mayores de 65 años y con adultos en general. Cabe mencionar que fue desarrollado por Ncazelo Ncube, David Denborough y el *Dulwich Centre Foundation*. En nuestro caso particular, se adaptó para propósitos educativos estrechamente relacionados con la socialización e integración estudiantil.

De esta manera, a través de dicha actividad, buscamos brindar un espacio de confianza y seguridad que permita hablar a los participantes acerca de sus historias de vida viéndonos como iguales, usando una forma de conectar unos con otros, con la idea de que todos generamos historias para darnos sentido a nosotros mismos y a los demás. En línea con lo anterior, para Campillo (2015) el conocimiento acerca de la vida, de lo que somos, de lo que nos es importante que se genera en la interacción, no es lo que cada uno plantea o dice de manera individual, sino que es el vínculo interactivo lo que es transformativo (p. 2).

Planeación del taller

A continuación, mostramos la planeación para el taller "El árbol de la vida". Es importante resaltar que algunas indicaciones fueron modificadas y adaptadas a las diferentes modalidades, virtual y presencial; sin embargo, la actividad es la misma.

De manera más específica, el objetivo de la actividad en su modalidad virtual fue promover la socialización e integración entre estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía y formar un espacio de confianza donde puedan conocer un poco más acerca de sus compañeros. Lo anterior ocurrió derivado de la situación de aislamiento por pandemia en la que nos encontrábamos, pues fue complicado para algunos alumnos poder conocerse e interactuar con sus compañeros.

Para el taller presencial cambiamos el objetivo anterior por el siguiente: repensar las historias que nos contamos acerca de nosotros y nosotras, tratando de visualizar nuestras herramientas, habilidades y destrezas en el ámbito personal, así como en aquellos ámbitos en los que quisiéramos trascender, es decir, generar una mejora, ya sea con los compañeros o en nuestro entorno.

A continuación, mostramos el desarrollo genérico de la actividad en tres partes, considerando la manera en la que instruimos a los participantes; incluimos precisiones a tener en cuenta para su realización.

1.- Dibujo del árbol.

Instrucciones: vamos a dibujar un árbol con sus colores y formas preferidas. El requisito será que tiene que estar dibujado de forma vertical, recuerden que lo que dibujen y escriban tendrá un significado particular, pero ese se lo darán ustedes. Después de cada indicación tendrán tres minutos para dibujar y escribir.

Raíces: las raíces van a representar a sus ancestros. Entonces, después de dibujarlas, van a escribir sobre ellas, o al lado de ellas, las historias de sus familias, el nombre de las personas que significan o han significado mucho para ti o para los miembros de toda tu familia. Pueden ser nombres, momentos, historias, frases o algo entorno a sus ancestros.

Tierra: la van a dibujar como ustedes quieran, puede ser tierra, césped, arena de playa, piedras, lo que ustedes quieran y como se lo imaginen. Lo que van a escribir en la tierra o a un lado de ella va a girar en torno a dónde viven y qué hacen en el presente, es decir, sus actividades cotidianas, lo que hacen o lo que les gusta hacer.

Tronco: de igual forma, puede ser del color y forma que ustedes deseen. Lo que significa el tronco son las destrezas, habilidades, herramientas, fortalezas, competencias y recursos con los que ustedes se piensen. Pueden ser los actos de generosidad y de bondad que haces por los demás, qué de ti, de tus valores o preferencias es lo que ha impactado de forma positiva a las personas a tu alrededor.

Ramas o follaje: estas representan las historias de esperanza, sus sueños, deseos, propósitos, la dirección que quieren dar a su vida, adónde quieren llegar.

Hojas: pueden utilizar el tamaño que quieran y detallarlas después. En las hojas van a colocar a las personas más preciadas, las más importantes de tu vida.

Frutos: puede ser el que ustedes quieran, el que decidan, pero muy juntito de las hojas, no importa si no son frutos que crezcan de árboles, lo importante es que a ustedes les guste. Los frutos van a representar los cuidados, el amor, las enseñanzas y regalos que has recibido en tu vida por parte de las personas que eligieron y están en tus hojas. Pueden ser momentos que te hayan causado cierto impacto, palabras, reflexiones que te hayan dado experiencia.

El cielo: del color que a ustedes les guste, pueden colocar lo que quieran: nubes, estrellas, etc. Después, van a escribir una frase que se quieran decir todos los días por el resto de su vida.

Cierre del primer momento. Al término del dibujo, se les otorgará 10 minutos para que detallen su árbol; en caso de que lo necesiten, pueden ponerle color, agregar o quitar algún aspecto que consideren importante. Podemos agregar la siguiente pregunta: ¿cómo te sentiste durante esta primera parte de la actividad?

Receso. Se da un espacio para reflexión o descanso de cinco minutos.

2.- Compartir el árbol de la vida

Una vez que ha ocurrido el receso, nuevamente se integran los grupos pequeños. Se trata de que las personas se sientan cómodas y que se escuchen con mucha atención entre ellos, con una coordinación de la actividad que les permita hacerlo. Se les puede indicar que, si van descubriendo nuevas cosas que les faltó agregar, pueden hacerlo, las veces que quieran.

1. ¿Alguien quisiera compartirnos algo de su árbol? La parte que ustedes deseen compartir con nosotros, el tronco, las raíces, las hojas, el cielo, etc. Por ejemplo, en mi árbol yo puse a […]. Así como yo, ustedes siéntanse cómodos y con la confianza de platicarnos, aquí no se les va a juzgar porque todos estamos para aprender y escucharnos, como la comunidad que somos y formamos, ¿alguien? Escuchar participaciones. Recuerden que estar conscientes de nuestro árbol, de las personas que tenemos como nuestro apoyo, nos hace formar lazos y vínculos más fuertes.

Es importante agradecer la participación: muchas gracias a las personas que nos compartieron parte de su historia redactada en su árbol, sabemos que no es fácil abrirse, pero deben saber que estamos en confianza.

3.- Bosque de la vida y las tormentas

Ahora vamos a dar inicio al bosque de la vida. Este se forma juntando nuestros árboles para formar un gran bosque; de esta manera podemos apreciar las diferencias y semejanzas de nuestros árboles.

En esta parte se pide que pasen al frente a pegar su árbol en el pizarrón, para poder apreciar las diferencias y semejanzas entre cada

uno. Para el taller virtual, pedir a los participantes que muestren su dibujo en la cámara para poder verlos.

Formación del bosque de la vida. Como podemos observar, cada árbol es especial. Cada uno de sus árboles tiene algo distinto o quizá hay similitudes con el de sus demás compañeros. ¿Ustedes notaron diferencias de su árbol al de los demás compañeros? Escuchar respuestas.

Preguntas e indicaciones generales. Ahora que cada uno tiene su árbol y pensándonos en comunidad, ¿qué se obtiene cuando tenemos varios árboles juntos? Escuchar respuestas.

Nosotros estamos rodeados de diferentes árboles, por ejemplo, ahorita pusimos nuestro árbol enfrente en el pizarrón y formamos un bosque. Cada uno de ustedes le puso su granito y contribuyó a la formación de este bosque, este grupito es un pequeño bosque, en su casa también son un bosque, en la escuela todos formamos un gran bosque. Ustedes, ¿creen que las personas nos parezcamos a los árboles? Escuchar respuestas.

Ahora, ¿qué es lo que se le viene a la mente cuando escuchan la palabra tormenta? Escuchar respuestas.

Ahora, si un árbol se llega a encontrar solo y de pronto inicia una tormenta, ¿qué le pasaría a este árbol? Escuchar respuestas.

Las tormentas. ¡Efectivamente! Podemos darnos cuenta de lo importante que son las conexiones que tenemos con nuestros árboles que nos rodean, por ejemplo, podemos ver que hay árboles que están muy juntos y sus raíces se entrelazan, pueden resistir muy bien una tormenta, pero si encontramos un árbol que está un poco alejado de los demás, puede que sea más propenso a desprenderse del suelo, porque sus raíces no están entrelazadas con los otros.

Si tuvieras que mencionar alguna tormenta que has tenido en tu vida, ¿cuál sería?, ¿cómo las has afrontado? Y si tuvieran que nombrar esa tormenta que más les marcó, la que más difícil se les haya hecho atravesar, o que más les preocupa que suceda, ¿qué nombre le pondrían?

Hacemos la invitación a participar compartiendo las respuestas a estas preguntas. ¿Alguien quiere contarnos su tormenta? Escuchar participaciones.

Muchas gracias a todos los que nos compartieron sus tormentas, sabemos que puede llegar a ser un poco difícil abrirnos y comentar este tipo de situaciones en un entorno distinto.

En la universidad también podemos encontrarnos con algunas tormentas (dar un ejemplo).

Si ustedes tuvieran que mencionar alguna tormenta que ha llegado a su vida universitaria, ¿cuál sería?, ¿cómo han respondido ante dicha tormenta?, ¿alguien quiere comentarnos acerca de estas tormentas? Escuchar participaciones.

Gracias por compartirnos sus tormentas (aquí podemos hablar de nuestra experiencia personal dentro de la universidad).

Cierre de la actividad, vespertino. Bueno, estamos por terminar con esta actividad, pero antes de salir a receso nos gustaría preguntar, ¿qué les pareció esta actividad?, ¿qué les gustaría contarle al resto de sus compañeros que no asistieron sobre su experiencia en el taller y sobre lo que descubrieron hoy? Escuchar participaciones.

Muchas gracias a los que participaron, sin duda nos dio mucho para reflexionar y darnos cuenta de que todos nosotros tenemos o hemos pasado por estas tormentas. Espero que el habernos escuchado todos les sea de ayuda, esperamos que les haya gustado y hayan disfrutado de esta actividad. Si alguien quisiera darnos algún comentario final de esta actividad, con gusto lo escucharemos. Estamos muy agradecidas con su participación.

Contexto, escenarios y tiempos de la intervención

Como se abordó brevemente en el capítulo introductorio de esta obra, el primer taller de "El árbol de la vida" se llevó a cabo de manera virtual, fue impartido por una cooperativa externa a la

Universidad Pedagógica Nacional llamada Tzalan. Se impartió de esta manera, ya que en ese momento vivíamos una situación de pandemia por COVID-19, hecho por el cual todos nos vimos en la necesidad de no salir de casa. Este taller consistió en cinco sesiones, las cuales se llevaron a cabo los días 29 y 30 de marzo, así como los días 5, 7 y 9 de abril de 2021, con una duración de cuatro horas por cada sesión. Este primer taller tuvo la finalidad de preparar a futuros talleristas que se encargaran de replicar el taller, posteriormente, con estudiantes de semestres anteriores. En esta emisión del taller participaron integrantes del servicio social, estudiantes y profesores de la Licenciatura en Pedagogía que se imparte en la unidad 094 Centro que se ubica en el Centro Histórico de la Ciudad de México.

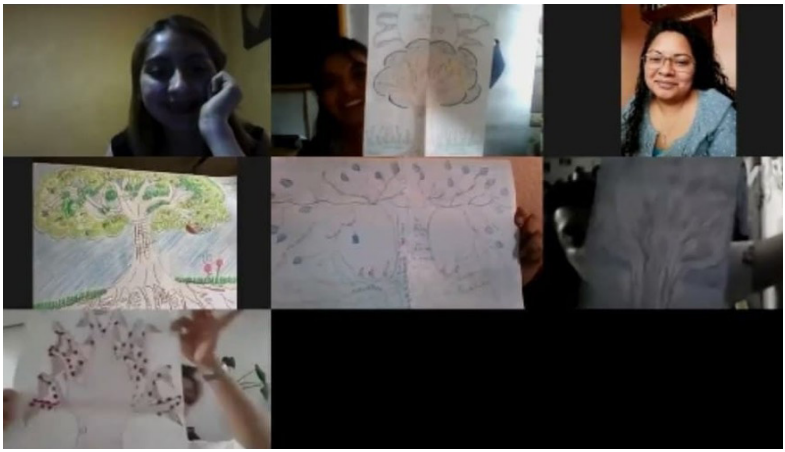
Fue fundamental que los participantes vivenciaran de manera directa la experiencia de recibir el taller de manos de expertos. La opción de invitar a una institución externa se tomó para que los estudiantes y prestadores de servicio social pudieran ver de cerca cómo se desarrolla la aplicación de talleres por personas profesionales del campo de la Psicopedagogía, con muchos años de experiencia.

Después de este primer taller, ya que los futuros talleristas habían vivido la experiencia, se realizó un rediseño por parte de estudiantes de octavo semestre de la generación 2017-2021. Posteriormente, el taller se impartió a estudiantes de la misma unidad, pero en esta ocasión fue solo para estudiantes de segundo semestre del turno matutino, se ofreció de manera virtual. A partir del primer rediseño, el taller consistió en dos sesiones de cuatro horas cada día. Las dinámicas que finalmente seleccionamos del taller de veinte horas para incorporarlas al nuevo fueron "El árbol de la vida" y "La metáfora del viaje", junto con recesos y juegos. En las Imágenes 2.1 y 2.2 mostramos capturas de pantalla tomadas de la grabación generada por la aplicación de *Zoom*, en las cuales se aprecian dos momentos de cuando se impartió el taller por primera vez en la unidad 094 Centro.

