

## El laboratorio de experiencias como espacio de formación docente

*Yanith Betsabé Torres Ruiz*

El laboratorio de experiencias como espacio de formación docente  
*Yanith Betsabé Torres Ruiz*

Primera edición, junio de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional  
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México  
*www.upn.mx*

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-410-0

F

LB1707

T6.4 Torres Ruiz, Yanith Betsabé

El laboratorio de experiencias como espacio de formación docente /  
Yanith Betsabé Torres Ruiz. -- Ciudad de México : UPN, 2021.

1 archivo electrónico (33 p.) ; 1.441 MB ; archivo PDF : : il. --  
(Fascículos a 40 años de la UPN ; 27)

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-410-0

1. MAESTROS – FORMACION PROFESIONAL 2. PRACTICAS DE LA  
ENSEÑANZA 3. PAZ – ESTUDIO Y ENSEÑANZA I.t. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,  
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

*HECHO EN MÉXICO.*

---

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
1. ALGUNOS RETOS Y DESAFÍOS DE LOS DOCENTES: LA NECESIDAD DE HACER ALGO PARA ATENDERLOS .....	7
2. ANTECEDENTES Y PUNTO DE PARTIDA PARA PENSAR LA PROPUESTA.....	8
3. ¿POR QUÉ UN LABORATORIO DE EXPERIENCIAS?.....	10
4. ¿CÓMO SE PENSÓ EL LABORATORIO DE EXPERIENCIAS? .....	16
5. ESTRUCTURA DEL LABORATORIO DE EXPERIENCIAS.....	28
6. EL LABORATORIO DE EXPERIENCIAS COMO PROPUESTA FORMATIVA COMPLEMENTARIA .....	29
7. A MODO DE CONCLUSIÓN .....	30
REFERENCIAS .....	32



# EL LABORATORIO DE EXPERIENCIAS COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DOCENTE

*Yanith Betsabé Torres Ruiz\**

## INTRODUCCIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) existe hace cuatro décadas con la misión de formar y apoyar a los profesionales de la educación en su desarrollo continuo; así como generar conocimiento de acuerdo con las necesidades nacionales actuales. Se trata, tal como se señala en su sitio web, de la institución pública más importante de México en la formación de cuadros especializados en el campo educativo.

Por de lo anterior, se encuentran en su oferta diplomados, cursos de actualización docente y, por supuesto, distintos programas de nivel superior y posgrado, orientados al campo educativo, entre los cuales se encuentra la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz (MGCE).

---

\* Licenciada en Psicología Educativa y Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional. Línea de interés e investigación: formación docente. Área académica 5 UPN Ajusco. Contacto: [yanisita@gmail.com](mailto:yanisita@gmail.com)

Durante tres generaciones, la tercera aún en curso, dicho programa ha atraído la atención de docentes de educación básica, principalmente, preocupados e interesados por comprender lo que ocurre al interior de las escuelas, específicamente en lo referente al tema de la convivencia. Pero no sólo eso, sino que se encuentran también en la búsqueda de herramientas teóricas y, sobre todo prácticas, que les permitan transformar su realidad inmediata y construir entornos en el marco de la cultura de paz.

El esfuerzo y el trabajo que ha realizado la planta docente es imponderable y digno de una publicación propia. Por ello, en las siguientes páginas, me limitaré a compartir con el lector tan solo una pequeñísima parte de lo que se ha realizado y que tiene que ver con la tarea que he desempeñado como profesora de quince horas dentro de la Maestría.

Dicho trabajo ha consistido en la creación e implementación del *Laboratorio de experiencias*, el cual surge como un espacio complementario, necesario para *trans-formarnos* como docentes, como profesionales de la educación, pero también como seres humanos multidimensionales, reconociendo que somos lo que pensamos, sentimos y hacemos.

La idea o punto de partida es generar un espacio apropiado para trabajar con uno mismo y con los otros; para analizar y reflexionar sobre las habilidades que muchas veces se da por hecho que se saben y se ponen en práctica de manera ideal, pero que en la realidad no siempre es así. La mirada hacia uno mismo y hacia los demás, el proceso de auto observación y reflexión, el ser empático, escuchar a los demás, imaginar y pensar de manera creativa, identificar *destellos de transformación* en lo que parece estar todo mal, así como visualizar posibilidades antes no contempladas y abrirse a ellas, son dimensiones que se han abordado con la generación en curso. Al tratarse de una experiencia nueva y reciente (implementada con la generación 2017-2019), no es posible aún mostrar resultados, pero sí compartir y centrarse en cómo es que se pensó, desarrolló y se ha llevado a cabo dicha propuesta.

## 1. ALGUNOS RETOS Y DESAFÍOS DE LOS DOCENTES: LA NECESIDAD DE HACER ALGO PARA ATENDERLOS

En México las reformas a la educación de los últimos años han implicado un importante desgaste en los profesores de Educación Básica, quienes reciben en cascada las nuevas disposiciones y lineamientos a acatar.

Recientemente, se ha puesto sobre la mesa un modelo que da cabida, entre otras cosas, a dimensiones de naturaleza humana, socioafectiva (más que cognitiva estrictamente), como el manejo de las emociones, la convivencia, entre otras. Esto no ha sido una decisión fortuita o accidental, sino que busca dar respuesta a las situaciones de violencia que se viven dentro y fuera de la escuela.

El entorno y condiciones en los cuales ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las instituciones educativas, es por sí mismo, complejo y se vuelve cada día más desafiante. Por un lado, tenemos a los docentes cuya principal tarea es preparar situaciones de aprendizaje determinadas para la enseñanza de los contenidos señalados y el cumplimiento de las metas educativas, dependiendo del nivel en el que se encuentren. Esto incluye planear, preparar, impartir sus clases, evaluar los aprendizajes, apoyar a los estudiantes en las dificultades que surjan en el camino.

No es posible dejar de lado o minimizar la carga administrativa que también tienen, por lo que se suma a su trabajo de manera significativa. Pero, no solo eso, sino que los docentes también tienen que enfrentar y resolver situaciones emergentes e imprevistas que ocurren en el aula o fuera de esta y que tienen que ver con diferencias, desacuerdos, riñas, alumnos catalogados como *problemáticos* y diferentes eventos de esta naturaleza que ocurren entre iguales. No termina aquí, sino que también enfrentan este tipo de situaciones entre colegas, con las autoridades, con los padres de familia, lo cual crea un desgaste bastante importante en los profesores y llega a dificultar su principal función que es la de enseñar.

Existe una bibliografía extensa que respalda lo anterior, pero no es el propósito de este trabajo su exposición. En este punto surge una primera interrogante: frente al panorama anterior, ¿es realista esperar que los docentes innoven su práctica?

