

Vol. 17, Núm. 2, 2015

## Transiciones y rupturas profesionales en contextos de alta clausura sociocultural<sup>1</sup>

### Professional Transitions and Breakthroughs in High Closure Sociocultural Contexts

---

Margarita Armenta Beltrán (\*) [maggy@uas.edu.mx](mailto:maggy@uas.edu.mx)  
Enrique Ibarra Aguirre (\*) [ibagen2629@hotmail.com](mailto:ibagen2629@hotmail.com)  
Héctor Manuel Jacobo García (\*) [hmjacob@uas.edu.mx](mailto:hmjacob@uas.edu.mx)

\* Universidad Autónoma de Sinaloa

(Recibido: 17 de febrero de 2014; Aceptado para su publicación: 14 de enero de 2015)

**Cómo citar:** Armenta, M., Ibarra, E. y Jacobo, H. M. (2015). Transiciones y rupturas profesionales en contextos de alta clausura sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 116-129. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-armenta-ibarra.html>

---

## Resumen

El presente artículo describe las principales transiciones por las que atraviesan los educadores que trabajan en contextos adversos, dada su alta complejidad e incertidumbre y las estrategias utilizadas para superar el conflicto emocional generado por tales condiciones. La información empírica se recolectó en dos talleres (reflexión profesional y composición de cartas docentes en los que participaron nueve profesores), una entrevista a profundidad y registros de observación participante. Los resultados revelan que los docentes superaron el conflicto con procesos de transición cíclica desarrollados en cuatro fases: Inestabilidad/ruptura/re-equilibrio/estabilidad. La transición dominante fue la de alta necesidad de clausura cognitiva (TANCC), caracterizada por realizar la reflexión profesional práctica y resolver el conflicto psicológico con estrategias de re-equilibración compensatorias y afrontamiento emocional. Esta información es importante porque da sentido al diseño de programas de formación y desarrollo docentes y también de ayuda pedagógica para profesores principiantes en contextos adversos.

**Palabras clave:** Formación de profesores, estrategias, psicología de la formación, transiciones.

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue posible gracias al apoyo de la Secretaría de Seguridad Pública del Gobierno Federal y de las Autoridades del Complejo Penitenciario de Islas Marías, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Secretaría de Educación Pública y Cultura del Gobierno del estado de Sinaloa a través de la Supervisión Escolar No. 120.

## Abstract

This paper describes: a) the major transitions experienced by the educators working in adverse contexts characterized by a high complexity and uncertainty (insecurity, risk), and b) the use of coping strategies to overcome the emotional conflict generated by these working conditions. The sample is composed by nine teachers. Empirical data was recollected in two workshops (one for professional reflection and another for docent letters writing). Also, during the data compilation the teachers were deeply interviewed and observation-participant records were created. The results revealed that to overcome the conflict generated by the unusual conditions of personal and professional lifestyle, the educators experienced cyclic transition processes composed by four phases: instability/rupture/re-equilibration/stability. Transition high need for cognitive closure (THNCC) dominates in those educators, which is characterized by a reflection process where the empiric abstraction prevails, solving psychological conflict wherein re-equilibration compensatory strategies and the emotional coping predominates. All this knowledge is significant because it gives relevance to the design of formation docents training and pedagogic help programs for teachers facing adverse contexts for the first time.

**Keywords:** Educators training, strategies, psychological aspects in docent training, transitions.

## I. Introducción

En el ámbito de la investigación en formación de profesores, los incidentes críticos experimentados por los educadores con impacto en su comportamiento personal y profesional han sido frecuentemente estudiados. Por ejemplo, se conocen estudios sobre el *choque con la realidad* profesional de los educadores principiantes (Veenman, 1984; Marcelo, 1991; Hatton y Smith, 1992; Jacobo, 1997, 2006, 2009); las estrategias preferentes para integrarse a la cultura de la enseñanza (Lacey, 1977); las preocupaciones en el proceso de aprender a enseñar (Fuller y Brown, 1975), estos estudios, por lo general, han centrado su interés en aspectos problemáticos suscitados en el aula.

Hasta ahora, en el contexto mexicano no se conocen investigaciones que describan las transiciones vividas por los educadores en entornos de vida y de trabajo distintos a los habituales, espacios conocidos por su alta inseguridad pública o marginación. Describir la experiencia psicológica de dichas transiciones supone conocer un cambio importante en la vida del profesor, del que emergen tensiones entre continuidad y ruptura, entre lo dominante y lo emergente además de saber lo que tiene qué hacer para desencadenar respuestas de adaptación que le permitan mantener tanto el sentido de coherencia personal como profesional.