Imagen 2.1. Impartición del taller "El árbol de la vida" en modalidad virtual (2021)

Fuente: Elaboración propia.

Imagen 2.2. Productos generados por los participantes del taller "El árbol de la vida" en modalidad virtual (2021)



Fuente: Elaboración propia.

Durante tres años se llevaron a cabo más imparticiones de talleres de manera virtual a grupos de personas de diferentes generaciones, solo una vez se impartió de manera presencial en el año 2022, después de que se levantó el confinamiento por COVID-19. El diseño del primer taller virtual, específicamente en la primera parte de la actividad de "El árbol de la vida", así como el rediseño de la misma

actividad de manera presencial, fue hecho por las autoras de este capítulo, en conjunto con el docente Jorge Moreno.

El rediseño se realizó para adaptar el taller, con el objetivo de que se pudiera impartir en cuatro horas en una sesión, debido a que los estudiantes que participaron continuaban, al mismo tiempo, con sus clases normales. El rediseño demoró un poco más de lo previsto, ya que se tuvieron que ir eliminando actividades y contenidos, y para nosotras era algo nuevo el ajuste de planeaciones. No obstante, fue una experiencia enriquecedora y bastante emocionante, la cual nos permitió conocer aspectos prácticos de la planeación educativa.

Sobre el taller que se implementó de manera presencial en el año 2022, participaron estudiantes egresadas de la Licenciatura en Pedagogía, así como estudiantes de séptimo semestre de los campos formativos de orientación e inclusión educativa. Como egresadas, apoyamos en la impartición del taller a estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía, turnos matutino y vespertino.

Imagen 2.3. Impartición del taller "El árbol de la vida" en modalidad presencial (2022)

Fuente: Elaboración propia

Revisión construccionista de la colaboración y centralidad del lenguaje

En esta sección del capítulo presentaremos el análisis de la experiencia, el cual consiste en revisar diferentes momentos y contrastarlos con la teoría, para comprender cómo las categorías teóricas se vinculan con las prácticas reales en el campo de la Pedagogía. Revisaremos algunos aspectos de la teoría del construccionismo social y de su aplicación en el campo de la educación. Los ejemplos que tomamos para esta investigación son de la impartición del taller "El árbol de la vida", tanto en su modalidad virtual como presencial, a estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2021.

Ejemplo 1. La colaboración

Lo primero que se destaca es la aparición de una necesidad en el contexto de la unidad 094 Centro. En reuniones de trabajo, un grupo de docentes de la Licenciatura en Pedagogía externan el problema de socialización entre los estudiantes que ingresaron durante el periodo de la pandemia, ya que no se conocían entre ellos. Las docentes propusieron la creación de un espacio en el que los estudiantes de nuevo ingreso pudieran interactuar más allá de las clases, para conocerse entre ellos y formar vínculos de amistad, sin que se revisara algún contenido del programa de la Licenciatura.

Esta necesidad derivó en la propuesta de un taller que fomentara la convivencia. Así, primero con la participación de las profesoras Aurea y Jazmín, en conjunto con estudiantes de séptimo semestre y el profesor Jorge Moreno comenzaron a colaborar en un proyecto conjunto que buscó acompañar los procesos necesarios hasta la conclusión de la impartición de talleres a todos los estudiantes.

Durante el proceso, la formación que recibimos por parte de los profesores fue esencial, ya que se impartió de forma horizontal.

Docentes y estudiantes mantuvimos un ambiente de colaboración de igual a igual, el cual logró transmitirnos la seguridad necesaria para impartir los talleres. Según lo que apreciamos, realmente se sintió el trabajo entre pares cuando todos podíamos opinar al momento de hacer el rediseño del taller. Algo similar ocurrió cuando los propios asistentes nos comenzaron a confiar sus historias a partir de los árboles que dibujaron y que procuramos que los demás pudieran verlos mientras nos narraban sus experiencias (véase Imagen 2.4).

Imagen 2.4. Dibujos de un árbol durante la impartición del taller "El árbol de la vida" en modalidad virtual (2021)

Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que el trabajo de colaboración entre todos se mantuvo durante toda la experiencia. En este equipo de trabajo se diluyeron las diferencias entre docentes y estudiantes, así como también se procuró una responsabilidad equitativa entre todos los miembros.

Ejemplo 2. La centralidad del lenguaje en el taller presencial

Para la impartición del taller presencial se formaron equipos de talleristas conformados por estudiantes de séptimo semestre y egresadas. A cada uno de estos grupos se le entregó la planeación del taller en la versión de modalidad virtual. En grupos se hizo un rediseño adaptando cada una de las actividades para la modalidad

presencial. Cuando todos tenían listas las planeaciones se hizo *role playing*, con la finalidad de retroalimentar el trabajo de cada equipo.

Para este taller fuimos tres talleristas asignadas para el grupo pequeño. Así como en el taller virtual se dividió a los estudiantes en grupos pequeños, en esa ocasión nos tocó trabajar con tres estudiantes de primer semestre del turno vespertino.

Las talleristas ya habíamos vivido el taller, ya habíamos realizado rediseños y aplicaciones de manera virtual; también, nos conocíamos entre nosotras, teníamos la comunicación para que este taller se llevará a cabo, así como la confianza para poder platicar y dirigir de mejor manera el taller.

Por ejemplo, al momento de dar una indicación, la facilitadora del taller compartió una experiencia personal de lo que ella colocó para que los participantes entendieran de mejor manera la instrucción verbal: "Yo puse a mi abuelito, solo puse su nombre porque yo no lo conocí, yo no tuve momentos con él, pero las historias que a mí me cuentan sobre él son muy importantes para mí y yo pienso que, aunque yo estaba en la panza de mi mamá para él yo era importante y para, pues también es importante él."

La acción de la facilitadora de iniciar la actividad y ponerse de ejemplo, más que modelar una conducta para que el grupo la siga, en este caso, da pie a la construcción de un yo relacional. Es decir, que usando la metáfora de que todos somos árboles, hay cosas que nos son comunes y cosas que nos hacen particulares, es en la conciencia de las similitudes y diferencias que exponemos ante otros, que se construye un yo relacional, no solamente mío, sino nuestro. Al respecto:

> Si tuviéramos éxito en nuestra reconstrucción, ya no nos veríamos como seres aislados e independientes, fundamentalmente centrados en ira a lo nuestro o en peligrosa competición con los demás. Nos veríamos como una creación relacional. El "yo frente al otro" se convertiría en el "yo a través del otro" (Gergen y Gergen, 2011, p.43).

Esto es justamente lo que consideramos que ocurrió entre los participantes y los facilitadores. Unos y otros nos comenzamos a ver a través de la relación que establecimos, disminuyendo las diferencias y privilegiando las similitudes, el conceso o la puesta en común.

Ejemplo 3. El papel del lenguaje en la construcción de significados

Este ejemplo ocurrió cuando se brindó la instrucción de lo que trata la segunda parte de la actividad. Aquí, invitamos a los participantes a que se sintieran cómodos, expresamos que ese era un lugar seguro en donde se podía hablar con confianza e invitamos a los estudiantes a participar, haciéndoles saber que podían responder a una de las siguientes tres preguntas:¿alguien quiere compartir algo de su árbol?, ¿lo que ustedes quieran compartir?, ¿quieren que les compartamos algo?

La estudiante eligió la tercera opción brindada de las diferentes preguntas. De este modo, compartimos primero para generar confianza. La facilitadora mostró su dibujo del árbol, lo colocó a una altura visible para todos y comenzó a hablar de las raíces hasta llegar al cielo, lo hizo señalando cada uno de los elementos que estaban en su dibujo del árbol. Mientras la facilitadora estaba compartiendo, dirigió su mirada a cada uno de los participantes. Al terminar de compartir, les preguntó a las demás facilitadoras si querían compartir sus árboles.

Posteriormente, preguntó a los participantes si alguien quería compartir. Enseguida, una de las participantes se animó y comenzó a compartir su árbol sosteniéndolo a la vista de todos. La participante compartió todos los elementos de su árbol, desde las raíces hasta llegar al cielo.

Nosotras como facilitadoras de la actividad consideramos que el hecho de que los participantes nos platiquen de su historia de vida al hablarnos de su árbol puede parecer algo difícil o complicado,

por ello, procuramos tomar la iniciativa para comenzar a platicar de nuestra propia historia de vida, darles la confianza de responder a las preguntas que surjan. De esta manera, podemos ir generando este vínculo interactivo. Al respecto, Campillo (2015) señala que cuando se trabaja con una historia "el relato organiza la experiencia vivida para darle sentido. Sin experiencia no hay historia y, para que esa experiencia nos sea comprensible hay que relatarla" (p. 2).

En este ejemplo descubrimos cómo las preguntas generan diálogo entre iguales, al ser un participante el que pide que inicie la actividad, sea que el facilitador rompa un orden jerárquico y proponga un ambiente donde todos podamos construir significados.

Conclusión

Las conclusiones obtenidas las dividimos en dos partes, una referida a reconocer la contribución de impartir talleres en contextos reales, pues estos brindan la adquisición de habilidades prácticas en el campo de la orientación educativa; otra parte de la conclusión está enfocada en reconocer la importancia de la reflexión teórica en el desarrollo profesional del pedagogo, así como el ejercicio crítico de la profesión. En cuanto al desarrollo de habilidades prácticas en el campo de la orientación educativa, nos dimos cuenta de que:

- Nos resultó muy útil recibir entrenamiento antes de realizar los talleres. Conocer y vivenciar los contenidos y actividades nos permitió adecuarnos y hacer ajustes que consideraran las habilidades y capacidades de cada una de nosotras. Las talleristas o coordinadoras tuvimos la oportunidad de compartir nuestras propias experiencias, primero, al haberlo vivido, y después, al haberlo impartido.
- Los cambios y las adecuaciones que se hacen a las planeaciones surgen de los resultados que se obtienen. Cada vez que

impartimos un taller surgieron ideas que se incorporaron a las subsecuentes ediciones.

- Realizar lluvias de ideas en las reuniones después de cada aplicación del taller permitió a todo el equipo de trabajo hacer mejoras significativas en su impartición.
- La supervisión y acompañamiento que tuvimos del profesor Jorge Moreno durante la realización de los talleres nos permitió sensibilizarnos para actuar como facilitadoras en los grupos. En este proceso, tuvimos la oportunidad de escuchar y de retroalimentar las historias de vida de las personas participantes, tanto estudiantes como docentes con las que trabajamos.
- Adquirimos experiencia por haber experimentado el proceso de impartir el taller a diferentes grupos en distintos momentos, escenarios y públicos. Esto nos permitió saber qué hacer en cada momento, dar continuidad a las actividades, participar de manera coordinada, tener listos los materiales al momento de ocuparlos, mantener un ambiente cordial de apoyo y participación. Esto derivó una creciente organización del equipo de impartición.

Por otra parte, respecto a la reflexión teórica de la práctica pedagógica, en cada ocsión que se impartió el taller "El árbol de la vida" fue una experiencia diferente, esto no permitió observar aspectos claros de la colaboración y la centralidad del lenguaje que se plantea dentro del construccionismo social de Kenneth y Mary Gergen (2015). En este sentido, los los puntos relevantes son:

- El momento en el que cada una de las personas participantes habla sobre su árbol ofrece varios significados, esto es, pese a que todos los participantes recibieron las mismas indicaciones para dibujar su árbol, el resultado fue una variedad de árboles, cada uno con sus propios significados.
- Observar que el árbol adquiere nuevos significados con el tiempo resultó relevante, pues el significado no queda fijo,

sino que se amplía y transforma conforme los participantes presentan y explican su árbol, al tiempo que otros participantes agregan y corrigen el contenido del suyo. De esta manera, se observa con claridad la colaboración y el papel central del lenguaje en la construcción de significados.

Referencias

Campillo, R. (2015). Innovaciones en terapia narrativa con el árbol de la vida: intervención con jóvenes que se cortan la piel. *Revista de Psicología. Procesos Psicológicos y Sociales*, 11 (1). *https://www.uv.mx/psicologia/revista-electronica-procesos-psicologicos-y-sociales/revistas/vol-11-ano-2015-no-1/*

Gergen, K. y Gergen, M. (2015). Social construction and research as action. En H. Bradbury (ed.), *The Sage Handbook of Action Research* (pp. 401-408). Nueva York: Sage.

Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Espasa.

Latorre, G. (2010). El árbol de la vida con trabajadores adultos. Una respuesta narrativa a las consecuencias del trauma provocadas por accidentes en el contexto laboral. *Revista Procesos Psicológicos y Sociales*, 6 (1 y 2). *https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/el-arbol-de-la-vida-con-trabajadores-adultos.pdf*

Romo Mexicano, M. y Ruiz Álvarez, L. (2023). *Impartición de talleres del "árbol de la vida" en su modalidad presencial y virtual: comparación entre rasgos de la interacción no verbal*. Tesis de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.