La anterior es una pregunta interesante para todos aquellos interesados en innovar o mejorar la práctica educativa. Poner los desafíos antes mencionados sobre la mesa, permite también reflexionar sobre la importancia, no solamente de brindar a los docentes herramientas teóricas para su desarrollo y formación permanente, sino también herramientas prácticas y correspondientes a la dimensión humana, muchas veces desvalorizadas.

¿Qué hago conmigo? ¿Cómo enfrento todo eso que pasa y me pasa? ¿Qué puedo hacer para transformarlo? Son preguntas que nos hacemos, pero que la mayoría de las veces no sabemos cómo contestarlas.

La MGCE tiene presente entre otros, este gran desafío: construir entornos pacíficos en las escuelas, partiendo de la transformación de los sujetos, en este caso, los docentes. Es así que uno de sus propósitos, ha sido generar nuevos espacios donde se propicien procesos formativos y de transformación en los profesores inscritos en el programa. De esta manera, surge el interés de implementar *algo* que permita trabajar lo anterior con los docentes.

## 2. ANTECEDENTES Y PUNTO DE PARTIDA PARA PENSAR LA PROPUESTA

Antes de compartir con el lector cómo se pensó y en qué consiste el *Laboratorio de experiencias* en la MGCE, es importante remontarse a la experiencia previa que permitió su creación. Sobre todo, porque también se gestó en esta universidad, como resultado del trabajo realizado para obtener el título de Maestra en Desarrollo Educativo (MDE).

En este escrito, titulado: *Punto de encuentro en la escuela secundaria. Un dispositivo de formación* (Torres-Ruiz, 2016), se diseñó y aplicó una propuesta de intervención cuyas interrogantes orientadoras fueron:

¿cómo lograr que los maestros de secundaria hagan una pausa en su práctica para observar la realidad de sus aulas?, ¿cómo lograr que se miren a sí mismos en su práctica cotidiana?, ¿cómo activar en los docentes procesos de reflexión, análisis y toma de decisiones que les permitan innovar su práctica? Lo anterior, encaminado hacia el análisis y reflexión de cómo se construye la relación maestro-alumno y cómo el tipo de relación que se promueva genera encuentros o desencuentros.

Este trabajo, realizado bajo una metodología de estudio de caso, incluyó dos escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México, siendo los sujetos de análisis e intervención la planta docente de ambas instituciones.

Para generar la propuesta de intervención, se realizó en primer lugar un diagnóstico situado que permitió identificar necesidades y desafíos específicos, los cuales pueden resumirse en tres puntos: mirar a los jóvenes estudiantes, dándoles un lugar como sujetos particulares (si es necesario, buscar nuevas perspectivas); repensar la autoridad docente: pasar de un modelo vertical a uno horizontal menos rígido y más inclusivo; dar importancia a la voz de los jóvenes estudiantes, creando un espacio de encuentro.

De esta manera se determinaron las tres dimensiones a trabajar: alteridad, autoridad y diálogo, dimensiones para las que se diseñó el dispositivo de formación que buscó ser una propuesta significativa y no solamente *pasajera* para los profesores estudiados; proponer una vía de acceso a la experiencia docente que no generara resistencias o mecanismos de defensa en ellos; generar un espacio propicio para compartir experiencias y reflexionar sobre la propia práctica.

Dicho trabajo representa el principal antecedente del *Laboratorio de experiencias*, por las dimensiones abordadas pero, sobre todo, por los elementos que en este trabajo se identificaron para construir un posible *cómo*; es decir, el diseño y construcción del dispositivo de formación que consideró: generar una experiencia, un lenguaje para ella y el pensamiento creativo, puntos que se explicarán más adelante.

A partir de dicho diseño fue posible construir las estrategias y actividades específicas que se realizaron con los profesores de ambas escuelas secundarias. Esta experiencia, si bien es totalmente mejorable, marcó mi formación profesional; en primer lugar porque me permitió encontrar mi línea de interés, la formación docente; y, en segundo lugar, por el efecto que se logró crear en los docentes a partir de dicha intervención.

No todo fue, como dicen popularmente, *miel sobre hojuelas*; me enfrenté a la incredulidad, apatía y resistencia (en parte justificada) de los docentes, así como diversos desafíos en el camino, empezando por encontrar el espacio, lograr que asistieran a las sesiones, entre otras. Pero gracias al trabajo realizado, también fue posible identificar alcances, limitaciones y desafíos, lo cual resultó de gran valor en el diseño y construcción de lo que siguió. Lo más importante, fue posible, de ver en la práctica ciertos elementos que funcionaron y permitieron, precisamente, echar a andar procesos de autoobservación y reflexión en los docentes, los cuales se rescataron y mejoraron al momento de pensar la propuesta para la MGCE.

### 3. ¿POR QUÉ UN LABORATORIO DE EXPERIENCIAS?

Reflexionar sobre la experiencia construida en la MDE y analizar lo que se logró con los profesores, permitió pensar en la generación de espacios reflexivos donde fuera posible echar a andar, también, procesos formativos con los docentes. Con esta idea fresca, más el interés de la MGCE en promover este tipo de procesos, surge la propuesta de crear un *laboratorio*. Originalmente se pensó como tal, partiendo de la definición que el Diccionario de la Lengua Española ofrece: “1. m. Lugar dotado de los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico o técnico; 2. m. Realidad en la cual se experimenta o se elabora algo”.

La idea original era crear un espacio que complementara las dimensiones teórica y metodológica, que generalmente contempla un programa de posgrado, con algo práctico, para experimentar, probar, investigar, analizar qué ocurre con algo. Ese algo podría ser desde la teoría aprendida en las asignaturas semestrales, hasta los sujetos mismos, tomando como *materia prima* principal a estos últimos.

En un laboratorio químico, por ejemplo, se trabaja con diversos materiales y sustancias que requieren un manejo cuidadoso, muchas veces exacto para evitar cualquier error que pudiera resultar fatal. Pero, ¿con qué *materia* trabajar y experimentar en nuestro *laboratorio* y bajo qué lógica?

Como ya se mencionó, se optó por trabajar con la *materia* más sofisticada y delicada que podamos tener a nuestro alcance: se trata nada más y nada menos que de nosotros mismos. Esto es, poner al sujeto, en este caso a los profesores que asisten a la MGCE, como principal objeto de experimentación y estudio. ¿Qué pasa conmigo?, ¿por qué hago lo que hago?, ¿qué hago con lo que siento?, ¿cómo observo, analizo, reflexiono sobre mis propias concepciones e ideas?, ¿cómo estoy *leyendo* o interpretando mi realidad?, ¿cómo transformo mi práctica?, ¿cómo transformo mi entorno inmediato?, son algunas de las interrogantes que permitieron pensar este espacio como lugar de experimentación privilegiado para los docentes.