La investigación se fundamentó en el paradigma de la complejidad (Morín, 2001, Maturana, 2009; Luhman, 1998; Munné, 2005), y la teoría de los constructos personales (Kelly, 1955). Desde estas perspectivas, las transiciones se entienden como procesos no lineales (Bussolari y Goodell, 2009), retroactivos y recursivos, no convencionales, con períodos de estabilidad, crisis y reequilibración cognitiva, emocional y comportamental. Son organizaciones mentales emergentes del sujeto en interacción con el entorno, para crear una serie de construcciones que van *de lo nuevo a lo viejo*, por una parte, y al progreso reflexivo por la otra, con el fin de *reorganizar* los puntos de partida de las estructuras cognitivas del sujeto y lograr la equilibración, tantas veces referida por Piaget (1977).

El educador es concebido como un sujeto reflexivo (Dewey, 1989; Schön, 1998; Jacobo, 2009) contextualizador y recontextualizador de su pensamiento (Bateson, 1998), *un constructivista que continuamente elabora y comprueba su teoría personal del mundo* tal como lo dice Clark (1985), capaz de mirar desde la mayor cantidad de lugares posibles; un sujeto mentalmente activo con capacidad de cómputo, que procesa los signos del entorno para pensar y regular sus propias

transiciones atribuyéndoles significado. Las diferentes estrategias que asume para afrontar contextos de interacción inéditos son reflejo de ello. El significado atribuido depende de las experiencias pasadas (Kelly, 1955), del impacto del contexto evaluado por el educador y los recursos personales, sociales y culturales para hacer frente a la situación (Lazarus, 2000). De acuerdo con ello, el educador puede experimentar alguna de las siguientes transiciones: de *alta necesidad de clausura cognitiva* (TANCC); de *cruce de fronteras* (TCF), y *circulares* (TC).

Las TANCC están asociadas al estado de desorganización emocional y cognitiva que vive el profesor al insertarse al nuevo contexto de vida y de trabajo. El profesor siente la pérdida ambigua (Boss, 2001) de los referentes significativos de la vida cotidiana que le impiden aplicar con sentido las teorías formales aprendidas en la formación inicial. No lo puede hacer porque su mente se encuentra en estado de máxima entropía. Sus objetos de reflexión están distorsionados a causa de un patrón impuesto mecánicamente, al que Bohm (1997) denomina pensamiento reactivo. Este tipo de pensamiento refleja las dificultades que experimenta el educador al diseñar estrategias de intervención pedagógica y establecer relaciones interpersonales con un entorno que percibe complicado o caótico (Snowden, 2007). Esa circunstancia mental genera un malestar que induce al encierro cognitivo (Kosic, 2004), y anclarse por más tiempo en el *valle de la depresión* (Fisher, 2005, 2012). Además, los educadores intentan mantener una identidad fija para protegerse del entorno, desean un orden definido, rechazan el caos percibido de la nueva situación, tienden a impacientarse y a soslayar visiones alternativas; son más impulsivos, menos reflexivos, no soportan la ambigüedad e incertidumbre y tienen dificultad para establecer relaciones con otros.

Los educadores tienden a utilizar respuestas de afrontamiento desadaptante orientado emocionalmente –rechazo, amenaza o miedo– (Mikulic, 2005, Armenta y Jacobo, 2010). Profesionalmente, buscan y activan el conocimiento que parte de la experiencia y lo identifican con las imágenes del mejor profesor alojado en su memoria. Cuando proceden así, aunque sea conocimiento práctico, logran reducir la incertidumbre con el predominio de atractores puntuales proclives a la autopoiesis por la percepción de lo familiar (Briggs y Peat, 1999) y al aprendizaje cero (Bateson, 1998) para la adaptación, lo que significa que el educador recibe nueva información derivada del contexto de trabajo inédito, pero sin que se produzcan cambios en sus pensamientos y comportamientos, reaccionando ante el entorno de forma habitual, invariable y altamente estereotipada (Bateson, 1998).