CAPÍTULO 3.

RECUPERANDO LA VOZ DE MAESTRAS PARA LA ELECCIÓN DE UN TEMA Y SU DISEÑO EN UN TRABAJO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Alma Karina José Alavez
Andrea Marin Saldívar
María de Jesús de la Riva Lara

INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos la descripción de una intervención educativa relacional que llevamos a cabo en una secundaria de la Ciudad de México, cuando nos encontrábamos estudiando el último semestre de la Licenciatura en Pedagogía (José y Marín, 2024).

Si bien coordinamos algunas actividades, el trabajo de intervención se logró en equipo. Nuestro interés por dar cuenta de lo que hicimos es presentar una manera diferente de hacer intervención, no prediseñada, sino atendiendo a las necesidades de algunas maestras interesadas en diseñar e implementar actividades para sus estudiantes, es decir, mostramos la co-construcción de un plan de acción. En general, el trabajo muestra una manera de diseñar planeaciones con objetivos específicos al retomar lo que las propias maestras nos sugirieron como parte de un trabajo basado en la

investigación-acción relacional, con sensibilidad construccionista. Para lograrlo, presentamos las principales nociones teóricas del construccionismo, tales como la centralidad del lenguaje y las emociones a las que recurrimos en nuestra intervención. En línea con lo anterior, usamos una variante de la investigación-acción que describimos brevemente antes de presentar el contexto de la intervención, así como su descripción mediante tres ejemplos. Finalmente, presentamos las conclusiones.

Nociones teórico-metodológicas

En esta sección vamos a mostrar el enfoque teórico-metodológico que utilizamos para la realización de nuestra intervención. En primer lugar, hacemos referencia a la manera en que relacionamos la investigación-acción y el construccionismo. En segundo lugar, complementamos el apartado con las nociones teóricas que consideramos para el desarrollo de este capítulo, como son la centralidad del lenguaje y las emociones.

Investigación-acción y construccionismo social

Para el construccionismo la creación del mundo se sitúa en las relaciones humanas (Gergen y Gergen, 2011). Es a partir de nuestras relaciones que el mundo se llena de los objetos que nombramos, pues al comunicarnos construimos el mundo en que vivimos. En la medida en que se dialoga, escuchamos voces nuevas, hacemos preguntas, creamos metáforas alternativas, se traspasa la razón y los significados culturalmente tradicionales para crear nuevos mundos.

Desde la perspectiva construccionista, nosotros no estamos limitados por la estructura rígida al momento de nuestra práctica, sino que es flexible. Nos es posible construirla y modificarla de acuerdo con las necesidades que se nos presentan y con las diversas

aportaciones de los actores involucrados al momento de planear, diseñar y rediseñar las actividades. Así, construimos el proyecto de trabajo basado en las necesidades de los actores maestras y estudiantes de secundaria. En la construcción de esta intervención, el diálogo fue una herramienta muy importante, pues como afirman Gergen y Gergen (2011) "cuando dialogamos, escuchamos voces nuevas, hacemos preguntas, tomamos en consideración metáforas alternativas y jugamos con los límites de la razón, traspasamos el umbral hacia nuevos mundos de significados" (p. 15).

La investigación-acción desde esta perspectiva construccionista destaca que es importante comprender y respetar las construcciones hechas entre los participantes, sus voces y participaciones deben ser reconocidas y tomadas en cuenta desde la primera etapa del ciclo de la investigación, el cual describiremos en el siguiente apartado. La diversidad de perspectivas resulta enriquecedora para la identificación del problema, así como para la generación de soluciones. Lo anterior, mediante un proceso reflexivo que se construye de manera activa a través de dinámicas y técnicas desarrolladas con los participantes, genera más conocimiento que permite seguir construyendo sus propias realidades. En este sentido, la realización de este trabajo se alinea con lo indicado por Gergen y Gergen (2015): la investigación-acción es emergente y está en desarrollo. Asimismo, concierne a temas prácticos y florecimiento humano. Su modalidad es participativa y democrática, pues trabaja con los participantes hacia el conocimiento en acción. La finalidad de la investigación no es la acumulación de conocimientos, sino aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora (Blanco y Sandín, 2003).

Centralidad del lenguaje

Los construccionistas sociales también tienden a aceptar la visión de los juegos de lenguaje de Wittgenstein (1953), porque enfatiza el

significado de las palabras de acuerdo con el uso práctico del lenguaje dentro de sistemas con reglas, incrustados dentro de "formas de vida" más amplias (Gergen y Gergen, 2015, p.5). Los juegos de lenguaje se conducen de forma parecida a las reglas de la moda, porque las descripciones del mundo se rigen en un grado importante por las convenciones del uso del lenguaje.

Cuando aprendemos a hablar no nos aprendemos todas y cada una de las definiciones de las palabras, es decir, cuando escuchamos una palabra nueva solemos entenderla por el uso y el contexto en que esta se da, se conoce su significado mediante la práctica; por ello, el lenguaje es variado y heterogéneo. En el juego del lenguaje las palabras cobran sentido por el uso que se le está dando en un contexto determinado, en este caso, el medio escolar y en una actividad humana como la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Cada juego tiene sus propias reglas, estas determinan qué es lo que tiene sentido y qué no, qué es lo que define lo posible y lo imposible.

Hay determinados términos que tienen sentido en su uso académico, pero pueden no tenerlo ordinariamente, y viceversa. Es raro hablar coloquialmente, por ejemplo, decir groserías en un ámbito académico formal como sería una clase escolar, pero probablemente sería común escuchar ese lenguaje fuera del aula, en el patio de recreo o pasando el portón de salida. Son las situaciones en las que ocurren las emisiones lingüísticas, junto con las acciones que las acompañan, lo que aporta significado entre las personas, es decir, las palabras no tienen un significado por sí mismas independientemente de las actividades humanas.

A partir de lo anterior, nos fuimos acercando a otra noción teórica que apareció en nuestro diálogo con las maestras: las emociones. De manera específica, recurrimos a esta noción cuando diseñamos de manera conjunta una actividad para trabajar con emociones de estudiantes, tal como se presentará en el apartado de la intervención.

Para mostrarle al lector lo que se describe y que tenga un panorama más amplio sobre la realización de actividades, nos apoyamos del uso de fotogramas. A pesar de que contábamos con el consentimiento de los estudiantes y las maestras, optamos por censurar los nombres y rostros, para mantener su anonimato y seguridad.

Emociones

El tema de las emociones fue relevante para el diseño de la intervención que mostraremos más adelante. Siguiendo al propio Gergen (2016), si las palabras y los actos emocionales se crean en el seno de las tradiciones culturales, entonces las emociones pueden verse como actos relacionales "son formas de acción que adquieren su inteligibilidad en las relaciones y obtienen su valor a partir del uso social que de ellas se hace" (p. 131).

En este aspecto, uno de los objetivos que quisimos mostrar en las planeaciones sobre las emociones fue que nuestras reacciones no son ni buenas ni malas, sino que el reconocerlas ante terceros nos ayuda a expresar lo que sentimos y, de igual forma, quien nos escucha puede tener una interpretación sobre aquello que expresamos como nuestros sentimientos. Con esto en cuenta, las actividades que se encuentran más adelante tienen la finalidad de que quienes las vivieran, en este caso estudiantes, se sintieran en confianza de poder platicar cómo se sentían, haciéndoles saber que se encontraban en un lugar seguro. Finalmente, aunque reconocemos que a través del uso de las palabras podemos identificar que experimentamos una emoción (Gergen, 2016, p.132), consideramos también que en la actualidad los emojis o pictogramas que se incrustan en los textos para representar emociones, dado que son muy usados entre las personas jóvenes, pueden ser de gran utilidad para hablar acerca de cómo nos sentimos.

Vinculación entre la UPN 094 y la secundaria

El trabajo comenzó cuando nos encontrábamos desarrollando las actividades del servicio social en el campo formativo de Orientación Educativa Relacional (OER). En dicho servicio se atendieron varias dificultades que se vivían en ese momento dentro de nuestra unidad 094, mediante el diseño de planeaciones e implementación de talleres para atender diversas necesidades en la Universidad Pedagógica Nacional unidad 094 Centro.

En enero de 2022, quien en ese entonces era el director de la UPN unidad 094, comentó con el Dr. Jorge Moreno, responsable del campo formativo y del servicio social, la posibilidad de dar una plática en una secundaria de la Ciudad de México. Lo anterior se compartió con las estudiantes que conformaban el servicio social y acordaron ir como equipo de trabajo a impartir un taller. Para la primera sesión del Consejo Técnico Escolar (CTE), el equipo de trabajo estaba conformado por Alma, Andrea, Mary, Lizbeth, Rubí, Joana, Daniela, Brenda y Michell. Hasta ese momento no habíamos identificado una situación de conflicto, solo presentaríamos una muestra de nuestro trabajo y las posibilidades de acción a nuestro alcance.

Primera sesión: taller en el CTE

La primera sesión se realizó en línea con 54 asistentes de un CTE. La reunión se dividió en dos momentos. El primero consistió en una dinámica para conocernos, la cual se titulaba “El árbol de la vida”; en el segundo momento se realizó una dinámica donde mostramos nuestra forma de trabajo de una manera más técnica. Esta sesión finalizó con un espacio en el que los asistentes nos comentaron lo que pensaron del taller, lo que vivieron, sus retroalimentaciones y qué pensaban acerca de la posibilidad de colaborar más adelante.

Después de unas semanas, la directora de la secundaria nos contactó para abordar la posibilidad de que trabajáramos con maestras que se interesaron en nuestro trabajo.

Segunda sesión: metáfora del viaje

Comenzamos a trabajar con los primeros agentes educativos que conocían de primera mano las dificultades, pues las maestras eran quienes las compartían con la directora. Una vez que establecimos la fecha de nuestra siguiente reunión, para nuestro segundo acercamiento con maestras, adaptamos una dinámica llamada "Metáfora del viaje", con el fin de brindarnos información y comenzar a llegar a acuerdos para elaborar un plan de acción basado en las problemáticas, desde el punto de vista de las maestras. La dinámica nos permitió incorporar dos aspectos de gran importancia, tales como a dónde queremos llegar y la manera en que lo haremos.

Al llegar a la secundaria, para continuar con la segunda sesión, nos dimos cuenta de que trabajaríamos únicamente con siete maestras. Nos instalamos en un salón de clases, se les pidió consentimiento a las maestras para poder grabarlas, dando la opción de cambiar a un lugar fuera de la toma para las que no quisieran salir en la grabación. El Dr. Jorge Moreno comenzó a dar contexto de la primera sesión y de lo que esperábamos que sucediera ese día, de acuerdo con la actividad preparada.

Mientras se llevó a cabo la actividad, las maestras nos comentaron algunas situaciones e inquietudes que ellas identificaban con sus estudiantes. Entonces, los grupos en la secundaria se conformaban por 15 estudiantes, aproximadamente, ya que regresaban de manera escalonada del confinamiento por el COVID-19. Algunas preocupaciones expresadas fueron que sus estudiantes no tuvieran desarrollada la toma de decisiones sobre el examen de COMIPEMS, que sus grupos no estuvieran integrados, querrían que sus estudiantes estuvieran motivados, el aspecto socioemocional y los

malos hábitos de estudio, entre otras. A continuación, mostramos la planeación utilizada con las maestras, en la que se les situó metafóricamente en un viaje.

Planeación de "La metáfora del viaje"

"La metáfora del viaje" tuvo una duración de hora y media. A continuación, describimos el objetivo, la presentación y las preguntas que fueron la guía del diálogo de la dinámica.

Objetivo. A través de esta dinámica buscamos identificar las problemáticas que enfrentan los maestros, situando metafóricamente a los participantes en un viaje.

Presentación. Vamos a comenzar con el primer apartado de esta dinámica, pensemos que vamos a iniciar un viaje, en el cual tenemos que contemplar a nuestros alumnos, para construir y llegar a un destino deseado.

Preguntas guía y utilidad:

1. ¿A dónde queremos llegar? Con esta pregunta buscamos establecer las metas u objetivos que a las docentes tutoras les gustaría alcanzar de manera personal, profesional con alumnos o con padres de familia.
2. ¿Qué queremos llevar y con quién queremos viajar? Con esta interrogante, nos interesó guiar la identificación de recursos como personas importantes, habilidades, fortalezas, etc.
3. ¿Habrá algunos obstáculos? Con base en su experiencia fue importante todo aquello que íbamos a enfrentar y que pudiera generar alguna dificultad para nuestra labor conjunta.
4. ¿Qué habilidades o saberes les gustaría fortalecer y cómo les podríamos servir de apoyo? Con esta pregunta nos interesó conocer, de manera más específica, el apoyo que las maestras querían recibir de nosotras.

5. ¿Qué experiencias voy a tener al final y con quién las voy a compartir? Con esta interrogante buscábamos que las maestras visualizaran cómo sería el cambio que tendrían a nivel académico sus estudiantes al final del viaje.