Y es que, en un programa de profesionalización docente como lo es la MGCE, que ofrece herramientas para la construcción de ambientes pacíficos en el ámbito escolar, se vuelve fundamental trabajar con los protagonistas del proceso de enseñanza, precisamente lo antes mencionado. En este punto regreso un poco al inicio de este escrito, donde se abordó lo referente a algunos de los desafíos que enfrentan los profesores de educación básica, para plantear de nueva cuenta la pregunta, pero ahora repensada: ¿qué se necesita para que los docentes innoven su práctica?, ¿qué condiciones se requieren para que esto se de?

Una posible respuesta que se ofrece es a partir de generar espacios de autorreflexión, donde pase *algo* que obligue a mirarse a si mismo y a pensar sobre ello. Si se piensa en transformar la realidad escolar o del aula, es necesario pensar en primer lugar en la propia transformación de sus protagonistas, una vez más, en los docentes.

Así es que surge la idea de laboratorio. Solo que, no se trata de uno simple sino más bien de uno muy particular que permita, como ya se ha mencionado antes, transformarse. Pero, ¿cómo lograr dicha transformación? Antes de una transformación, ¿cómo lograr que lo que sea que se haga resulte significativo y no solamente instrumental para los docentes?

Larrosa (2011) brinda elementos para dar una posible respuesta, al pensar la idea de *experiencia* en su sentido más amplio. Siguiendo a este autor hay que dar cierta densidad a eso de la *experiencia*, para mostrar indirectamente que ésta tiene múltiples posibilidades en el campo educativo, siempre que se le dé un uso fino y preciso.

Para enfatizar esto, Larrosa apunta, en primer lugar, hacia un “uso y abuso de la palabra experiencia en educación” (2011, p.13) esto es, se ha llegado a utilizar dicho término de una manera automática, casi vacía y carente de un significado amplio y profundo del cual se deriven consecuencias pedagógicas relevantes. Situación que crea la necesidad de resignificarla, partiendo de una definición de *experiencia* que apunte a “eso que me pasa”, descubriendo en ésta tres dimensiones (2011, p.18):

- *Exterioridad, alteridad y alienación* en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el *qué* de la experiencia, con el *eso* de “eso que me pasa”.
- *Reflexividad, subjetividad y transformación* en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el *me* de “eso que me pasa”.
- *Pasaje y pasión* en lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el *pasar* de “eso que me pasa”.

¿Qué quiere decir esto? Cuando el autor propone una primera dimensión de exterioridad, alteridad y alienación, se refiere a que no es posible una *experiencia* sin que aparezca un *alguien*, un *algo* o un *eso*, un acontecimiento que, indiscutiblemente, está fuera y resulta extraño a mí. Pero no sólo esto, sino que también se trata de otra cosa que no soy yo, algo diferente a mí que, además, resulta ajeno a mi persona, esto es, que no forma parte de mí.

Sobre la dimensión referente a reflexividad, subjetividad y transformación, el autor explica que si bien la experiencia supone un acontecimiento exterior a mí, ésta sólo tiene un lugar posible donde se sitúa y que es en mí (en mis palabras, ideas, representaciones, sentimientos, intenciones, en mi saber, mi poder, mi voluntad). También se trata de un movimiento de ida y vuelta: de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, un movimiento que va al encuentro con eso que me pasa, con el acontecimiento. Y de vuelta porque la vivencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, en lo que soy, pienso, siento, sé, quiero, entre otras. Hecho que implica que el sujeto se altere, se enajene.

Por otro lado, Larrosa explica la implicación de que cada cual padece su propia experiencia de un modo único, singular, particular, propio. Al hablar de un alguien abierto, sensible, vulnerable y expuesto a algo externo, se entiende también que está abierto a su propia transformación; es decir, un sujeto que permite que algo le pase. Como menciona el autor:

De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de la experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje, ni el sujeto de la educación, sino el sujeto de la experiencia (Larrosa, 2011, p17).

Estamos hablando de que el sujeto actúe para formarse, creando y recreando cultura (Yurén, 2000), para lo cual han de prepararse las condiciones favorables.

Por último, sobre la dimensión de pasaje y pasión, Larrosa también define a la experiencia como un paso, un pasaje, un recorrido, una aventura que tiene que ver con la incertidumbre y con el peligro. Al mismo tiempo, si la experiencia es “eso que me pasa”, el sujeto de la experiencia es un territorio de paso, una superficie de sensibilidad en la que quedan huellas, rastros, marcas de eso. Por ello, es que el autor señala que la experiencia no se hace, sino que se padece.

De lo anterior, es posible tener claro que pensar un *laboratorio de experiencias* no implica solamente construir un qué, sino apuntar hacia los posibles efectos que éste pueda generar en la subjetividad de los docentes. En este punto es donde la propuesta se vuelve o no significativa. De quedarse meramente en un nivel de *qué*, que no considere la subjetividad del *quién* y el *trayecto* que se desea recorrer, se caerá en la trampa de crear una propuesta superficial sin mayor significancia e incidencia, hecho que implica una de las principales preocupaciones y ocupaciones al diseñar la propuesta.

Resumiendo la aportación que hace Larrosa, tenemos entonces que al ser la experiencia “eso que me pasa”, implica que existe una relación con un algo que no soy yo, que se trata de una relación en la que algo tiene lugar en mí, que me transforma y que es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí, resultando afectadas ambas partes.

El riesgo de lograr lo anterior, radica en que la propuesta, por muy buena que parezca, pase ante los ojos de los profesores de manera ajena, colocándolos como simples espectadores, produciendo una satisfacción racional y fugaz. Punto que lleva a evidenciar la idea de que conocimiento no es igual a *experiencia*, pues como señala Larrosa (2011, p.24): “Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la transformación”.

Así, tenemos que lo verdaderamente importante, por lo tanto, no es la propuesta en sí, sino la relación que se logre entablar entre ésta y los docentes, hecho que obliga a trascender lo técnico y lo prescriptivo, sin que esto signifique que se descuide la generación de condiciones apropiadas para que la transformación ocurra.

Se trata de sumergirse en el terreno de lo desconocido, renunciando a la idea de controlar la experiencia pedagógica y con ello, a hacer de la vivencia algo así como un experimento.

La experiencia, entonces, es vista en una estrecha relación con la subjetividad de las personas, estableciendo como único puerto de llegada su formación y transformación.