En las transiciones de cruce de fronteras (TCF) los educadores cambian radicalmente los roles de un sitio a otro (Campbell, 2000) –lenguaje, vestimenta, comportamientos y actitudes– pues cuentan con las competencias psicológicas y culturales que les permiten poner entre paréntesis su identidad. Es una transición que intenta explicar cómo se controlan y manejan las fronteras personales y sociales para integrar y separar varios dominios de la vida que, con frecuencia, son factor de conflicto cuando se circula entre dos mundos (Campbell, 2000; Vogler et al., 2008). Conseguir el equilibrio implica aprender a operar al borde del caos, con predominio de atractores extraños inclinados, por supuesto, a la percepción de lo familiar y a la comprensión de la complejidad de las relaciones entre contextos, expectativas y subjetividades.

En esta transición los educadores utilizan un afrontamiento cognitivo (Armenta y Jacobo, en prensa) y estrategias reflexivas; planifican, anticipan y ejecutan actividades orientadas a resolver problemas; realizan la reflexión técnica, aplicando el conocimiento teórico aprendido durante su formación como docente (Jacobó, 2006); utilizan estrategias de aceptación e integración para formar redes de relaciones entre los diferentes contextos familia-escuela-comunidad-comunidad profesional (Jacobó et al., 2005), funcionales a su bienestar personal y a su acción profesional, se comprometen emocional y moralmente (Carr y Jones, 2001) con los niños que atienden en su escuela. En síntesis, en el pensamiento del educador predomina una tendencia a desarrollar la abstracción reflexionante y una percepción compleja del entorno que lo habilitan para recontextualizar su pensamiento entre el aprendizaje II y III (Bateson, 1998). En el aprendizaje II

porque se adecua a distintos contextos y elige qué y cómo aprender de manera flexible; y en el III porque adquiere destrezas y habilidades para desestructurar lo aprendido y lograr los cambios radicales de rol. Es decir, posiblemente experimenta una resocialización similar a la que demanda un ejercicio de *metanoia* que, de acuerdo con Senge (2005), genera productos inéditos del pensamiento con cambios radicales en la mente y, por lo tanto, en el trabajo pedagógico.

En las transiciones circulares (TC) los educadores desarrollan habilidades y capacidades para propagar involuntariamente la cultura internalizada tanto en su lugar de origen como en cada lugar que visita. En este sentido, llevan “consigo los valores y prácticas a los que han estado expuestos y agregan esas remesas sociales a sus repertorios, expandiéndolas o transformándolas” (Levitt, 2001, como se cita en Rivera, 2007); la identidad del educador se reconfigura para generar cambios en la dinámica de las comunidades en las que participa. Las TC demandan repensar las fronteras sociales en las cuales los educadores que trabajan en contextos complejos sostienen vínculos e identidades que los ligan a sus lugares de origen y, al mismo tiempo, a sus contextos de formación profesional. Se construyen formas de ser y pertenecer (Levitt y Glick, 2004), en cuya configuración y reconfiguración participan remesas sociales, sistemas de prácticas sociales y capital social que transportan e intercambian.

A fuerza de estar pensando en lo que deja, y recoger lo que va encontrando en el camino, el educador genera condiciones materiales y espirituales similares a las que ha tenido acceso en los contextos urbanos de los que procede, con tal de conseguir el ambiente funcional que asegure su bienestar personal y éxito profesional. En ese tránsito, el pensamiento del educador bordea entre apertura y clausura cognitiva (Kosic, 2004), abstracción empírica y reflexionante (Piaget, 1977), atractores puntuales y extraños (Briggs y Peat, 1997; Bussolari y Goodell, 2009); y una percepción del entorno de lo complicado a lo complejo. Algunas veces la fuerza del predominio del pensamiento mecánico lo hará sentirse nostálgico y triste; en otras, las circunstancias le exigirán enfrentarse al problema, utilizando afrontamiento emocional y/o cognitivo. En términos de Bateson (1998), estos educadores bordearían entre el tipo de Aprendizaje I –capaz de aplicar información anterior al nuevo contexto pero fundado en la repetición y el condicionamiento– y el Aprendizaje II –caracterizado por aprender a aprender, y descubrir posibilidades múltiples para la resolución de problemas.

## II. Método

Es una investigación cualitativa de corte narrativo. Los sujetos participantes produjeron sus propios relatos para reconstruir la experiencia de trabajo asociado a sus transiciones. Participaron nueve profesores de educación básica que desarrollaban su trabajo docente en la escuela primaria del Complejo Penitenciario Islas Marías, en Nayarit, México.

Se realizaron dos talleres – composición de cartas docentes (Jacobó, Armenta e Ibarra, en prensa; Armenta y Jacobó, en prensa) y reflexión profesional. Su estructura consideró tres fases de aplicación: preactiva, interactiva y postactiva (Jacobó, 2010). También se realizó entrevista en profundidad y registros de observación participante.