Cabe señalar que consideramos para cada pregunta, junto con sus respectivas respuestas, un tiempo aproximado de 10 minutos.

Intervención con maestras: "La metáfora del viaje" y la planeación derivada

A continuación, nos centramos en una de las preocupaciones que predominaba en ese momento, de acuerdo con las maestras. Dicha preocupación era todo lo relacionado con el aspecto socioemocional y cómo expresar las emociones hacia los demás.

Abordaremos lo que se comentó en dos preguntas a través de una narrativa, pues son en donde más se había hablado sobre las emociones. Al final, presentamos la planeación de la dinámica en la que incorporamos nuestra postura construccionista, así como las sugerencias de las maestras. Nos referiremos a las maestras de las que recuperamos su voz, como M1, M2, M3. Del mismo modo, nos referiremos a las facilitadoras, quienes son las que coordinaron las preguntas, como F1 (Andrea) y F2 (Daniela). Se muestran dos ejemplos en los que participamos con las maestras, donde nos sugieren propuestas y nos solicitan estrategias respecto a las emociones.

Primer ejemplo

Este ejemplo abarca la narrativa de las dos primeras preguntas junto con las respuestas de dos maestras, quienes mencionan su

preocupación con el aspecto socioemocional de sus estudiantes. Para contextualizar el momento del que retomamos el ejemplo, este ocurrió cuando habíamos hecho la presentación e íbamos a iniciar con las preguntas guía de "La metáfora del viaje". La siguiente Imagen 3.1 ocurrió antes de que F1 comenzara a expresar la primera pregunta a las maestras tutoras.

Imagen 3.1. Maestras en la metáfora del viaje

Fuente: Elaboración propia.

Enseguida, F1 hizo tres preguntas a las maestras: ¿qué es a lo que queremos llegar?, ¿a dónde queremos ir?, ¿con quién vamos a ir? Una vez hechas las preguntas, una maestra respondió, M1: "¿A dónde quiero llegar con mis alumnos? A la integración, porque desde mi visión en el aspecto socioemocional, si no está bien equilibrado, el aspecto intelectual no puede ajustarse."

La facilitadora F1 dio su punto de vista respecto a la respuesta de M1: "Sí, es muy importante, la verdad considero que el aspecto socioemocional juega un papel fundamental en todo esto." F1 agradeció y le dio apertura a que alguien más pudiera participar en esa misma pregunta. Una de las maestras, en este caso M2, retomó la respuesta anterior de M1, diciendo: "Así como dijo la maestra, esta parte de la autoestima del alumno, en el aspecto socioemocional es muy importante."

Sobre lo anterior, la pregunta guía se hizo a través de tres distintas opciones, para buscar trazar una posible meta u objetivo que quisieran lograr las maestras. Así, F1 realizó la pregunta ofreciendo otras 2 alternativas que pueden retomarse dentro de sus respuestas. En la narración del diálogo, efectivamente, la maestra (M1) eligió una de esas alternativas para elaborar su respuesta. La facilitadora retomó la respuesta que M1 dio, y la validó, añadiendo que, para ella, también las emociones juegan un papel fundamental. En la respuesta de M2, ella retomó y corroboró el tema mencionado por M1 como importante.

Nosotras, al momento de realizar actividades como la anterior, relacionamos los juegos del lenguaje de Wittgenstein con diversos momentos. Por ejemplo, al reunirnos con las maestras, no nos limitamos a considerar solamente las preguntas prediseñadas que traíamos con nosotras para recuperar información importante en la elaboración de objetivos. Nos dimos cuenta de que salían nuevas preguntas no planeadas para plantearlas a las maestras sin desviarnos de las guías generales. Teníamos la oportunidad de profundizar más en sus respuestas o no, pero siempre validándolas. En otras ocasiones, buscábamos que ellas fueran más específicas en lo que querían en el aspecto de las emociones. Al dialogar sobre el término 'emociones', cada maestra, así como nosotras mismas, le dio cierto significado. Lo anterior también puede apreciarse en el caso de una de las maestras que relacionó las emociones con la autoestima.

La posibilidad de que las maestras narren sus experiencias en la trama de su historia muestra que "se pueden transformar los 'problemas'; es posible construir nuevas historias y, a partir de éstas, abrir nuevas vías de acción" (Gergen y Gergen, 2011, p.55). El construccionismo nos invita a fomentar la reconstrucción positiva de eventos, por ello es importante que las maestras expongan sus preocupaciones y se den cuenta de que son comunes, lo relacional es una fuente de significados entre quienes comparten un pasado como lo fue el confinamiento, pero que existen significados y

posibles sentidos en las acciones presentes y futuras. En este caso, el lenguaje es central para la participación, el lenguaje no solo representa lo que sienten, sino que permite que la agencia de las maestras se convierta en acciones con las facilitadoras y con los estudiantes, es decir, que el lenguaje es performativo en su sentido de texto social y de reconstrucción de sus relaciones con ellos (Ospina, 2018). Se abre una posibilidad de crítica ante lo que damos por hecho: las razones y las emociones derivadas del contexto de la situación de post confinamiento, el egreso de los estudiantes y su futuro ingreso en el nivel medio superior. Esto nos hace reconsiderar las prácticas escolares, familiares institucionalizados y las mismas instituciones.

Segundo ejemplo

Este ejemplo va de la mano con el anterior, pues nos situamos en la pregunta número 4 de la dinámica, donde retomamos la respuesta de una maestra que nos comentó sobre qué apoyo le gustaría recibir de nuestra parte.

A manera de contexto, en las preguntas previas se habló sobre recursos y obstáculos que podríamos tener en nuestra labor conjunta. Así como, las reflexiones de las maestras respecto a temas en común con sus estudiantes.

F2 comenzó haciendo un comentario acerca de algunos aspectos mencionados por las maestras tutoras: "Me llama mucho la atención que hablan mucho sobre el aspecto socioemocional y de cómo los estudiantes no saben cómo expresar lo que sienten." Y continuó: "¿Qué habilidades o saberes ustedes quisieran fortalecer o cómo les podríamos servir de apoyo nosotras?". Una de las maestras (M3) respondió: "Que nos pudieran brindar una estrategia para enseñar a nuestros alumnos a expresar las emociones que están sintiendo, yo creo que sería algo bueno."

En esta pregunta, por la forma en que una de las facilitadoras la realizó, se observa que ella ya había identificado una de las

inquietudes más recurrentes. M3 al momento de dar su respuesta retomó el comentario con el que la facilitadora inició la pregunta, hizo hincapié en que se trabajara con una estrategia hacia las emociones. Esto lo relacionamos y lo aplicamos con Gergen y Gergen (2015) que exponen sobre cómo estar comprometido en hacer un buen trabajo. En este caso que se minimicen inquietudes y que se aprecie un cambio positivo con los estudiantes, a través de nuestro trabajo al momento de realizar y aplicar las actividades. También lo relacionamos con la idea de que los significados se generan desde una base relacional (Gergen y Gergen, 2011, p. 65), es decir, que el cambio en los significados se da a través del diálogo.

Diseñamos algunas actividades en las que los estudiantes tuvieran la facilidad de, no solo identificar las emociones, sino también de expresarlas, ya que algunas maestras, como se puede ver en la respuesta de M3, querían que sus estudiantes pudieran expresar lo que sentían. Cuando finalizamos la dinámica de "La metáfora del viaje", acordamos junto con las maestras darle prioridad a trabajar con los grupos de tercero. Se consideró utilizar la Técnica del Círculo que consiste en detectar éxitos, competencias y objetivos futuros, para trabajarla con 3 maestras tutoras de tercer grado. Aún era necesario conocer un poco más a las maestras, que nos platicaran sobre algún evento personal, académico o social del cual se sintieran orgullosas y de un futuro próximo, es decir, alguna meta que tuvieran. En esta sesión en particular seguía siendo un factor de importancia, por parte de las maestras, considerar las emociones como algo principal en los talleres que estaríamos diseñando.

A partir de esta sesión diseñamos con las maestras una actividad con emojis, inspirada en un libro acerca de emociones (Calderón *et al.*, 2012). Se diseñaron 3 propuestas, se eligió una de ellas que consistía en una actividad de emociones, se agregó un cuestionario y una entrevista. Esta planeación la aplicamos primero con estudiantes de 2° semestre de nuestra carrera (Licenciatura en Pedagogía), ellos retroalimentaron la actividad y le agregamos las pequeñas modificaciones que sugirieron.

Después de esto, regresamos nuevamente con las maestras para escucharlas y que nos dieran retroalimentación de las actividades que diseñamos para trabajar con sus estudiantes. Todas coincidieron en trabajar con ellas. Finalmente, escogimos una fecha para iniciar los talleres con estudiantes de tercer grado de secundaria.

Estos talleres tuvieron el apoyo de los estudiantes de Pedagogía que en ese momento se encontraban en 2° semestre de la carrera. Ellos nos ayudaron a trabajar en 2 sesiones para aplicar las actividades de emociones, cuestionarios, entrevistas y escenarios con los cinco grupos de tercero. Previamente, ellos ya habían experimentado estas actividades, así que, para este apoyo, los entrenamos y retroalimentamos mediante un *role playing*, que es una técnica donde ensayan el rol que posteriormente desempeñarán. Como puede observarse, este trabajo no depende de los esfuerzos individuales, sino de una construcción social de los interventores, en relación con las maestras y los alumnos de secundaria, en tanto se comprende que el origen de la construcción del mundo son las personas.

Intervención con estudiantes de 3° de secundaria

A continuación, se muestra una de las actividades realizadas con estudiantes que se recuperó de la primera sesión trabajada dentro de un salón de clases. Esta actividad está relacionada con emociones, tomando en cuenta lo que se recuperó en torno a las inquietudes que a las maestras les interesaba tratar con sus estudiantes. El resto de las actividades están relacionadas con el examen COMIPEMS (José y Marín, 2024). Las planeaciones fueron diseñadas y adaptadas al tiempo que teníamos asignado, es decir, una hora por sesión. Es por ello por lo que se considera un tiempo aproximado por cada apartado. En esta parte del proceso de investigación-acción el origen del conocimiento sigue siendo social a través del lenguaje en

uso dentro de las relaciones que ponen a todos los actores en posición de negociar la ejecución de las tareas.

A continuación, vamos a mostrar la planeación de la primera actividad que diseñamos respecto a emociones. Se encontrará un ejemplo de un estudiante que muestra cómo fue llevada a cabo esta actividad, denominado E1. Solo mencionaremos este ejemplo, debido a que profundizar más excede los propósitos de este capítulo.

Planeación

Sesión 1, actividad 1: dibujando nuestras emociones

Objetivo: conocer cómo se sentían los estudiantes y cuáles eran sus inquietudes a través de la expresión gráfica y verbal de sus emociones.

Presentación: (5 min) "Hola chicos, chicas y maestra, buenos días ¿Cómo están?" (presentación del equipo). "El día de hoy, estaremos con ustedes impartiendo una actividad que tiene que ver con las sensaciones, sentimientos y emociones que experimentamos en este momento, ya sea pensando en nuestra situación escolar, personal, familiar o incluso social. Una emoción es algo que una persona siente que la hace reaccionar de cierta manera, ya que no todas las personas sienten o se expresan de la misma manera."

Instrucciones sugeridas: 5 min. Desde el principio se solicita a los estudiantes que tengan a la mano una hoja blanca que les podemos proporcionar, su lapicera para que puedan dibujar y luego les comentamos que vamos a platicar acerca de lo que significa para ellos su dibujo o emoji que van a realizar. La actividad va a estar dividida en dos momentos.

Primer momento. Dibujo: 10 min. En este primer momento, les voy a pedir por favor que en la hoja blanca dibujen un emoji que

exprese la o las emociones que están experimentando, ya sea alegría, tristeza o cualquier emoción que estén sintiendo, puede ser referente a la escuela, su casa, familia, o si tienen alguna preocupación o evento significativo para ustedes, lo pueden plasmar ahí. Vamos a tener 7 minutos para dibujar.

Segundo momento participación con los dibujos: 20min. Yo por ejemplo me siento así al impartir esta actividad porque (Sugerencia: hacer un dibujo previamente para mostrarlo a los estudiantes. Además, deberemos tratar de incorporar en nuestra descripción de nuestra emoción, antes qué sentimos, con quienes, en dónde, etc.). Dar turnos a cada estudiante que quiera participar; en caso de no ser así, se puede preguntar directamente a un estudiante (también, nos podemos apoyar con la maestra del grupo).

Esta actividad se diseñó con lo que rescatamos del primer ejemplo con las maestras, donde M1 nos traza un posible objetivo a seguir, el cual era enfocarnos en las emociones y las maestras con las que seguimos diseñando estuvieron de acuerdo. Con esto, buscábamos que los estudiantes lograran "identificar y expresar" las emociones que están sintiendo o viviendo en ese momento a través de un dibujo o emoji que ellos eligieran. Debido a que los emojis son un recurso utilizado en las redes sociales, facilitan la expresión de sentimientos en cualquier situación que se desee.