A continuación se muestra de manera gráfica los componentes de la experiencia que conforman y dan sustento al laboratorio (Torres-Ruiz, 2016, p. 95):



**Figura 1.** Componentes de la experiencia, con base en Larrosa (2011).

Dicho esquema se vuelve fundamental para diseñar lo que ocurrirá en cada sesión. Así, la idea de laboratorio y la idea de experiencia se unen para que nazca el *laboratorio de experiencias*, el cual busca, además de resultar pertinente y significativo, generar procesos formativos, creativos y de transformación en los docentes.

En este espacio de experimentación, se crearán las condiciones necesarias para que cada participante pueda mirarse, reflexionar y transformarse a sí mismo. También, es un espacio que permite escuchar, ser escuchado, para analizar e imaginar posibilidades, visualizar otras realidades, pensar alternativas de acción y poner en práctica, en un *ambiente seguro*, posibles herramientas que se puedan transferir a la realidad inmediata para transformarla.

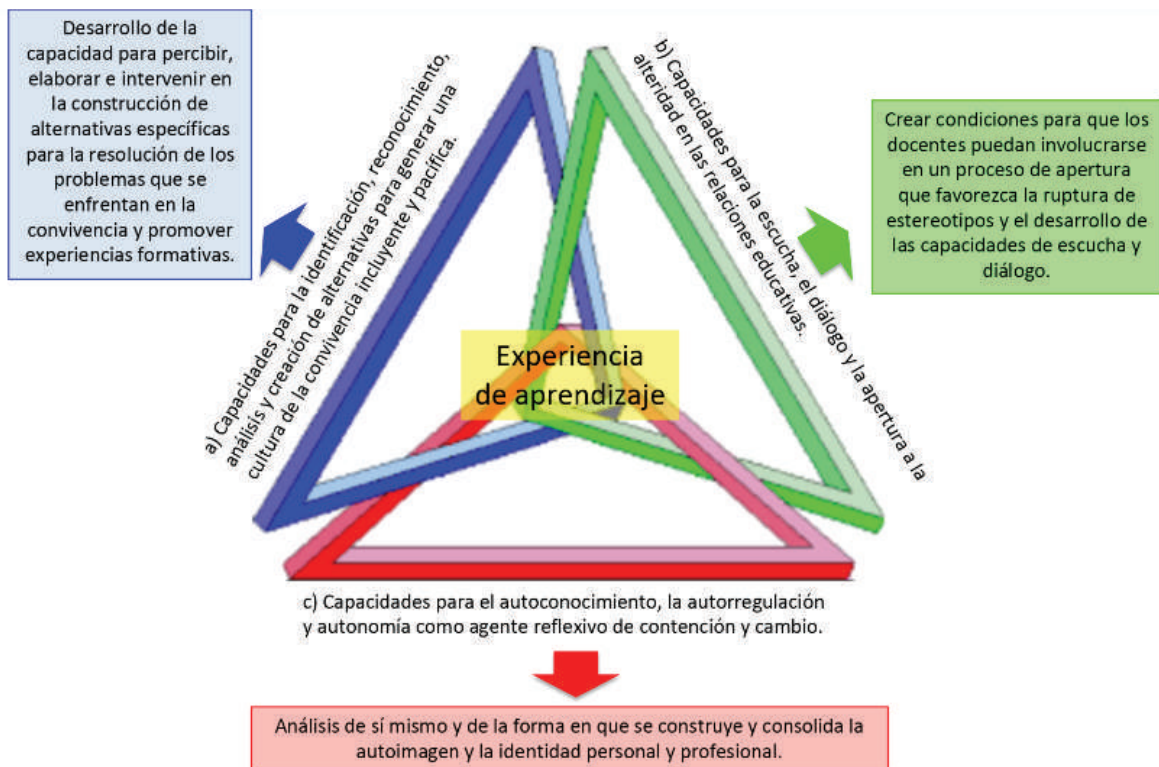
#### 4. ¿CÓMO SE PENSÓ EL LABORATORIO DE EXPERIENCIAS?

Una vez expuesto lo anterior, se procederá a explicar cómo es que se pensó la propuesta, la cual, en primer lugar, se insertó en los ejes formativos planteados en el Programa de la MGCE que son:

- a) Capacidades para la identificación, reconocimiento, análisis y creación de alternativas para generar una cultura de la convivencia incluyente y pacífica.
- b) Capacidades para la escucha, el diálogo y la apertura a la alteridad en las relaciones educativas.
- c) Capacidades para el autoconocimiento, la autorregulación y autonomía como agente reflexivo de contención y cambio.

De igual manera, se sustenta en los lineamientos metodológicos del Programa, los cuales se indican a continuación:

1. Promover la vivencia de un ambiente de relaciones horizontales, de no violencia, de respeto, participación y colaboración
2. La experiencia personal como punto de partida
3. Construcción de alternativas para el replanteamiento en las relaciones y las interacciones



**Figura 2.** Articulación de ejes formativos y lineamientos metodológicos para la creación del *Laboratorio de experiencias*. Construcción propia con base en el Programa de la MGCE.

Con lo anterior, es posible observar que no se trata de una propuesta ajena al programa o de una naturaleza distinta, si no que va anclada y en concordancia con los ejes y lineamientos de la Maestría. Hecho que le permite tener un sentido formativo y pedagógico profundo, y no solamente *cosmético* o de manera superficial.

El *Laboratorio de experiencias* busca promover, entre otras cosas, capacidades para el autoconocimiento, la autorregulación y autonomía; capacidades de escucha, de diálogo, de apertura a la alteridad en la relación educativa; de comprender la realidad inmediata y generar alternativas para crear nuevos y más favorables escenarios.

Metodológicamente hablando, se centra y toma como punto fundamental de partida la propia experiencia; promueve la interacción en un ambiente de relaciones horizontales, donde facilitador y asistentes

participan, colaboran y se transforman por igual; por último, promueve la construcción de posibilidades para ser llevadas a la realidad inmediata; se busca que lo aprendido, resulte de utilidad y sea aplicable al momento de enfrentar los diversos desafíos de convivencia en la escuela.

Continuando con la parte metodológica, se recuperó la experiencia y aprendizaje obtenido durante el trabajo en la MDE:

### **A. Un lenguaje para la experiencia**

Previamente se señaló en qué sentido se entiende, el término *experiencia*, apuntando hacia el *qué, quiénes* y el *pasaje/recorrido* de la propuesta. Sin embargo, queda la interrogante: ¿de qué manera o en qué *lenguaje* se elabora y se comunica la experiencia? Pensar en una posible vía de acceso hacia la subjetividad de los docentes, representa un importante reto que lleva a la racionalidad pero, al mismo tiempo, hacia la sensibilidad que estos poseen. En el ámbito de la formación docente, estamos muy acostumbrados a lo teórico y al discurso, muchas veces se queda en lo abstracto representando una seria dificultad para incidir en los sujetos. No es raro encontrar cursos, diplomados o talleres para los profesores, donde las presentaciones electrónicas con láminas repletas de conceptos y teorías son el eje de los mismos. No es raro tampoco que el contenido de dichas láminas pase a los cuadernos de notas de los docentes, quedándose ahí y simplemente ahí.