Las categorías de análisis se construyeron en un proceso abductivo. Partimos del conflicto cognitivo (Piaget, 1977), teoría de los constructos personales (Kelly, 1955), teoría del caos (Briggs y Peat, 1999) aplicada a las transiciones (Bussolari y Goodell, 2009), enfoque sistémico y evolutivo (Rostàn, 1998); y diversos modelos de transición (Schlossberg, 1981; Bridges, 2000; Fisher, 2005, 2012)

La revisión de antecedentes y recolección de datos esbozó a las transiciones como un proceso cíclico integrado por cuatro fases: inestabilidad/ruptura/reequilibrio/estabilidad. La *inestabilidad* se reconoce como el conflicto cognitivo y emocional del educador, oscilante entre atractores puntuales y/o extraños (Briggs y Peat, 1999; Bussolari y Goodell, 2009). La *ruptura* psicológica

puede ser simple, complicada, compleja o caótica, productora del síndrome transcultural (Bateson, 1998). Siguiendo a Piaget (1977), la *reequilibrio* se entiende como el proceso emergente de auto organización –entre conflicto emocional, afrontamiento y reflexión profesional práctica, técnica y/o social– desde el cual el educador se prepara para vivir la experiencia psicológica de la transición, utilizando estrategias de reequilibrio realistas y/o compensatorias. La *estabilidad* refiere al progreso del que el educador emerge como persona reconstruida a través del proceso de transición por la regulación de pensamientos, sentimientos y comportamientos, lograda mediante el aprendizaje cero, I, II, y/o III para la adaptación (Bateson, 1998) y un afrontamiento adaptativo y/o desadaptante según las estrategias de reequilibrio dominantes.

### III. Resultados

Los resultados se presentan en dos partes. La primera parte describe los procesos de transición experimentados por tres profesores a partir de indicadores como: tipos de reflexión profesional, estrategias de afrontamiento y reequilibrio practicadas por ellos, y la segunda consiste en el análisis global a las transiciones de los nueve profesores participantes.

#### 3.1 Profesora Temis. Transición de alta necesidad de clausura cognitiva

La transición de Temis transcurrió en un tiempo y una situación que no era buena para ella; fue un evento inesperado que escapó a su control; vivió una ruptura extremadamente caótica. El miedo y la amenaza desorganizaron su mundo habitual:

El cambio me llegó así de una... y que te vas... sí, escuchaba Islas Marías... pero [nunca] en mi vida pensé que iba a estar aquí... (Taller de cartas 1, líneas 196-198)...y cuando llegué al muelle, ¡el miedo que tenía al ver tanto hombre! En ese momento dije, ¡Dios mío! ¡Ayúdame y protégenos, por favor!, ¿en dónde estoy? (Carta 11, líneas 20-22)

Su mente se volvió una lista de cotejo:

Yo estaba tan a gusto en Cosalá, yo trabajaba en la supervisión, tenía un supervisor, me llevaba bien con la supervisión, me enseñaban a mí porque era la más joven... la que apenas iba empezando y todo, y estaba tomando un curso de inicio de ciclo escolar (Carta 9, líneas 38-45)

La inestabilidad acentuó la pérdida ambigua (Boss, 2001) de los referentes significativos cotidianos y el síndrome de presencia en ausencia, que la jalaban en direcciones opuestas:

Sentí que mi corazón se había partido en dos y que tenía que tomar una decisión muy difícil, porque al aceptar el cambio dejaría a mis hijos, pero la otra mitad de mi corazón me decía que tenía que dar un paso, ¡y muy grande! (Carta 11, líneas 5-19)

La percepción de riesgo se incrementó en función de su sistema de constructos personales orientado por atractores puntuales:

Yo esperaba algo horrible aquí... hasta le decía al profe... [los presos han de andar] encadenados y así... como que te querían hasta estrangular, ¿no?, ¡horrible!, más porque en mi familia todos [lo] pensaban, [pero] nadie se imaginaba cómo era la isla... nadie se imagina, hasta que uno ya llega... (Entrevista 3, líneas 454-462)

En la tercera fase fueron frecuentes las estrategias de reequilibrio compensatorias y afrontamiento emocional intenso expresado en rabia e impotencia por perder oportunidades profesionales y en depresión por no estar en casa ni con sus hijos, circunstancia que la hacía acudir todos los días a solicitar el servicio telefónico para hablar con su mamá y preguntar por ellos:

A uno le desespera mucho... que mi hijo salió del kínder... y yo no pude estar allá... y lloré y todo, pero ¿qué hago?... y son cositas que a uno sí le desesperan... por más que estés bien a gusto trabajando aquí... y a veces necesitas moverte porque algo le sucedió a tu papá o algo pasó y que no te puedes salir en ese instante... entonces, tú dices "¡Ay!"... (Taller\_de\_Composición\_de\_Cartas\_Docentes, líneas 154-161)

Si nosotros estuviéramos allá, afuera, estudiáramos alguna otra cosa o fuéramos a algún instituto o a un diplomado... aquí nos vamos a estancar (...) que te da miedo estancarte... Es que allá afuera se pueden hacer cosas (...) trabajar en otra cosa, y a veces sí te da como para abajo... (Carta 6, líneas 44-54)

La retroacción de su práctica, registrada en el guión de clase, fue posible en el trabajo cooperativo realizado por las tardes con sus colegas:

Ahora, en plan de maestra llegas, vas a tratar a los niños, los vas a saludar, tomas la lista, llevas tu plan de trabajo con las actividades que vas a desarrollar... así como yo llego a mi salón de clases... la secuencia que yo llevo puedo decir que desde que yo llego, desde que yo llego, entro, saludo, tomo lista, dejo tareas, empiezo mi trabajo llevo la secuencia... (Reflexión\_Práctica)

En un intento por compensar su propia fragilidad, sobreestimó la situación de vulnerabilidad de los niños en favor de una percepción más positiva de sí misma, lo que no le permitió distinguir el objeto social de su propia reflexión profesional:

Yo he tenido casos que me da una tristeza que a veces decimos: "¡Mira, qué descuidado viene ese niño!", pero no sabemos... o sea, le echamos muchas veces... decimos que su mamá no se preocupa... no te sabes la vida... y cuando ya te sabes la vida que tuvieron de chiquitos, que los dejaron solos en la calle, o que la mamá los ha dejado encerrados por ir a trabajar, que les duele el estómago de tanto mal pasarse, o sea... son muchas cosas que muchas veces que tú dices... "¡híjole!", es cierto que la sierra no es mejor que aquí... estaremos más con servicios... pero hay muchísimos problemas... bastantes. (Taller\_de\_Composición\_de\_Cartas\_docentes, líneas 165-176)

En síntesis, la transición de Temis transcurrió de la ruptura a la integración mediante una expresión emocional intensa, anclándose decididamente en lo que Fisher (2005, 2010) llama el valle de la depresión; la percepción de abandono y el contexto agresivo y amenazante limitaron su mente. No supo cómo actuar cuando los comportamientos conocidos ya no funcionaron. Sólo vio señales de amenaza que derivaron en ansiedad y quejas, incrementando el malestar emocional. Al no contar con información suficiente para interpretar las nuevas situaciones, sus disposiciones personales la empujaron hacia una percepción de sí misma que se fue empobreciendo, traducándose en falta de confianza y baja autoestima en la imagen que proyectaba ante los demás, superando la transición probablemente mediante el aprendizaje cero y atractores puntuales.

### 3.2 Profesor Agamenón. Transición de cruce de fronteras

Agamenón transitó entre dos mundos, manejando con éxito el conflicto. Se equilibró con facilidad. Logró un grado de dificultad manejable para comprender la complejidad del nuevo contexto y al mismo tiempo su adaptación. Trasladarse a las Islas Marías no alteró significativamente su vida:

Yo quería estar aquí en la isla... yo sabía que podía traerme a mi esposa... así que no me preocupaba mucho por eso... y [que] después se incorporara, acá, conmigo... afortunadamente así pasó... y estar tres o cuatro meses aquí en la isla... no se me hacía tanto tiempo. (Taller\_de\_cartas\_líneas 19-27)

La aceptación de la situación caracterizó la curva de la transición para llegar a su meta, sin sentimientos de pérdida, aceptando un cierto nivel de entropía en su vida:

Pero pues la vida del maestro así es... un día está en un lugar, luego en otro... no me quería quedar toda la vida en El Disparate [poblado de la Sierra de Sinaloa]. (Entrevista 5, líneas 64-67)

Yo inicié como maestro unitario... cuando me vengo para acá [Islas Marías], pues esto para mí era grandioso, ¿no? Pues el hecho de tener un solo grado, para mí era muy significativo. (Entrevista 5, líneas 372-376)