Desde una posición construccionista, nos interesó plasmar en esta actividad que las emociones no se clasifican como buenas o malas. Más bien, son construcciones sociales y culturales que adquieren significado a través de nuestras interacciones y del contexto en el que nos encontramos. Al reconocer y expresar nuestras emociones ante los demás, participamos en la co-construcción de significados compartidos. La co-construcción hace referencia a:

> todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. En este plano se entretejen las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales, como lo previó Vygotsky. En este entramado,

> los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados, e inventar nuevos usos para las herramientas culturales (Rockwell, 2000, p. 20).

De esta manera, quienes nos escuchan no solo interpretan nuestras expresiones emocionales, sino que también contribuyen a la creación de esos significados emocionales en el ámbito social. Respecto al segundo momento de la actividad, lo complementamos con el segundo ejemplo, donde M3 nos solicitaba una estrategia que ayudara a los estudiantes a expresar lo que estaban sintiendo, por lo que una vez identificada y representada la emoción, ahora damos paso a que los estudiantes tuvieran la facilidad de explicar la representación que plasmaron de su emoción.

Gergen y Gergen (2015) mencionan que para considerar un acto como emoción debe tener lugar en unas circunstancias socialmente específicas. No podemos detenernos en medio de una calle repleta de gente y gritar "estoy extasiado" o "me da miedo". Es decir, que los estudiantes pudieran expresarse libremente durante la sesión, porque buscamos crear un espacio en el que ellos se sintieran en confianza al momento de contar cómo se sienten. El lenguaje desempeña un papel fundamental en la forma en que entendemos, expresamos y damos sentido a nuestras emociones. Por medio del lenguaje asignamos palabras y etiquetas a nuestras experiencias emocionales, lo que nos permite comunicarnos con otros y compartir nuestras vivencias.

Tercer ejemplo

Para contextualizar, este ejemplo ocurre en un salón de clases en el grupo de 3°E, cuando las facilitadoras del taller terminan de dar las instrucciones de la actividad y se deja un momento para que los estudiantes dibujen su emoji, después la facilitadora F1 comienza a dar su propio ejemplo y da apertura para que algún estudiante participe y muestre sus emojis.

F1 pregunta "¿alguien más quiere participar". Un estudiante (E1) levanta su mano para participar y dice "Yo me siento enamorada, pero triste porque a pesar de que ya llevaba algo avanzado con esta persona le oculté algo, se enteró y se alejó de mí". F1 le pide que muestre su dibujo, le responde que desde su experiencia le paso algo similar y agradece su participación. E1 termina por enseñar su dibujo como se muestra en la Imagen 3.2.

Imagen 3.2. Estudiante muestra sus emojis

Fuente: Elaboración propia.

Después de esta sesión seguimos trabajando en otras actividades relacionadas con las redes de apoyo de los estudiantes y el examen COMIPEMS.

Conclusiones

Para Macotela (2017), la formación de profesionales competentes exige el trabajo en escenarios auténticos bajo supervisión, pues

considera que solo en situaciones reales puede formarse a los futuros profesionales a fin de que, en efecto, la formación ofrezca la posibilidad de una inserción fluida en el mercado laboral. En los escenarios reales se desarrollan habilidades profesionales y se realiza investigación, en nuestro caso, con fines de titulación, por lo que se contribuye a difundir el campo de acción del pedagogo y a visibilizar su acción profesional.

El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía aun padece de exceso de contenidos académicos, lo que plantea un perfil profesional e identitario inclinado al enciclopedismo y al verbalismo en detrimento de la formación de habilidades técnico-prácticas más acordes con la útil solución de problemas auténticos y el conocimiento de los contextos educativos/curriculares. Por tal motivo, la relevancia de las intervenciones que presentamos, en primer lugar, recae directamente en nuestra formación.

En nuestro caso, desde los primeros semestres la formación en investigación estuvo ligada al conocimiento de los contextos educativos por algunos de los profesores. Específicamente, la experiencia formativa a través de la investigación-formación-acción, lo que nos permitió articular, no sin dificultad, los recursos teóricos a las experiencias empíricas en nuestros argumentos. Esta experiencia nos hace pensar que los ejemplos hipotéticos que los profesores universitarios utilizan en clase, a pesar de su pertinencia, no son suficientes.

Desde esta óptica, se ofreció nuestros servicios bajo un modelo que incluye las necesidades de la institución educativa, bajo el esquema de la investigación-acción que implica a todos los agentes sociales relacionados con la participación de especialistas con diferente grado de formación: estudiantes y tesistas de Pedagogía supervisados por el profesor tutor a cargo del servicio social, articulados por un proyecto de investigación donde todos aprenden haciendo. La evaluación del proyecto se sustenta en evidencias videograbadas de las que los diferentes participantes obtienen productos propios, por ejemplo, para las tesis profesionales.

En una investigación-intervención, el tema de estudio se debe ajustar a las necesidades de los usuarios y no solamente a las necesidades de los actores universitarios, de manera que el profesor o supervisor, los estudiantes y los usuarios coincidan en el propósito de la intervención. En síntesis, parafraseando a Macotela (2017, p. 9), no solo es necesario saber pedagogía, sino también saber hacer pedagogía.

Como investigadoras sociales, desde el principio fueron relevantes el uso de técnicas que nos dieran información sobre las particularidades de los contextos relacionales escolares y familiares para comprender en el sentido hermenéutico lo dicho por los actores. Las actividades que realizamos con las maestras sirvieron como una herramienta importante para conocer sus inquietudes y posteriormente convertirlas en objetivos a lograr. Esto fue fundamental para co-diseñar las actividades brevemente mostradas en este capítulo que, en la práctica, nos permitió conocer el punto de vista de los actores y de nosotras mismas, con respecto a la manera en la que íbamos trabajando gracias a una retroalimentación continua.

El conocimiento es una creación o construcción humana, que se genera a partir de las prácticas sociales, de los esquemas culturales y de los procesos históricos. Para superar la concepción del lenguaje representativo y ahondar en el lenguaje, entendido como una práctica y construcción social, en esta intervención quisimos mostrar a los lectores la importancia que tiene el lenguaje dentro de la co-construcción de un plan de acción. Asimismo, buscamos la recuperación de las voces de los actores que participaron, pues a través del proceso de co-construcción cotidiana, los actores transforman el sentido y las herramientas culturales que forman parte de su contexto.

Con la actividad de emociones buscábamos que los estudiantes empatizaran y se conocieran, debido a que regresaban a clases presenciales después de un contexto de pandemia, estaban aprendiendo a relacionarse nuevamente con sus compañeros y compañeras, ya que habían tenido poco tiempo de vivir y experimentar

la secundaria. Logramos desde el inicio crear un espacio en el que los estudiantes se sintieran seguros y en confianza para expresarnos lo que sentían. Creemos que este propósito se llevó a cabo porque tuvimos participaciones que nos comentaron cosas que no siempre son fáciles de compartir a terceros. Esto resultó favorecedor al momento de plasmar las ideas como equipo de trabajo, junto con las maestras de la secundaria. Por ello, estamos de acuerdo con Ospina (2018, p. 48), que afirma que la construcción social es pública, convoca a comprender los procesos de relacionamiento, el lenguaje performativo y el diálogo de saberes como formas de abordaje e intervención, además de la expresión de múltiples voces, la reflexividad, el estilo literario que parte de la persona (nosotros) y el *performance* que constituye innovaciones en las prácticas metodológicas.

Referencias

Blanco, C. y Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. *Revista de Pedagogía*, 26(77), (pp. 48-58) Madrid: Mc Graw and Hill. *https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000300007*

Calderón, M., González, G., Salazar, P. y Washburn. S., (2012). *Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional.* San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA).

Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social.* Madrid: Espasa.

Gergen, K. y Gergen, M. (2015). Social construction and research as action. En H. Bradbury (ed.), *The Sage Handbook of Action Research* (pp. 401-408). Nueva York: Sage.

Gergen, K. (2016). *El ser relacional: Más allá del yo y de la comunidad*. Nueva York: Desclée De Brouwer.

José, A. y Marín, A. (2024). Una intervención educativa relacional con actores educativos de una secundaria de la Ciudad de México. Tesis de Licenciatura. México: UPN. *http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/144795*

Macotela, S. (2017, enero-junio). Replanteando la formación de psicólogos. Un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología 5(1).* (pp. 5-25). México: Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigaciones en Psicología. *https://www.redalyc.org/pdf/292/29212101.pdf*

Rockwell, E. (2000, enero-junio). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações,* V (9), (pp.11-25). São Paulo: Universidad de San Marcos. *https://www.redalyc.org/pdf/354/35450902.pdf*

CAPÍTULO 4.

LA POSTURA DE LA TALLERISTA CON ORIENTACIÓN CONSTRUCCIONISTA DURANTE LA IMPARTICIÓN DE UN TALLER SOBRE TEMAS DE GÉNERO

Karen Rubi Sánchez Ramírez
Jorge Alberto Moreno Ruiz

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se muestra la manera en que una tallerista se posiciona desde una orientación construccionista en dos actividades distintas, cuando lleva a cabo la aplicación de un taller con fines de sensibilización en temas de género dirigido a la comunidad estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional unidad 094 Centro.

En términos generales, el taller consideró en su diseño dicha orientación construccionista, lo cual nos aportó guías para nuestra actuación con las personas a las que se dirigían nuestros talleres, en sintonía con la perspectiva teórica de Kenneth Gergen y Mary Gergen, utilizando también una orientación metodológica, propuesta por estos autores.

Para el diseño del contenido del taller y la elección de actividades se utilizó como recurso teórico un artículo escrito por Carmen Ortega Graciano, el cual recupera una síntesis de la revisión del concepto de género, así como aquellos elementos que conformaron la

teoría feminista a través del análisis de 10 mujeres que la autora ubica en el tiempo en cuatro olas diferentes (Ortega, 2002).

El capítulo consta de cuatro apartados. En el primero, recuperamos las orientaciones teórico-metodológicas que guían el desarrollo de la investigación y la aplicación del taller. Después, describimos los detalles generales del taller y la teoría usada como eje articulador de las actividades y dinámicas. En tercer lugar, presentamos la actuación profesional de la tallerista, mediante dos ejemplos ocurridos en dos diferentes actividades del taller, los cuales ilustran la creación de comunidades colaborativas de aprendizaje. Finalmente, presentamos las conclusiones.

Es importante mencionar que a lo largo de este capítulo nos referiremos a las y los asistentes con los pronombres habituales: el, la, los y las, ya que en la comunidad estudiantil que se llevó a cabo, no hubo alguna persona que se identificara con otro género o que solicitara el uso de otros pronombres.

Orientación teórico-metodológica relacional

En este apartado se describen las orientaciones teórico-metodológicas utilizadas durante los procesos de diseño y aplicación del taller, poniendo énfasis en tres sentidos en cuanto a la intervención. En el primer sentido partimos de la descripción de algunas nociones del construccionismo social, en torno a cómo a través de las relaciones y conversaciones interpersonales se discuten (y transforman) los significados de manera colectiva. En el segundo sentido, abordamos cómo influye la metodología de investigación-acción construccionista en el reconocimiento y valoración del involucramiento de la propia tallerista, haciendo énfasis en sus saberes personales. En el tercer sentido, destacamos la influencia de la noción de comunidades colaborativas de aprendizaje para llevar a cabo la aplicación del taller.

De esta manera, en el primer sentido Kenneth Gergen y Mary Gergen (2011) consideran que "la construcción social no es atribuible a un único individuo ni a un grupo, y tampoco es singular ni unificada, sino que responde a una creación compartida socialmente" (p. 9). Con esto en cuenta, el taller apostó por visibilizar las distintas comprensiones que los asistentes tuvieron en cuanto al género, a la concepción e implicación social de ser mujer o ser hombre, a fin de superar la tendencia a generar una única definición y valorar la multiplicidad de expresiones y entendimientos que pudiera visibilizarse a través del diálogo.

Gergen y Gergen (2011) comentan que "El lenguaje de cada uno nace en el seno del diálogo con los demás" (p. 45). Es así que los adultos que pertenecen a una comunidad regularmente guían a los miembros más jóvenes para que se involucren activamente en la organización social ya existente, orientándolos en cuanto su forma de actuar y relacionarse, enseñando las normas y valores de los que se valen para vivir en armonía. En este sentido, mucho de lo que las personas consideramos como modos apropiados de comportamiento e involucramiento en la sociedad lo aprendimos a través de la educación familiar, en la comunicación con los miembros de nuestro contexto cercano. Al relacionarnos con otras personas (cercanas o no a nuestro contexto) mostramos lo que a lo largo de nuestra vida hemos aprendido, ello se ve reflejado en nuestra opinión o en nuestras acciones. En esta misma línea de ideas, "dentro de los diálogos construccionistas encontramos que no es la mente individual en la que el conocimiento, la razón, la emoción y la moralidad residen, sino en las relaciones" (Gergen y Gergen, 2015, p. 4). De este modo, a través de nuestras relaciones es que podemos considerar algo como verdadero o falso, correcto o incorrecto, y entonces resulta necesario que la mayoría de un grupo de personas esté de acuerdo con que lo es; por lo tanto, ese grupo habrá elaborado el poder de dictaminar modos de cómo deben ser las cosas. El resto, mientras tanto, puede optar por seguir las normas o desafiarlas, creando nuevas posibilidades de actuación.