Pocas veces se habla de eso que nos pasa, de lo que nos ha salido bien o nos ha salido mal, de lo que nos preocupa o nos está causando dolores de cabeza y, cuando se hace, llegan a generarse en los docentes resistencias y mecanismos de defensa que impiden su apertura. De lo anterior es posible decir que, aunque se dice de manera sencilla, no es nada fácil hablar de eso que nos pasa pues pone a la vista de los demás nuestras fortalezas, pero también nuestras debilidades o áreas vulnerables. Así, es frecuente caer en el juego de *todo está bien*, fingiendo que las cosas marchan de maravilla.

A partir de esto es que surge otra interrogante: ¿cómo evitar (o al menos disminuir) resistencias y mecanismos de defensa en los docentes, al hablar de eso que no siempre resulta fácil de escuchar y mucho menos de aceptar? La alternativa contemplada para responder tal cuestionamiento o el lenguaje para la experiencia por el cual nos hemos inclinado, se trata nada más y nada menos que uso de analogías y metáforas<sup>1</sup>, bajo el supuesto de que puede resultar *más liviano* hablar de eso que nos pasa de manera *ajena* a nosotros mismos.

No se considera como *la lengua perfecta*, cosa que no existe; sin embargo, tal como señala Ortín y Ballester (2005, p.20):

nos pone ante una evidencia que toma cuerpo en las teorías de comunicación más modernas. Dichas teorías hablan de que el ser humano no tiene un único modo de pensar, sino que su inteligencia es doble: por un lado es sensorial y por otro, conceptual.

Se trata de utilizar el lenguaje conceptual, pero también el sensorial. En este punto se corre el peligro de trasladarse de un extremo a otro; es decir, descalificar o desechar en su totalidad lo conceptual para centrarse únicamente en lo sensorial. Sin embargo, en el caso de esta propuesta, el equilibrio ha sido la clave, ya que ambas *inteligencias* resultan no sólo importantes, sino fundamentales.

Ahora, es importante señalar, siguiendo a Ortín y Ballester (2005, p.21) que:

A cada tipo de inteligencia corresponde un tipo de lenguaje: uno de ellos es objetivo, definidor, cerebral, lógico, analítico; es el lenguaje de la razón, de

---

1 De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española, una *analogía* implica una “relación de semejanza entre cosas distintas”, así como “un razonamiento basado en la existencia de atributos semejantes en seres o cosas diferentes”. Mientras que una *metáfora* se define como la “aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su comprensión”.

la ciencia, de la interpretación y de la explicación, el lenguaje de la descomposición analítica y, por lo tanto, el lenguaje de la mayoría de las prácticas de aprendizaje. Es el lenguaje del pensamiento dirigido, que sigue las leyes gramaticales, sintácticas y semánticas.

El otro lenguaje es mucho más difícil de definir, es el lenguaje de la imagen, de la metáfora, del símbolo, es el lenguaje de la totalidad. Es capaz de la comprensión global y holística de las totalidades, es el lenguaje del pensamiento no dirigido que se funda por el contrario, en los sueños o fantasías, en las vivencias del mundo interior y en cosas similares. Tiene sus propias reglas a-lógicas que se expresan en chistes, juegos de palabras, alusiones veladas...

Estas dos formas de pensar articulan la coherencia o incoherencia de la comunicación.

De manera similar, Claxton (1999) establece diferentes modalidades de pensamiento, entre ellos “el pensamiento propiamente dicho”; es decir, aquel que conlleva a resolver asuntos, sopesar pros y contras, razonar y solucionar problemas. Se trata de una forma de conocimiento que se basa en la razón y en la lógica, en el pensamiento consciente e intencional, al cual llama intelecto modalidad-d, donde *d* significa deliberado:

El mecánico que intenta averiguar por qué un coche no arranca, la familia que discute sobre dónde pasar las próximas vacaciones de verano, el científico que intenta interpretar los desconcertantes resultados de un experimento, el estudiante que se pelea con la pregunta de un examen: todos emplean una forma de conocimiento que se basa en la razón y en la lógica, en el pensamiento consciente e intencional (1999, p.16).

El autor señala que dicho pensamiento funciona bien cuando el problema que aborda puede ser fácilmente conceptualizado: “Cuando intentamos decidir dónde vamos a pasar las vacaciones, resulta obvio que los parámetros que se barajan son cuánto nos podemos gastar, en qué fechas podemos irnos, qué tipo de actividades nos gusta hacer, entre otros” (1999, p.17).

Pero cuando no se está seguro del qué, cuando no hay preguntas claras planteadas o cuando se trata de una situación sutil que no se deja capturar en las categorías habituales del pensamiento consciente, queda la posibilidad de recurrir a lo que Claxton llama “mentalidad de la tortuga marina”. Registro que opera de manera más lenta. Tal como señala el autor:

Si el problema no está en si ir a Turquía o a Grecia, sino en cómo manejar mejor a un grupo problemático en el trabajo, o en si dejar definitivamente el empleo de director y concentrarse en el de profesor, tal vez resulte mejor sentarse tranquilamente a ponderar la situación en vez de buscar desesperadamente explicaciones y soluciones. Este tercer tipo de inteligencia se asocia a lo que identificamos con la creatividad (1999, p.18).

Por lo que el autor va más allá de dicho pensamiento identificando, por debajo del pensamiento deliberado, otro registro que opera de manera aún más lenta y que, a menudo, carece de un propósito tan definido, se asocia más a lo ocioso, lo lúdico, a la ensoñación. Dicho tipo de pensamiento implica darle vuelta a los asuntos, *rumiarlos*, ser contemplativos, meditar. Se trata más, como señala el autor, de ponderar un problema que de intentar solucionarlo.

Lo que ocupa a la mente puede aparecer como algo bastante fragmentario. Lo que pensamos puede no tener sentido. Tal vez, incluso, no somos muy conscientes de lo que pensamos. Tal como dice el pueblerino inglés: A veces me siento a pensar, pero la mayoría de las veces sólo me siento. Apostados en una roca frente al mar, perdidos en el vaivén de las olas, o en esa frontera entre el sueño y la vigilia, nos encontramos ante una modalidad mental distinta a la que tenemos cuando organizamos una comida o dictamos una carta (Claxton, 1999, pp. 16-17).