Contó con suficientes recursos psicológicos y sociales, el apoyo de autoridades educativas y del penal –evidencia de utilización de afrontamiento adaptativo y estrategias de reequilibración realistas– pasando al otro lado de la transición, superponiendo las oportunidades sobre los riesgos:

(...) entonces, todo eso de aprender de los demás... a mí me va a servir mucho... siempre había estado solo, no había nadie más, no había a quién preguntar... entonces el hecho de estar rodeados de muchos compañeros para mí era muy bueno, sobre todo que había personas que tenían mucha más experiencia que yo... (Entrevista 5, líneas 455-462)

Su experiencia juvenil en un ambiente proclive a la delincuencia le hizo identificarse con los internos del penal y establecer un compromiso de mejora para su reinserción social:

Tal vez por vivir en un barrio bajo en donde... en donde... los problemas están todos los días, drogadicción, prostitución... y el hecho de hacer el servicio social en un tutelar para menores... de haber podido ayudarlos a través de platicar con ellos... me gustaba mucho venir a un lugar como éste que es un penal y poder a ayudar a la gente que estaba interna, en su manera de pensar a futuro. (Entrevista No. 5, líneas 30-37)

Yo creo que la escuela debe de salir más allá de su contexto, debe integrarse a la comunidad en la que está enclavada... y en este caso en el penal, y... mi idea era precisamente esa, de venir y ayudar en lo posible a las personas que están aquí... hacerles ver su vida futura por el buen camino y no regresar a la isla. (Entrevista 5, líneas 273-292. Reflexión\_Sociofuncional)

En síntesis, Agamenón superó el proceso de transición mediante la regulación de las perturbaciones con base en el ciclo de la experiencia y las motivaciones que lo impulsaron a estar en el entorno penitenciario, probablemente bajo el influjo de atractores extraños y aprendizaje III para la adaptación. Las disposiciones personales y experiencias vividas parecieron contribuir a superar el conflicto con estrategias de reequilibración realistas y realizar la reflexión profesional práctica, técnica y social.

### 3.3 Profesor Boreas. Transición circular

Para Boreas, estar en la escuela primaria de las Islas Marías representó un rompimiento abrupto con el entorno habitual en el que se sentía cómodo y seguro:

(...) y todos esos sentimientos que me dieron en ese momento me volvieron, o sea... me volvieron otra vez... pues, esa incertidumbre de no saber qué va a pasar, también nostalgia de los compañeros que dejas, tus amigos... ahora veniros para acá, dejas las comodidades, porque quieras o no, son comodidades que... llegas a tu casa, te metes a tu cuarto, prendes el aire y la tele y te acuestas en tu cama. (Video\_Taller\_de\_Composición\_de\_Cartas\_docentes\_ líneas 15-31)

El tránsito de una escuela de la sierra de Sinaloa a las Islas Marías se expresó en la valoración entre oportunidad y riesgo:

Ya durante este largo tiempo, te da tiempo de pensar en todo, lo mucho o lo poco que dejas para irte a trabajar... para salir adelante. Pensé mucho en mis hijos, en mi familia, amigos, y sobre todo comodidades (Carta 9, líneas 5-29)

La imaginación fantasiosa desatada es un claro ejemplo de reequilibración compensatoria, un modo de evadir la realidad:

Me imaginaba que en el muelle iban a estar pasando los internos con los costales en la espalda... que los iban a tratar con látigos, que los iban a tener esclavizados... y luego el miedo que, como le digo, me daba... miedo... a una revuelta entre los internos, que nos lastimaran, que tomaran a las mujeres como rehenes, algo así... es el miedo que me daba, por ella (su esposa)... porque a uno no pasa de que lo golpeen, pero a las mujeres... (Entrevista 6, líneas 143-151)

El afrontamiento orientado a la búsqueda de apoyo emocional con los colegas atenuó la percepción de peligro:

Ahora sí que relacionándome con los compañeros, fue la mejor manera para adaptarme un poquito más aquí, el trabajo con mis compañeros, estar también con ella [su esposa] me hizo adaptarme más rápido... es que yo estaba muy bien donde estaba, allá, en la sierra...quería mucho a la gente de la sierra. Era muy buena... pero ya había pedido mi cambio para acá, para estar junto con mi familia... se suscitaron los problemas esos que usted ya conoce... salió esa oportunidad y pues nos venimos. (Entrevista 6, líneas 19-27).