Hay una gran relevancia en las relaciones humanas y en el lenguaje a través del cual se da la comunicación entre los miembros de una comunidad, "y, dado que los juegos de lenguaje son esencialmente conducidos de una manera parecida a las reglas de la moda, las descripciones del mundo son gobernadas en un grado importante por las convenciones del uso del lenguaje" (Gergen y Gergen, 2011, p. 5). Así, las formas de vida dentro de cualquier comunidad creadora de conocimiento representan y sostienen los valores de esa comunidad. También en comunidad se construyen los modos de pensamiento a través de las relaciones interpersonales que suceden dentro de escenarios culturales particulares.

En cuanto al segundo sentido, la metodología de la investigación-acción construccionista se consideró adecuada para el proyecto, debido a que contempla la inclusión y la influencia del propio investigador en la práctica y en las actividades. "Así, en su elección de tópicos para estudio, y al nombrar las acciones de los sujetos, los investigadores entran para bien o para mal en la arena pública del significado" (p. 10). Por lo que el investigador reconoce las implicaciones de su presencia, su influencia en la obtención y en el análisis de los datos, más las conclusiones no se exponen imparcialmente, sino que son presentadas como descripciones de un contexto particular del que es parte. Como lo exponen Gergen y Gergen (2011): "Los investigadores y aquellos con quienes trabajan comparten lo que sea que puedan traer a la vía del conocimiento... Diferentes formas de conocer pueden ser útiles en diferentes maneras, así favoreciendo una visión pluralista e instrumentalista del conocimiento" (p. 12).

Reconocer nuestra presencia en el trabajo de investigación o intervención bajo lo modalidad de taller pedagógico fue importante para visibilizar las diferentes comprensiones que tiene un grupo de profesionistas en formación, en relación con el concepto de género. Al momento del diseño de la planeación, su estructura incorporó la importancia de dar voz a las concepciones particulares de los asistentes y, aunque es posible llegar con tópicos previamente definidos

por la tallerista, así como los prejuicios que carga consigo, se tiene mucho cuidado de no imponerlos, pues "no es la tarea del investigador de la acción describir el mundo como es, sino realizar versiones de lo que el mundo puede llegar a ser" (p. 14). Mantener esta postura abre posibilidades, construye nuevos caminos e involucra a las personas con las que se trabaja, ya que forman parte de las propias descripciones y construcciones sociales. Lo que nos interesa, entonces, es mostrar su implicación. La investigación-acción comienza con los problemas o desafíos en el mundo de la vida ordinaria, por lo que no se trata de pensar en una problemática específica e imponerla en el contexto de investigación, sino más bien acercarse al contexto, conversar e identificar qué problemáticas reconocen ellos en sí mismos y en su ambiente. Lo importante para nosotros no es estar de acuerdo con lo que se considera bueno o malo, verdad o mentira, sino visibilizar la expresión de las múltiples caras que puede tener una realidad, mostrarlas y discutirlas en favor de la reflexión y crítica que intentamos promover entre los interactuantes.

Por otra parte, la orientación construccionista social, ante categorías sociales como el género, la raza, la clase, la mujer, los negros o las etnias, sostiene que las características típicamente pensadas como fijas o biológicas son productos de la definición humana y su interpretación formada por los contextos sociales, culturales, lingüísticos e históricos. Así, el construccionismo social destaca las maneras en que las categorías culturales son creadas, cambiadas y reproducidas. Las categorías de identidad no se basan en características biológicas estrictas, sino en las percepciones sociales y significados que son asumidas. Por ende, las fronteras alrededor de las categorías están siempre cambiando (Dremel, 2020). Para hacer visibles (y analizables) los cambios, hace falta ponerlos a discusión. El taller que aquí abordamos pretende, primero, conocer lo que las personas piensan y contrastar ese modo de pensar, tratando de identificar las semejanzas y diferencias entre sus posturas. Después, rastrear el origen o el motivo de ese pensamiento que se ha

convertido en un modo de valoración del comportamiento y la actuación. Finalmente, exponerles las diferentes perspectivas teóricas que giran en torno al concepto de género para incitar la reflexión en torno a cuestionar en nosotros mismos y en nuestra práctica social aquellos comportamientos que estereotipan la figura de la mujer y del hombre, resaltando cómo influyen en las prácticas públicas y en las políticas de nuestros desempeños. También sirve para conversar acerca de la desigualdad e inequidad que durante tantas generaciones las mujeres y los grupos minoritarios han padecido históricamente en nuestro País y en el mundo.

Hablar sobre el feminismo es hablar sobre las dificultades y desafíos cotidianos que viven las mujeres con sus diferentes cuerpos, también sobre el orgullo de participar en escribir una historia de lucha y resistencia, lo cual se realiza en la construcción social de diferentes grupos de mujeres. El movimiento construccionista social, cuando está interesado en la discusión de la dimensión política de la vida ordinaria, responde atentamente al unirse a los avances que aquellos estudios han representado en la vida social, así como en el campo científico-académico.

Apuntar a una investigación feminista construccionista social parece relevante cuando sugerimos el carácter político concerniente a los temas que involucran los debates sobre el género. Así, al discutir las ideas con comunidades se invita a dialogar sobre los movimientos sociales feministas, reconocer sus demandas latentes y urgentes para la transformación de la sociedad (Kawakami, Guanaes y Noriega, 2022). Tratando con ello de implicarnos a las personas en nuestra responsabilidad social y política para subsanar la brecha de género existente aún en nuestro País, y sensibilizándolas también para permitir la contemplación de otros puntos de vista con menos estigmas, con más diversidad, apertura y flexibilidad.

Ahora, en cuanto al tercer sentido, el de creación de comunidades colaborativas de aprendizaje, la intervención que llevamos a cabo en el taller tuvo una estructura que se centró en suscitar interés en los participantes para compartir sus propias experiencias,

creando una atmósfera de escucha, respeto y tolerancia (London, 2015) a las diferentes formas de entender o vivir los conceptos que se desprendieron de la teoría feminista. Lo anterior posicionó a la tallerista como una participante más, al no limitarse en compartir sus propias experiencias, estrechamente vinculadas con la teoría que comparte, y alejarse de ser un agente experto poseedor de teoría que otros no tienen y que solo la transmite sin escuchar otras voces que puedan disentir.

London (2015) se cuestiona cómo se puede crear el tipo de relación y conversaciones que inviten a los participantes de una comunidad educativa a poner en práctica sus recursos, fortalezas y creatividad para generar en conjunto nuevas posibilidades donde antes no existían. Para ello, ante una problemática previamente identificada en una comunidad, es puesta en marcha una serie de estrategias relacionales, para que los participantes de la comunidad puedan apreciarse mutuamente a través prácticas colaborativas.

Un ejemplo de ello, al trabajar con grupos de personas, es hacer uso de recursos escritos que permitan, en un primer momento, la reflexión individual; después de ello, el mismo recurso es utilizado para el intercambio ideas y compartir historias personales de manera pública. Durante ese intercambio, en este caso con ayuda de la tallerista, se resaltan de las opiniones aquellas fortalezas y recursos individuales que pueden hacerse notar públicamente en el grupo, para abrir la posibilidad de visibilizar nuevas y distintas vías de actuación.

Es importante mencionar que, durante la plenaria o reflexión grupal, es necesario escuchar atentamente a los participantes, sin interrumpir, para que después se retomen palabras emitidas por el o la participante, con el propósito de asegurar que captamos lo que se trataba de decir y, de ser necesario, hacer otras preguntas para explorar o ampliar la descripción sobre el contexto expuesto (London, 2015).

El hecho de promover conversaciones con grupos pequeños y en plenaria grupal tiene que ver con involucrar a los asistentes en

las actividades con sus pares, para que al compartir experiencias personales puedan ellos identificar similitudes y diferencias a partir de las cuales se puede generar reflexión. Así, si bien la tallerista puede identificarse como miembro de ese grupo, al mismo tiempo tiene en cuenta que es también quien coordina la actividad. Desde su coordinación, es posible identificar fortalezas en las participaciones y que estas sean visibilizadas como un recurso en las relaciones para promover la creación de comunidades colaborativas de aprendizaje, en donde todos los miembros son incluidos, valorados y escuchados en un espacio donde hay lugar para todas las voces (London, 2015).

Considerando todo lo anterior que aborda la postura de la tallerista orientada por una visión construccionista, en el siguiente apartado se describen los detalles generales del taller de género, en cuanto su diseño y planeación.

Descripción general del taller de sensibilización de género

La idea de diseñar un taller de sensibilización en temas de género surgió, de cierto modo, de la experiencia de haber formado parte del equipo de trabajo de estudiantes que cursaron el campo formativo de Orientación Educativa Relacional (OER) y prestaron su servicio social en el programa de "video-análisis de la interacción en plataformas virtuales". Haber formado parte del programa brindó la experiencia suficiente para plantear un taller sobre temas de género, el cual propusieron estudiantes de la Licenciatura cuando la autora principal del capítulo ya era egresada. Por otra parte, el interés por realizar el taller se concretó durante la aplicación de uno de los talleres que se aplicaron dentro de la misma Universidad, cuando se identificó la preocupación que tenían en común un grupo de estudiantes de Pedagogía y que se vinculó con la violencia hacia las mujeres en nuestro País. De este modo, se retomaron algunas

sugerencias de las estudiantes para trabajar bajo la modalidad de taller pedagógico, pensando que dicho trabajo se convirtiera en un proyecto de investigación en la modalidad de tesis y que culminó en el año 2024.

En retrospectiva, la planeación y diseño de la propuesta del taller con fines de sensibilización en temas de género ocurrió gracias a la gestión que se llevó a cabo con estudiantes y a la coordinadora de Licenciatura, quienes corroboraron el sentir sobre la falta de actividades que sensibilicen a la comunidad sobre este tema de gran importancia en la actualidad.

El taller que aquí abordamos estuvo dirigido, principalmente, por una de las autoras de este capítulo, quien fungió como tallerista principal, por lo que, entre sus actividades estuvieron explicar las instrucciones, los objetivos, las dinámicas y moderar las participaciones. Tras bambalinas, también hubo talleristas que se encargaron de organizar el espacio de trabajo, repartir material, encargarse de las videograbaciones, etc.

El taller de género se aplicó en dos ocasiones, la primera para estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía y la segunda para estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB), ambos grupos pertenecientes a la UPN unidad 094 Centro. Aunque algunas actividades o dinámicas se repitieron en ambos talleres, hubo adaptaciones; una de ellas ocurrió debido a la cantidad de participantes, ya que en ambos casos fue distinto el número de asistentes. En la Licenciatura participaron 16 estudiantes, mientras que en la MEB participaron 35.

Uno de los objetivos del taller era, precisamente, tratar de escuchar la voz de todas y todos aquellos que quisieran participar; sin embargo, al ser un número grande de asistentes, escucharlos a todos, uno por uno en las actividades habría ocupado mucho tiempo, por lo que se requirió hacer algunas dinámicas, primero de modo individual, luego en grupos pequeños de 3 o 4 personas, de forma que todas y todos pudieran compartir sus saberes y lo que habían experimentado. Después, en plenaria grupal, la participación se hace de

manera pública. Ahí escuchábamos mínimo a una persona de cada grupo pequeño, a quien le pedíamos resumiera o contara lo que en su equipo había sucedido. Ambas intervenciones tuvieron similar estructura en cuanto al diseño de la planeación del taller, la cual consistió en dividir las sesiones en actividades, momentos y recesos.

Las actividades se refieren a las tareas que tenían que seguir los asistentes mediante instrucciones que involucraban responder preguntas, realizar un dibujo o participar en dinámicas interactivas. Estas actividades sirvieron como introducción a la discusión teórica que ocurrió durante los momentos, en donde se expuso la teoría feminista (previamente estudiada por la tallerista), se dio pauta a la reflexión y hubo una plenaria grupal de la misma, la cual consistió en una discusión colectiva a partir de retomar las vivencias de las y los asistentes que comentaron durante el desarrollo de las dinámicas. Los recesos fueron pertinentes para tomar un descanso, ingerir alimentos o cualquier otra cosa que los participantes decidieran hacer; también fueron importantes para las talleristas, pues permitieron recobrar el aliento y preparar detalles de las siguientes actividades del cronograma. En otras palabras, ambos talleres tienen un diseño específico que involucra el trabajo con los tres elementos: actividades, momentos y recesos. Al termino de cada sesión se solicitó a los participantes una retroalimentación verbal y otra escrita, en donde se permitió la escucha de sugerencias y valoraciones de nuestro trabajo como talleristas.