Esta forma de conocimiento y experiencia, aparentemente desprovistas de finalidad, más ociosas, resultan tan *inteligentes* como los otros

que actúan con mayor rapidez, tal como Claxton lo señala. Es posible encontrar coincidencias con el señalamiento de Claxton y Ortín y Ballester ya que distinguen al menos dos modalidades diferentes de ritmos o lenguajes de pensamiento. Así, para éstos últimos, el lenguaje más persuasivo es el destinado a la inteligencia sensorial ya que: “Lo que más íntimamente incide en las personas es dirigir nuestro mensaje a su pensamiento sensorial para que instale nuevas imágenes, sonidos y sensaciones que amplíen su mapa del mundo” (Ortín y Ballester, 2005, p.23).

Para ellos hablar de realidad, de lo objetivo, de lo indiscutible y de lo obvio produce cansancio por la vía de la repetición y la inutilidad, apuntando que el espejismo de que existe una única verdad posible, representa una gran dificultad para establecer comunicación con los demás:

Parece más útil pensar que las verdades más inmutables tienen diferentes significados para cada persona. Éste es el poder del lenguaje metafórico. Este lenguaje supone la comprensión del pensamiento desde tres funciones: la reflexión, la emoción y la acción. El objetivo de la metáfora es sugerir a la inteligencia emocional y sensible las soluciones que son más difíciles de describir en el plano abstracto (2005, p.25).

Ahora, otro punto muy importante antes mencionado, está relacionado con una manera de evitar o disminuir resistencias o mecanismos de defensa en los sujetos. Al respecto los mismos autores dicen: “Las intervenciones lingüísticas más eficaces procuran evitar la confrontación directa con el sistema de creencias, opiniones y criterios del interlocutor. Esto provocaría una polarización que arruinaría la comunicación y, por lo tanto, el cambio”. (2005, p.26).

Las analogías y las metáforas permiten, precisamente, abordar temas hasta cierto punto, escabrosos o delicados de manera que no resulten amenazantes o provocativos para los sujetos. Y es que:

En ocasiones, los especialistas (educadores, terapeutas o interventores sociales de todo tipo) cometen un error al considerar que sus atendidos

poseen un menor desarrollo intelectual o una menor capacidad racional que ellos mismos. Esto no suele ser cierto, al contrario la cultura de supervivencia que cada persona está obligada a desarrollar en su contexto vital puede que sea más apropiada que la se le propone en cualquier programa. La efectividad de la comunicación sea para educar, curar o negociar radica en afectar la estructura profunda y personal del destinatario (2005, p.26).

Lo que se busca, de manera concreta, es incidir en la experiencia subjetiva del sujeto, situación que, como se ha visto, no es posible lograr con un lenguaje conceptual o racional. De este modo, es posible que la persona *conecte* no con lo que piensa, sino con la forma en que experimenta su realidad, trascendiendo el mero adiestramiento, el sermón no solicitado o cualquier tipo de comunicación aleccionadora en la que el otro no puede tomar parte del discurso.

El uso de analogías y metáforas como lenguaje de la experiencia permiten hacer tangible lo intangible o visible lo no visible, significando un recurso fundamental como punto de partida para visibilizar los puntos de interés con los docentes y, entonces sí, pasar a su observación y análisis.

## **B. El sentido del humor en acción**

De manera complementaria al lenguaje de la vivencia antes planteado, se propone un aspecto lúdico de la experiencia cotidiana que pocas veces es utilizado como recurso para promover procesos formativos: el sentido del humor.

Quizá cueste un poco de trabajo imaginarse abordando un tema tan relevante y serio, como lo es la práctica docente, desde la *informalidad* que la risa trae consigo. Sin embargo, Delgado (2012) ha demostrado que el sentido del humor, utilizado como recurso protagónico en la formación de formadores, no sólo activa otro tipo de pensamiento (que difiere de la lógica racional), sino que genera disposición, apertura de las personas e, incluso, permite disminuir las resistencias o los mecanismos de defensa que suelen activarse en las personas.

Vanistendael (2013) señala la falta de una definición exacta sobre el sentido del humor el cual consiste, en sus palabras, en “la capacidad de sonreír al enfrentarnos a la adversidad”. El autor señala que, aunque humor y risa se solapan, no son idénticos. Y es que podemos reírnos de manera mecánica, como el caso de las cosquillas, que no precisan que medie el humor, sino la sorpresa, el contacto físico y la interacción. De igual forma, puede darse el humor sin risa, provocando una sutil sonrisa que no necesariamente se refleje en estruendosas carcajadas.

Hablar del sentido del humor, también conduce a distinguir que éste, no siempre, resulta del todo constructivo. Por lo que, como lo señala Vanistendael, también existe un sentido del humor negativo. Sin embargo, es el primero el que ocupa a dicho autor y a esta propuesta, y sobre el cual se profundizará a continuación.

El sentido del humor constructivo “se erige sobre una encrucijada: algo va mal pero aun con todo conservamos la confianza o la recuperamos” (2013, p.13). Seguramente aparezca en la mente del lector, la duda que gira en torno a ¿dónde radica lo *positivo* de esto? El mismo autor explica que lo positivo se encuentra en el hecho de que se acepta una situación adversa tal como es, por lo menos como punto de partida en la vida diaria; esto es, el humor se manifiesta como una forma de inteligencia vital, incluso como una forma de sabiduría al no negar el problema y descubrir una perspectiva positiva. Es así que el sentido del humor “puede liberar la percepción y permite aprehender la realidad más adecuadamente, con sus caras negativa y positiva” (2013, p.16).

Ahora, hablar del sentido del humor constructivo, no significa abordarlo de manera superficial creando ambientes *divertidos* que muchas veces rayan en lo artificial, sino centrarnos en los beneficios que un humor bien orientado, puede ofrecernos y que Vanistendael señal:

✓ Ajuste cognitivo

El descubrimiento de un punto positivo de la realidad, aparte de lo negativo, es importante para reestructurar la realidad e introducir una corrección cognitiva. Ese ajuste en sí nos ayuda a distanciar-

nos del problema. Nos brinda cierta distancia aunque no resolvamos el problema.

✓ Liberación de la tensión emocional

Tras el ajuste cognitivo, el humor constructivo provoca una relajación súbita de la tensión emocional. Nos sentimos más contentos.