La transición de Boreas concluyó cuando fue capaz de ver más allá de sí mismo y reorientar su pensamiento hacia sus alumnos, utilizando un afrontamiento cognitivo:

Yo creo que me fue bien porque rapidito me puse de acuerdo con los niños sobre cómo trabajaríamos, las normas de convivencia, lo que esperaban de mí, y yo de ellos. Todo esto me trajo algo positivo, pude vencer esa problemática de todo ser humano: adaptarme a los cambios. (Carta 9, líneas 61-80)

El desarrollo del pensamiento profesional favoreció la retroacción de su práctica docente, la aplicación de un guión pedagógico desde la teoría del aprendizaje cooperativo y la reflexión sociofuncional:

(...) estas actividades, para que sean un guión deben contar con una secuencia. Lo relaciono con las actividades de planeación... tiene que tener una estructura o una secuencia de pasos que deben estar bien estructurados... que vaya ligado un paso con otro... no hacer todo revuelto. (Reflexión\_Práctica)

(...) la persona con complicaciones, para llegar a algún aprendizaje, es ayudada por otro para lograr resolver este conflicto, o bien, se puede apoyar en materiales didácticos para concretar el aprendizaje (...) es necesario centrar la atención de los alumnos hacia nosotros, crear un clima propicio para el aprendizaje, de confianza, de poder participar sin temor... conocer las características individuales y especiales del grupo para saber encauzar este aprendizaje y cumplir con los propósitos educativos. (Reflexión\_Técnica)

La visión que tengo con mis alumnos es la de formar en los niños que egresen de esta institución personas de bien, capaces de vivir en armonía y resuelvan los conflictos que se les presenten de la mejor manera... que tengan las competencias necesarias, las estrategias indispensables para que su vida en sociedad sea la óptima. (Reflexión\_Social\_Funcional)

Para lograr la estabilidad fue fundamental aceptar la situación, y trabajar para mejorar sus condiciones materiales en el penal:

(...) pues tratar de vivir un poco parecido allá afuera... ahorita ya tengo el aire, tengo tele, poco a poco... (Entrevista 6, líneas 284-287)

Aunque sufrió la ausencia de sus hijos, intentó comprender la situación enfocándose en sus preocupaciones profesionales, con expectativas de marcharse pronto de las Islas, incorporarse a una escuela del territorio continental, superarse profesionalmente y retornar con su familia.



En síntesis, Boreas negoció con la experiencia de la transición en dos aspectos: uno relacionado con la reflexión para cambiar su modo de pensar, y otro referido a las acciones necesarias para cambiar las condiciones de su vida cotidiana y hacerlas más semejantes a su entorno habitual. Valoró las oportunidades, pérdidas, modificaciones cotidianas, el apoyo emocional y profesional de su pareja y sus colegas; reflexionó sobre su experiencia laboral en escuelas de la sierra de Sinaloa, oscilando entre atractores puntuales y extraños, y el aprendizaje II y III para la adaptación. La autoorganización de sus pensamientos, sentimientos y comportamientos se expresó en la utilización de estrategias de reequilibración predominantemente realistas, un afrontamiento adaptativo y los tres tipos de reflexión profesional.

#### IV. Análisis

A continuación se expone el análisis hecho a los nueve profesores participantes, según fue el tipo de transición experimentada por cada uno de ellos. Para el efecto, se presentan como indicadores: estrategias de reequilibración utilizadas para superar el conflicto emocional, estrategias de afrontamiento puestas en movimiento y tipo de reflexión profesional.

De los profesores con TANCC (Ver Tabla I), uno de ellos, Ganímedes, transitó aparentemente sin problemas a Islas Marías; sin embargo, el conflicto emocional expresado en la escritura de sus cartas parece evidenciar que el aislamiento proporcionado por la estancia en el penal sirvió como estrategia para evitar problemas familiares vividos en el territorio continental; para lograr la estabilidad en el penal utilizó estrategias de reequilibración compensatoria y afrontamiento emocional; pero también un afrontamiento cognitivo reflejado en sus preocupaciones por atender de manera eficaz y con compromiso moral a sus alumnos, al realizar la reflexión práctica, técnica y sociofuncional.

Dédalo, Fictóteles y Temis –más centrados en sí mismos– superaron el conflicto con estrategias de reequilibración compensatoria, afrontamiento emocional y realizaron la reflexión en su dimensión práctica; Pandora utilizó estrategias de reequilibración compensatoria, desarrolló la reflexión práctica, y un afrontamiento tanto emocional como cognitivo para resolver sus problemas cotidianos. Leda, en cambio, utilizó estrategias de reequilibración compensatoria, un afrontamiento emocional intenso y realizó la reflexión técnica en favor de sus alumnos.