Para elaborar el contenido de los talleres recurrimos a la teoría feminista. En particular, rescatamos la perspectiva del feminismo del análisis que realiza Carmen Ortega Graciano (2002) en su artículo titulado "Miradas de Género. De Woolf a Haraway". Del material descrito, recuperamos las principales ideas y conceptos teóricos que Ortega Graciano identifica. A partir de ellos, diseñamos actividades que, en línea con la orientación construccionista, nos permitieron entablar diferentes conversaciones alrededor de distintos temas con los asistentes del taller.

A continuación, se muestra una tabla descriptiva que resume las actividades seleccionadas para el taller, así como los recursos, las autoras feministas a las que se pretendió aludir y la ola del feminismo a la que pertenecen. Salvo la última actividad, la cual tiene que ver no con el feminismo, sino con recibir retroalimentación por parte del grupo hacia el equipo de trabajo.

Tabla 1. Descripción de actividades

Actividades	Recursos teóricos	Autoras feministas	Ola del feminismo
Recuerdos de la infancia	Género: educación, cultura y discurso ideológico	Virginia Woolf y Simone de Beauvoir	Primer Ola: el inicio de todo
Lista de tareas	Liberación económica femenina	Betty Friedan	Segunda ola: feminismo liberal
Agenda del día	La concepción mujer en relación con los otros	Kate Millett	Segunda ola: feminismo radical
Proyección del video: Ser mujer	Distinción sexo-género	Hélène Cixous y Luce Irigaray	Segunda Ola: feminismo francés de la diferencia
Folder de la Heteronormatividad	Heteronormatividad	Monique Wittig	Tercera ola: heteronormatividad
¿Cómo nos describirnos?	Performatividad y actos performativos	Judith Butler	Tercera ola: actos performativos del género
Proyección de video conferencia Paula Stone	Contrasexualidad Identidades y preferencias sexuales	Paul B. Preciado	Tercera ola: teoría queer
Creación del cyborg	El cuerpo, su multiplicidad de expresiones, ciberfeminismo	Donna Haraway	Cuarta Ola: Ciberfeminismo
Retroalimentación	Valoraciones y sugerencias al equipo de trabajo		

Fuente: Elaboración propia.

Para efectos de esta investigación, de la planeación descrita, se seleccionaron dos actividades con sus respectivos ejemplos y se mostrarán

en el siguiente apartado, para mostrar al lector las implicaciones de trabajar temas de género con una postura construccionista.

Ejemplos de la actuación profesional

Primer ejemplo: actividad lista de tareas

La actividad que aquí describimos tiene por nombre Lista de tareas, esta surgió de pensar en las actividades cotidianas que tienen las personas en sus hogares en cuanto al cuidado y mantenimiento del hogar. A la tallerista le interesaba saber cómo se llevaba a cabo la organización en casa y si había acuerdos para repartir las actividades.

Con la actividad se pretendía introducir a la teoría propuesta por Betty Friedan, en donde se consideró necesario trabajar con el concepto de liberación económica, con la importancia que tiene la independencia económica para las mujeres, así como con su inclusión en el mercado laboral (indagando lo que sucede con las actividades hogareñas, tradicionalmente establecidas para las mujeres). Con esta base teórica se elaboró un formato con oraciones que enlista quehaceres domésticos de limpieza, preparación de alimentos, acciones de mantenimiento y otras categorías, tales como quién contribuye a los gastos del hogar o a qué integrante de la familia se le tiene más confianza. El Formato 2 anverso (véase Imagen 4.1), tuvo como indicación considerar a todas las personas que viven en su hogar y responder quién realiza con más regularidad esas actividades, anotando el nombre de esa persona en la línea posterior a cada categoría. La actividad se llevó a cabo de la siguiente manera:

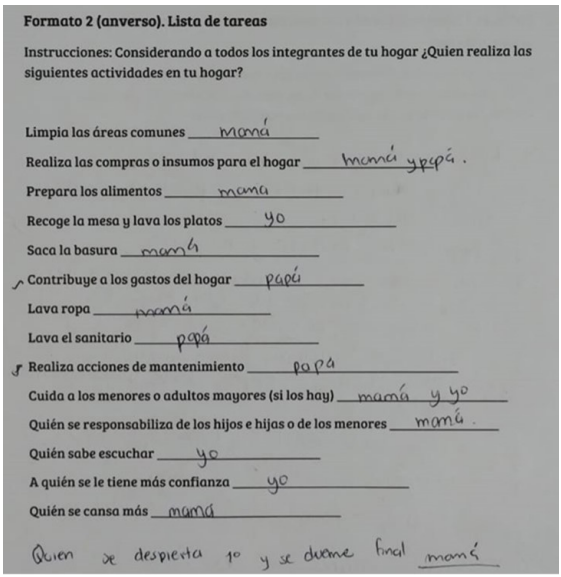
1. Se entregó el formato a todos los asistentes;
2. Se leyó en voz alta la instrucción para todos (llenar el formato);

3. Se dio 5 minutos, aproximadamente, para responder por escrito en el formato;
4. Se preguntó a quien quisiera externar lo que habían escrito en las hojas; y
5. Se profundizó en aquellas respuestas que desde la apreciación de la tallerista podían servir para reflexionar o conectar con la teoría.

El formato "Lista de tareas" pretende, en primer lugar, dar a cada participante la oportunidad de pensar cómo están distribuidas en su cotidianeidad esas tareas y tener un registro escrito de ello, pero también se utiliza el formato para que durante el momento de plenaria grupal, cuando se les invite a participar, tengan en sus manos información para comentar lo que sucede en sus hogares.

A continuación, se muestra un ejemplo de cómo fue respondida la lista de tareas.

Imagen 4.1. Formato "Lista de tareas"



Formato 2 (anverso). Lista de tareas

Instrucciones: Considerando a todos los integrantes de tu hogar ¿Quien realiza las siguientes actividades en tu hogar?

Limpia las áreas comunes ___mamá___

Realiza las compras o insumos para el hogar ___mamá y papá.

Prepara los alimentos ___mama___

Recoge la mesa y lava los platos ___yo___

Saca la basura ___mamá___

Contribuye a los gastos del hogar ___papá___

Lava ropa ___mamá___

Lava el sanitario ___papá___

Realiza acciones de mantenimiento ___papá___

Cuida a los menores o adultos mayores (si los hay) ___mamá y yo___

Quién se responsabiliza de los hijos e hijas o de los menores ___mamá.___

Quién sabe escuchar ___yo___

A quién se le tiene más confianza ___yo___

Quién se cansa más ___mamá___

Quien se despierta 1º y se duerme final mamá

Fuente: Elaboración propia.

La Imagen 4.1 muestra el formato que respondió una asistente al taller, al final incluye una reflexión muy interesante que ella realiza tras haber respondido la lista: "Quién se despierta primero y se duerme al final: mamá."

Para este formato, primero se respondió de forma individual, es decir, se repartió a los asistentes, se leyó la instrucción y se les dio tiempo para responder, también se indicó que había espacio en la parte inferior por si querían incluir actividades o categorías propias.

Pasado el tiempo estimado (5 minutos), nos aseguramos de que todas y todos los asistentes hubieran terminado de responder el formato. Después, la tallerista preguntó de manera general si alguien quería compartir lo que había escrito en su formato. Fue así como una compañera leyó su lista.

El grupo escuchó atento que ella era la que realizaba la mayor cantidad de actividades dentro de su hogar, salvo que todos contribuían a los gastos y manutención. Después de emitir su participación la tallerista le dijo: "gracias por compartirnos tu respuesta."

En este caso, aunque puede notarse que un miembro de la familia hacía más que los otros miembros, es importante no valorar la situación como una en condiciones de desigualdad, debido a que puede ser prematuro juzgar la forma de vida de los participantes. Así, se hicieron otras preguntas para indagar en la situación: "¿Consideras que es justo o equitativo?"

Antes de que la participante respondiera, se escuchó en el grupo sonidos como: "Ah" que parecieran ser de sorpresa, como si fuera obvio que no era equitativo. Entonces, la tallerista se dirigió al grupo para decir: "Dejemos que ella sea la que responda, nosotros no sabemos cómo es, y de eso se trata, de saber".

Lo anterior permite que todos los asistentes vayamos prestando atención al significado que le otorga cada uno de los participantes para, posteriormente, poder comentar al respecto teniendo conocimiento de primera mano por parte de quien comparte su experiencia.

La participante compartió lo siguiente: "sí, porque igual mi papá no está todo el día en la casa, bueno a lo mejor a veces es justificarlo,

a veces pienso yo, pero yo siento que es justo, mi mamá igual llega a casa al medio día, pero igual a veces me ayuda a algunas cosas, pero cuando llego de trabajar hago lo que hace falta yo."

En este sentido, la participante respondió que sus papás también trabajan y llegan tarde y cansados, entonces ella al llegar atiende lo que hace falta. Con su respuesta, ella muestra que se posiciona en una situación de igualdad con respecto a sus padres y el trabajo que realizan juntos, lo que incluye llegar tarde y cansados. También, muestra una conciencia sobre realizar actividades que para ella pueden ser necesarias y que no se han hecho: "lo que hace falta".

De nuevo, la tallerista propició un intercambio de preguntas y respuestas que clarificó más la situación, al mencionar: "Entonces, entiendo que tú estudias y además trabajas, ¿a qué hora llegas a casa más o menos?"

La participante respondió: "como a la una de la mañana."

Hasta este punto podemos apreciar que ella es estudiante y además trabaja. Su situación nos invita a pensar cuánto duerme, cuándo hace tareas, cuánto tiempo gasta en trasladarse a la escuela, al trabajo y al hogar. Aquí el hecho de que ella lo haga o siga haciendo, quizás no tenga que ver por una cuestión de decisión de si estudia o trabaja, sino que sirve para evidenciar que hay una estructura socioeconómica que la ha llevado a asumir toda esta carga de trabajo, como veremos a continuación.

Tallerista: ¿Han conversado al respecto sobre la distribución de actividades?

Participante: no.

Tallerista: ¿Cómo te sientes tú con esta situación? ¿Harías algo para cambiarlo? Como dejar de estudiar o trabajar."

Participante: Sí, no trabajar, pero es que ya son como necesidades que todos tenemos, pero pues es que si no trabajara no estaría aquí, no había pensado en la carga de trabajo y actividades que tenía ni tampoco en hablar con ellos, pero quizás lo haga al llegar a casa este día.

Tallerista: Muchas gracias por compartirnos, es muy interesante esta situación.

Muchas cosas podemos pensar a partir de este ejemplo, una de ellas es cambiar el foco de atención hacia la familia y el hecho de por qué no se haya hablado sobre las actividades, quizá se pueda deber a que se haya normalizado la carga de trabajo que hay, sin importar si alguien hace más o menos. El hecho de que la participante comente que hoy lo hablará, puede ser que propicie un cambio en la dinámica familiar. Sin embargo, la posibilidad de cambio surge a partir de la reflexión mutua del ejercicio y no por sugerencia e imposición unilateral de la tallerista, aunque se reconozca su influencia al plantear la pregunta. En este sentido, desde una orientación construccionista, es importante reconocer la responsabilidad de la participación de cada interactuante en la actividad, dejando a los participantes la decisión de actuar o no para generar un cambio en su dinámica familiar, pues cada decisión tendrá implicaciones con las que todos y todas tenemos que aprender a vivir.

Lo anterior puede evidenciar el cuidado que ponemos para elaborar preguntas antes de emitir juicios, indagar en lo que nos genera interés a fin de ampliar la descripción de los propios estudiantes. En lugar de decir abiertamente que había una situación de desigualdad, las preguntas guiaron a la participante para reflexionar sobre la dinámica de trabajo que tiene en su hogar, pero también se optó por conocer y explorar en otras dinámicas diferentes, cada una desde una vivencia en particular que los estudiantes contaban. Lo anterior se hizo con el propósito de no limitar las diferencias y crear una visión única. En su lugar, nos interesó promover la pluralidad de formas de vida considerando las implicaciones que cada una tiene en los participantes en quienes recae la responsabilidad de su toma de decisiones sobre su situación de vida.

Segundo ejemplo: retroalimentación en el cierre del taller

La actividad que aquí describimos es denominada actividad de retroalimentación. Lo que nos interesa destacar de esta actividad

tiene que ver con la manera en que la tallerista solicita y escucha la retroalimentación por parte del grupo. Esto consiste en la importancia que tiene para la mejora de la práctica, el que la tallerista agradezca la participación a los estudiantes durante todo el taller y, a continuación, les solicite una retroalimentación sobre el trabajo colectivo realizado. La incitación de la retroalimentación, en este caso, se basó en preguntarles qué pensaban de la sesión y del trabajo realizado por parte del equipo de talleristas, así como de la teoría y actividades realizadas.