✓ El humor como medio para mejorar las relaciones

El humor constructivo a menudo refuerza las relaciones humanas, contribuye a ganarse la confianza o a restablecerla en caso de haberla perdido, pues tiene un efecto terapéutico, incluso en casos graves. Por otro lado, la risa sincera no se controla totalmente, es decir, perdemos el control, pero en un marco de confianza. Con el humor y la risa es posible manifestar ciertas cosas en confianza.

✓ Preservación mediante la tensión entre ideal y realidad

El humor constructivo permite integrar elementos contradictorios de la vida y reduce las tensiones entre esos elementos hasta un nivel razonable. El humor constructivo fino mantiene una tensión intacta y razonable entre ideal y realidad que permiten combinar realismo y esperanza.

Las ideas mencionadas anteriormente, parecen mostrar que el sentido del humor es mucho más que un mecanismo de defensa, tratándose incluso de una piedra angular de la reconstrucción de la vida cuando ocurren cosas malas (Vanistendael, 2013, p.21).

Sin embargo, no es un mecanismo infalible, sino una estrategia de supervivencia que se despliega y es útil dependiendo de las circunstancias. Utilizar el sentido del humor, aunque pueda parecerlo a simple vista, no es un asunto sencillo. En primer lugar, porque debe ser espontáneo (si se manipula con un fin específico puede perder esa espontaneidad y no funcionar); en segundo lugar, porque requiere generar previamente un clima de confianza. Por otro lado, el humor debe restringirse a ciertos límites que variarán de acuerdo con la cultura, por lo que habrá que conocerla y, por último habrá que propiciar las condiciones necesarias para lograr que la iniciativa surja primeramente de la persona en posición más débil, para relajar el ambiente (aunque no forzosamente debe ocurrir así).

Tomarse las cosas *no tan en serio*, paradójicamente, ayuda a crear un efecto que permite repensar, cuestionar, reflexionar sin amenaza o peligro alguno. Nunca será lo mismo pedir a un profesor, o a cualquier persona, que se autoevalúe o piense en su práctica formalmente (generando temores, resistencias, mecanismos de defensa, entre otros), a presentar las situaciones comunes (que nos pasan a todos, o casi a todos) de manera amena, pero al mismo tiempo, abordando temas importantes e incluso delicados. Definitivamente, las respuestas obtenidas serán muy diferentes, dependiendo cómo se planteen.

### C. El pensamiento creativo

Ya se abordaron dos de los ejes de construcción que sustentan la propuesta metodológica del *Laboratorio de experiencias*; sin embargo, aún queda pendiente uno correspondiente a la pregunta: ¿cómo activar en los docentes procesos de formación?

La formación implica una configuración de sí mismo como sujeto, creando, recreando o renovando la cultura y los órdenes sociales. Implica la recuperación de la experiencia y su transformación, implica autoconciencia y capacidad de acción. Para esta propuesta, el pensamiento creativo representa una pieza clave en dicha tarea, ya que permite dar respuesta a la interrogante: ¿cómo promover en los docentes un tipo de pensamiento diferente al habitual? Echar a andar procesos formativos requiere, necesariamente, activar otras formas de pensamiento, pues no es posible encontrar nuevas soluciones o alternativas partiendo de una visión estática de la realidad. De ahí que se apueste por el pensamiento creativo.

De acuerdo con Sternberg y Lubart (1997), la creatividad está ligada a la generación de ideas novedosas, apropiadas y de alta calidad. Diversos autores coinciden en la idea de *nuevo*, esto es, en la capacidad de desarrollar una visión distinta sobre las situaciones conocidas. No resulta sencillo sintetizar en una sola definición las diversas perspectivas que abordan el término de creatividad.

Como señala Casal (1999), la palabra creatividad abarca una gama de destrezas distintas; es una actividad compleja porque a medida que creamos, vamos formando, simplificando, configurando e inventando la realidad. Tiene mucho que ver con la experimentación; significa explorar nuevas direcciones y cambiar las cosas.

No es la intención hacer una búsqueda exhaustiva o una discusión en torno a este tema; simplemente, se considera que lo relevante por el momento, es tener presente el hecho de que la esencia de la creatividad radica en la habilidad para tener percepciones nuevas (De Bono, 1994), por lo que se vuelve necesario generar las condiciones y proveer los recursos adecuados para ampliar dicha percepción.

De acuerdo con Casal (1999, p.944) el pensamiento creativo se caracteriza por ciertos rasgos como son: fluidez (dar más respuestas, elaborar más soluciones, pensar más alternativas), flexibilidad (aceptar múltiples alternativas y adaptarse a “nuevas reglas del juego”), originalidad, (movilización de las fuerzas del individuo como resultado de las combinaciones realizadas entre los distintos elementos intelectivos y multisensoriales), así como la capacidad de redefinición (encontrar usos, funciones o aplicaciones distintas de las habituales. Pretende acabar con la forma restrictiva de ver las cosas, agilizar la mente y liberarnos de los prejuicios que limitan nuestra percepción y pensamiento).

El pensamiento creativo, por lo tanto, requiere cierta preparación y, sobre todo, práctica. La creatividad no surge entonces de manera espontánea, sino como producto de un proceso a través del cual el sujeto está abierto a la interrelación con los elementos que subyacen a la experiencia, dejando que lo traspasen, sin otorgarles un orden definido previamente. De acuerdo con Menchén (1998, p.43) existen ciertas etapas en dicho proceso:

Preparación (acumulación de materiales que implica un trabajo de aproximación, adquisición de ideas, conocimientos y materiales).

Incubación (fase inconsciente, periodo de espera en el que se sedimenta el material acumulado).

Iluminación (cuando aparece la inspiración, momento en que surge el acto creativo).

Formulación (organización de las ideas en un sentido lógico).

Verificación (autocrítica final en la que revisa el valor del producto).

La idea es generar las condiciones que promuevan las etapas del proceso creativo antes mencionadas de tal forma que, en un primer momento, se *prepare el terreno* y poniendo en juego ideas específicas, así como elementos gatilladores, se echen a andar los pasos subsecuentes señalados por Menchén.

Conscientes de que las soluciones no surgen al primer intento, se considera necesario construir un entorno que promueva el intercambio creativo, otorgando principal valor, no a la solución en sí, sino a lo intuitivo, lúdico e imaginativo puesto en juego para generar la propuesta dada. Se busca lograr, por tanto, un ambiente creativo tal como lo describe Casal (1999, p.946):

Un ambiente creativo incentivará la curiosidad, fomentará la autoevaluación y el autoaprendizaje, buscará un clima de libertad, comunicación y afecto en el aula, pospondrá juicios sobre las personas y las ideas, promoverá la flexibilidad de pensamiento, motivará las preguntas y explorará la dimensión holística de las distintas situaciones.

De este modo, el pensamiento creativo puede significar la base, como se mencionó antes, para *preparar el terreno* y, entonces, activar en los docentes procesos de: sensibilización, visibilización, problematización, análisis de la realidad, reflexión y toma de consciencia.

## 5. ESTRUCTURA DEL LABORATORIO DE EXPERIENCIAS

A partir de todo lo antes expuesto, que da fundamento teórico a la propuesta, se resumen a continuación sus componentes, los cuales consisten en dos dimensiones que corresponden al *ser/sentir* y al *hacer/actuar*; así como cuatro ejes: 1) interioridad/autoconsciencia, 2) Reflexión sobre sí mismo y el propio actuar, 3) proceso creativo, 4) transformar/innovar.

Dichas dimensiones y ejes se articulan con una estrategia que contempla en su metodología: el factor sorpresa (enfrentar lo inesperado), el lenguaje de la experiencia, el sentido del humor, la libertad para experimentar en un *entorno seguro*, la confianza para compartir experiencias. Lo anterior, se muestra de manera gráfica:



**Figura 3.** Estructura, ejes y dimensiones del Laboratorio de experiencias. Construcción propia.

## 6. EL LABORATORIO DE EXPERIENCIAS COMO PROPUESTA FORMATIVA COMPLEMENTARIA

Si bien la propuesta antes descrita toma como base los ejes y lineamientos de la MGCE, es importante mencionar que no funciona aislada. Durante los dos semestres transcurridos con la generación en curso, el *Laboratorio de experiencias* se ha articulado con alguna de las asignaturas vigentes.



En el caso del primer semestre, complementó a la asignatura de Sujeto, realidad e intervención, desarrollando y trabajando en el *laboratorio* la mirada hacia el otro (empatía) y lo otro, la importancia de trabajar en el *interior* (autorreflexión), así como la necesidad de desmontar la realidad y crear nuevas posibilidades en la escuela (creatividad). En el caso del segundo semestre, se articuló con la asignatura de Dispositivo de innovación II, en donde se apoyó a los estudiantes con la elaboración de sus diagnósticos, trabajando sobre *el arte de comprender y tejer telarañas*, identificando posibles *destellos de innovación* que sirvieran como anclajes para la construcción de sus propuestas de intervención; *el arte de observar lo observado*, poniendo en práctica dicha habilidad a simple vista ya dominada; ¿qué significa y cómo ser creativo?, para apoyar la generación de ideas en el diseño de sus propuestas; así como *Descubriendo mis súper poderes*, donde pudieron conocer y reconocer sus fortalezas con el propósito de ponerlas en práctica durante el proceso de construcción de sus dispositivos.



## 7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Si bien, por espacio no es posible describir con detalle en qué consistió cada sesión, sí es posible esbozar ciertas conclusiones. Por un lado, se tiene que el *Laboratorio de experiencias* ha permitido desarrollar procesos complementarios en la formación de los profesores que asisten a la Maestría de manera positiva, ayudando a generar, como se planteó originalmente,

procesos de auto observación, de reflexión, de innovación, entre otros.

Por otro lado, su creación ha significado la apertura de un espacio para ellos mismos, para expresarse, para compartir, para (re)conocerse como sujetos (trans)formadores de su realidad inmediata, así como en (trans)formación permanente.

Si bien, como se planteo en un inicio, al tratarse de una experiencia reciente y nueva, no se tienen resultados finales sobre la implementación del *laboratorio* con esta generación de estudiantes, hay ciertos indicadores que permiten percatarse de que, aunque siempre se puede mejorar lo realizado, ha sido significativo y ha resultado de utilidad para los profesores que asisten a la Maestría. Uno de ellos, las invitaciones realizadas para llevar a cabo alguna de las sesiones en Consejo Técnico Escolar (CTE) en las escuelas en las que trabajan como profesores o directivos los alumnos de la Maestría. Hecho que permite llevar esta metodología más allá de la universidad, cumpliendo el objetivo de traspasar, poco a poco, las fronteras para llegar a la desafiante realidad.

De igual manera, lo anterior sirve, una vez más, como punto de partida para continuar, explorar, integrar nuevos elementos desde el trabajo de investigación doctoral, que amplíen las posibilidades y horizonte en el tema de la formación docente.



Sin duda alguna, se trata de una experiencia, aún en construcción y constantes modificaciones, pero rica en aprendizajes y en *destellos* que dejan ver grandes posibilidades que, como egresados o profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, estamos convirtiendo en realidades. Si bien, su valor radica en la visualización y experimentación de lógicas diferentes a las habituales para pensar los procesos de formación docente, también se encuentra en el hecho de que se trata de un trabajo 100% pensado, gestado, apoyado, desarrollado y aplicado *por* y *para* nuestra Universidad, lo cual lo convierte en un logro compartido.

## REFERENCIAS

Casal, I. (1999). *La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE: caracterización y aplicaciones*. Recuperado de [cvc.cervantes.es](http://cvc.cervantes.es) el 4 de julio de 2018.

- Claxton, G. (1999). *Cerebro de liebre, mente de tortuga*. Barcelona, España: Urano.
- Delgado, F. (2012). Sextas jornadas: *Conciencia con ciencia*, realizadas el 25 y 26 de agosto. Murcia, España.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona, España: Paidós.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid, España: Pirámide.
- Torres-Ruiz, Y.B. (2016). *Punto de encuentro en la escuela secundaria. Un dispositivo de formación*. Tesis de Maestría. México: UPN.
- Ortín, B., y Ballester, T. (2005). *Cuentos que curan. Conocernos mejor con el poder terapéutico de los cuentos*. Barcelona, España: Océano.
- Sternberg, R., y Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona, España: Paidós.
- UPN. Programa de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. México: UPN.
- Vanistendael, S. (2013). Sonreír cuando la vida no nos sonrío. En S. Vanistendael, *Resiliencia y humor* (pp. 11-28). Barcelona, España: Gedisa.
- Yurén, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Barcelona, España: Paidós.

### **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Delfina Gómez Álvarez *Secretario de Educación Pública*  
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

### **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Rosa María Torres Hernández *Rectora*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*  
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*  
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*  
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades*  
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*  
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

### **COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*  
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de Información y Modelos Alternativos*  
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*  
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*  
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Mildred Abigail López Palacios, *Subdirectora de Fomento Editorial*  
Manuel Ricardo Hinojosa Hinojosa, *Corrector de estilo y cuidado de la edición*  
Mariana Jali Salazar Guerrero, *Formadora*  
Margarita Morales Sánchez, *Diseñadora*

---

Esta primera edición de **EL LABORATORIO DE EXPERIENCIAS COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DOCENTE** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en junio de 2021.