Es importante mencionar que durante la mayor parte de la sesión la tallerista trató de mantenerse de pie moviéndose entre el espacio libre que quedaba en el centro, pero para el momento de la retroalimentación, que sucedió al final de la primera sesión, la tallerista se sentó junto con ellos, con la intención de mostrarse de un modo más horizontal. Lo anterior se ilustra mejor en la siguiente Imagen 4.2.

Imagen 4.2 Vista de los posicionamientos de la tallerista

Fuente: Elaboración propia.

En la Imagen 4.2, en la parte superior, se puede ver a la tallerista de pie explicando alguna actividad, mientras que en la parte inferior está sentada, con las manos juntas, en señal de agradecimiento por los comentarios recibidos.

Cada asistente recibió al inicio del taller una etiqueta plegable en blanco para que escribieran su nombre y se la pusieran en el pecho a una altura visible, por lo que cuando la tallerista se dirigía a ellos, les llamaba por su nombre.

Después de agradecer la atención prestada durante el taller, fue entonces cuando en orden, uno por uno de izquierda a derecha, les solicitó la retroalimentación. De esta forma, los participantes se situaron como expertos en la vivencia del taller y se les solicitó que indicaran la manera (si es que pudieran sugerir) de cómo podría la tallerista mejorar su trabajo.

Mientras iban externando su opinión, la tallerista les miraba con atención, asintiendo con la cabeza, sonriendo o dando las gracias. Al finalizar la escucha de la participación, la tallerista retomó palabras que ellos iban diciendo con la intención de asegurarle al asistente que estaba prestando atención a lo que decían y que eran significativas las palabras que usaban para describir el taller o el trabajo. Asimismo, agradecía por el interés que los asistentes iban mostrando y la opinión emitida. De igual modo, hubo frases como: "Que bonitas palabras, me hacen sentir halagada", "Me emociona mucho escuchar que hay interés y reflexión", "Gracias por lo que me comentas, me sirve para echarle más ganas".

El hecho de asegurarse de que los asistentes sientan que su participación es escuchada, validada o valorada, es también parte del trabajo que se está realizando, cuando se trata de que las personas se sientan comprendidas; a partir de esta comprensión se puede fomentar, pensar o considerar algo distinto.

En este sentido, retomamos como ejemplo la participación de la asistente que respondió el formato "Lista de tareas", quien, a su vez retomó la reflexión que escribió al final de ese formato para emitir la retroalimentación al trabajo de la tallerista.

> Participante: … lo que más me gustó fueron las actividades que hicimos porque te ponen a reflexionar acerca de tu propia vida, por ejemplo la actividad de quien hace todas las tareas, y veo que mi mamá hace eso, como que me hace sentir mal de que yo no hago nada, por ejemplo yo escribí "Quién se despierta primero y se duerme al final: mamá", pero pues como tu decías, me pongo a pensar cómo cambiaría eso a favor de la igualdad, entonces esas actividades me gustan porque nos ponen a reflexionar.

El ejemplo sirve para ilustrar cómo una actividad anterior es retomada por la participante, pero el foco de atención es su mamá, ella piensa la teoría o la discusión en relación con su mamá y su implicación en la distribución del trabajo en su hogar. Entonces, podemos ver cómo la teoría y las actividades generan una reflexión no solamente para sí misma y su actuar, sino también para cuestionar la relación y acuerdos con su familia. Quizás este ejemplo sirva para mostrar los posibles alcances que las prácticas colaborativas tienen dentro de las aulas universitarias, pero también, más allá de ellas, en los contextos familiares particulares.

Conclusiones

Fue importante para el diseño y la organización del taller, en cada actividad, indagar lo que los asistentes comprenden en cuanto a los recursos teóricos seleccionados, conocer cómo intervienen en su vida cotidiana, qué forma e implicaciones tienen, así como rastrear el origen de sus apreciaciones para visibilizar las diferentes perspectivas que se tienen ante un mismo fenómeno.

Al escuchar los diferentes contextos se visibilizó la diversidad de posturas, percepciones y acciones, lo que influyó en la crítica de nuestra propia práctica. Durante las reflexiones grupales nos dimos cuenta de que lo que unos consideran como un prejuicio o una incomodidad puede no significar lo mismo para otras y otros, o bien, no tiene el mismo grado de importancia. Esto sirvió para entender

que existen diferentes comprensiones, todas tan validas como las nuestras, y en todos los sentidos se requiere respeto y tolerancia a favor de mejorar las prácticas sociales que existen en nuestro entorno.

Algunos aspectos de la mente y la sociedad se reproducen en el discurso como parte de las prácticas comunicativas, como recursos de los que se valen los participantes para la interacción y la comprensión mutua. Trabajar con los estudiantes de Pedagogía en la modalidad de taller nos permitió implicar a los asistentes y al equipo de trabajo en la comprensión y reflexión de los conceptos estudiados a fin de que, en conjunto, pudiéramos tener conversaciones que promovieran espacios de confianza en donde fuera relevante compartir la propia experiencia y escuchar la de otros, que sirviera para visibilizar otras formas de actuar y relacionarnos con menos estigmas o estereotipos de género. Si bien no sabemos qué pueda ocurrir en casa, una de las intenciones de la sensibilización en temas de género era propiciar una reflexión en nuestra propia práctica y en lo cotidiano. Según lo mostrado en este capítulo, creemos haberlo logrado.

Referencias

Dremel, A. (2020). Social constructionism, nature and gender. En A. Mutanen, M. Friman, M. Kantola y T. Konst (eds.), *Human and Nature* (pp. 183-201). Turku: Universidad de Ciencias Aplicadas de Turku.

Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Espasa.

Gergen, K. y Gergen, M. (2015). Social construction and research as action. En H. Bradbury (ed.), *The Sage Handbook of Action Research* (pp. 401-408). Nueva York: Sage.

Herrero, M. y Beyebach, M. (2018). *Intervención Escolar Centrada en Soluciones. Conversaciones para el cambio en la escuela*. Barcelona: Herder.

Kawakami, D., Guanaes, C. y Nogueira, C. (2022). Epistemological debate to the understanding of feminist social constructionist research, *Psicologia y Sociedade*, 34, (pp. 1-11). *https://doi.org/10.1590/1807-0310/2022v34260679-en*

London, S. (2015). Changing the world one verb at a time: Collaborating with teachers in schools in Mexico City (pp.156-167). *Education as social construction: Contributions to theory, research and practice* (pp. 156-167). Ohio: Taos Institute Publications.

Ortega, C. (2002). *Miradas de Género. De Woolf a Haraway.* Cataluña: Universidad Arcis.

SEMBLANZA CURRICULAR DE LOS AUTORES

Jorge Alberto Moreno Ruiz
jmoreno@upn.mx
Licenciado en Psicología por la FES-Z, UNAM. Maestro y doctor en la Especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV-IPN. Profesor de Tiempo Completo, asesor y tutor en los programas educativos de Licenciatura y Posgrado de la unidad 094 Centro de la Universidad Pedagógica Nacional, en donde también fue responsable de la Licenciatura en Pedagogía. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel Candidato. Sus principales intereses de investigación son el video-análisis de prácticas educativas, desde una postura construccionista y sociocultural, así como la formación de agentes educativos en la intervención profesional supervisada de pedagogos, psicólogos u otros profesionales de la educación.

María de Jesús De la Riva Lara
jriva@upn.mx
Es Profesora Titular en la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Ciencias egresada del Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV-IPN. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras del SECIHTI Nivel 1, y al PRODEP

como perfil deseable. Sus líneas de investigación son la formación docente universitaria, la enseñanza de las ciencias y la interculturalidad. Como autora única publicó en 2017 el libro *Aprender ciencias en primaria, aprender ciencias en secundaria*, donde analiza, desde la teoría del actor-red, la movilización del conocimiento de las disciplinas científicas entre estos dos niveles educativos.

Enrique Agustín Reyes Gaytán
ereyes@upn.mx
Es Profesor Titular "C", en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 094 Centro. Es maestro en Ciencias y Artes para el Diseño por la Universidad Autónoma Metropolitana, tiene estudios de maestría en Educación Humanista por el Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt y también en Computadoras en la Educación por la desaparecida Fundación Arturo Rosenblueth A.C. Es entusiasta, investigador y promotor de la integración de tecnologías en la educación, desde una perspectiva humanista. Su formación inicial es en Pedagogía por la UPN y en Diseño Industrial por la UAM. Ha sido profesor de educación básica en preescolar, primaria y secundaria. En la actualidad, su interés se centra en la Educación Maker y STEM+ en Educación Básica. Ha escrito artículos publicados en libros y revistas de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Sociedad Mexicana de Computadoras en Educación.

Dolores Abigail Platas Martínez
abigailplatas@hotmail.com
Terminó la Licenciatura en Médico Cirujano Dentista por la Universidad Autónoma de México, FES Iztacala (2011); posteriormente ingresó a la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura de Pedagogía y egresó en 2021. En 2020 realizó su servicio social en el programa "Video-análisis de la interacción en plataformas virtuales", en donde nació el interés por impartir un taller de socialización a la comunidad de la UPN, ya que, debido al confinamiento por la pandemia de COVID-19, tanto profesores como alumnos

requirieron de un espacio para poder interactuar mutuamente. Sus intereses siempre han estado orientado a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En 2022 presentó la tesis titulada *Posibilidades de uso de las herramientas tecnológicas para la implementación de talleres virtuales: un relato particular en la Unidad 094 Centro* y obtuvo mención honorífica.

Alma Karina José Alavez
almaj875@gmail.com
Pasante en la Licenciatura en Pedagogía, por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 094 Centro, con campo formativo Orientación Educativa Relacional (OER). Ha impartido y colaborado en talleres de intervención educativa a nivel básico (secundaria), licenciatura y maestría. Su tesis de Licenciatura muestra el diseño e implementación de un programa de intervención escolar centrado en soluciones.

Andrea Marin Saldívar
marin.andrea19s@gmail.com
Pasante en la Licenciatura en Pedagogía, con campo formativo de Orientación Educativa Relacional (OER), en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 094 Centro. Ha impartido y colaborado en talleres de intervención educativa a nivel básico (secundaria), licenciatura y maestría. Su tesis de licenciatura muestra el diseño e implementación de un programa de intervención escolar centrado en soluciones. Participó en la administración y creación de contenido de la página de Facebook "Pedagogía UPN 094" del 2020 al 2022.

Mary Romo Mexicano
maryromex@gmail.com
Licenciada en Pedagogía con mención honorífica por la Universidad Pedagógica Nacional (2023). Cursó el seminario de tesis para el campo formativo de Orientación Educativa Relacional (OER). Ha participado en diversos proyectos de investigación e intervención educativa por la misma institución, con experiencia en planeación

y aplicación de talleres para diferentes niveles educativos. Su interés por la enseñanza y aprendizaje de las personas la llevó a realizar el proceso de admisión para USICAMM en nivel básico, específicamente en Primaria, ya que le apasiona la enseñanza y el transmitir sus conocimientos a los más pequeños.

Ruiz Álvarez Cristina Lizbeth
ruiz.alvarez.cristina.lizbeth@gmail.com
Licenciada en Pedagogía con mención honorífica por la Universidad Pedagógica Nacional (2023). Cursó el seminario de tesis para el campo formativo de Orientación Educativa Relacional (OER). Ha participado en diversos proyectos de investigación e intervención educativa por la misma institución, con experiencia en planeación y aplicación de talleres para diferentes niveles educativos. Cuenta con cursos de Lengua de Señas Mexicana y Braille en nivel medio, por parte de maestros de educación especial. Tiene interés en trabajar con jóvenes de educación media superior y en hacer una maestría en educación especial.

Karen Rubi Sánchez Ramírez
karenramirez.krsr@gmail.com
Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 094 Centro. Ha participado en proyectos de investigación e intervención educativa en la misma institución. Tiene experiencia en planeación, aplicación de talleres y conversatorios para diferentes niveles educativos. Cuenta con capacitación en perspectiva de género por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). Tiene interés por el conocimiento, la divulgación de la teoría feminista y de los estudios del género, con la convicción de que al conversar lo referente al género, en tantos espacios públicos y educativos como sea posible, promoverá la construcción de comunidades o entornos más tolerantes y respetuosos a lo diverso.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*
Ricardo Villanueva Lomelí *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Académica*
Fidel Rodríguez Maldonado *Secretaría Administrativa*
Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Filiberto Ibáñez Juárez *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREAS ACADÉMICAS
Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*
Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*
Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN
Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Ejecutiva*
Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Coordinación Técnica*

Vocales Académicos
Luis Gabriel Arango Pinto
Ana Laura Lara López
Amílcar Carpio Pérez
Eurídice Sosa Peinado
Teresa de Jesús Rojas Rangel
Luis Manuel Juncos Quiané

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*
Jessica América Gómez Flores *Edición y corrección de estilo*
Angélica Fabiola Franco González *Formación*
Nancy Elizabeth Morales Muñiz *Diseño de portada*

Esta primera edición de *Intervención educativa construccionista. Implementación de Talleres Pedagógicos* estuvo a cargo del Área de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 28 de agosto de 2025.