Tabla I. Transiciones de los profesores de educación básica del Complejo Penitenciario Islas Marías

Profesor/a	RP	RT	RSF	RSC	ERR	ERC	ERM	AFC	AFE	
Pandora	SÍ	---	---	---	---	SÍ	--	SÍ	SÍ	TANCC
Dédalo	SÍ	---	---	---	---	SÍ	---	---	SÍ	TANCC
Fictóteles	SÍ	---	---	---	---	SÍ	---	---	SÍ	TANCC
Ganimedes	SÍ	SÍ	SÍ	---	---	SÍ	---	SÍ	SÍ	TANCC
Temis	SÍ	---	---	---	---	SÍ	---	---	SÍ	TANCC
Leda	SÍ	SÍ	---	---	---	SÍ	---	---	SÍ	TANCC
Jasón	SÍ	SÍ	---	---	---	---	SÍ	SÍ	SÍ	TCF
Boreas	SÍ	SÍ	SÍ	---	---	---	SÍ	SÍ	SÍ	TC
Agamenón	SÍ	SÍ	SÍ	---	SÍ	---	---	SÍ	---	TCF

RP= Reflexión práctica; RT= Reflexión Técnica; RSF= Reflexión Sociofuncional; RSC= Reflexión Sociocrítica; ERR= Estrategias de Reequilibración Realistas; ERC= Estrategias de Reequilibración Compensatorias; ERM= Estrategias de Reequilibración Mixtas; AFC= Afrontamiento Cognitivo; y, AFE= Afrontamiento Emocional. Fuente: Elaboración propia.

Jasón y Agamenón experimentaron una TCF; mientras Jasón la superó con estrategias de reequilibración realistas y compensatorias, afrontamiento cognitivo y emocional, y realizó la reflexión práctica y técnica, Agamenón superó la transición con estrategias de reequilibración realistas, afrontamiento cognitivo y reflexión práctica, técnica y social.

Finalmente, Boreas, con una TC, realizó los tres tipos de reflexión, utilizó estrategias de reequilibración realistas y un afrontamiento mixto.

Por condición de género, tres educadores y tres educadoras vivieron TANCC, consideradas las transiciones más críticas. En términos proporcionales el total de las profesoras y la mitad de los profesores experimentaron TANCC. El resto vivió transiciones más o menos exitosas (TC y TCF). En relación con la reflexión profesional, dos profesoras y dos profesores realizaron solamente la práctica; una profesora y un profesor, además de la práctica, realizaron la reflexión técnica; tres de ellos realizaron la reflexión práctica, técnica y social.

## V. Discusión y conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos en el trabajo empírico y la revisión teórica, el análisis es consistente con la idea de que las transiciones son emergencias sistémicas que se desarrollan en un proceso circular de cuatro fases: inestabilidad-ruptura-reequilibrio-estabilidad. Asimismo, es posible afirmar que las transiciones pudieron tipificarse con tres variaciones: alta necesidad de clausura cognitiva, cruce de fronteras y circulares.

Se hizo evidente que las transiciones son sensibles tanto al entorno como a las disposiciones de la persona; el contexto carcelario se presenta a la mente del educador bajo una percepción de que *no se puede hacer nada*. Es un escenario amenazante que impacta en la confianza y la autoestima, producto de prácticas ineficaces –negación, desilusión, hostilidad y depresión– (Fisher, 2005, 2012), consideradas como respuestas desadaptantes que constituyen el conjunto sobreestructurado de hábitos instalados en la vida cotidiana; padecen el llamado “síndrome transcultural” (Bateson, 1998), en el cual los límites del “sí mismo” degeneran la relación que el educador tiene con el entorno, incrementando el malestar emocional. El entorno carcelario despoja a los educadores de sus roles, hábitos y respuestas habituales; introduce cambios en el contexto interpersonal y en la disponibilidad de recursos y la participación efectiva en redes en virtud del distanciamiento y separación respecto de los *otros significativos* que generan una tendencia a disminuir los recursos de afrontamiento con los que cuentan los sujetos.

Ante las presiones del entorno, el educador procede de forma reactiva. Responde con un pensamiento lineal de causa-efecto minimizando su capacidad para interiorizar el cambio (Bussolari y Goodell, 2009). Reacciona automáticamente con protesta, negación, evitación, escape, hostilidad e imaginación fantasiosa; al intentar recuperar lo perdido, consigue la estabilidad mediante un proceso conducido por lo que Bohm (1997) denomina reflexiones defectuosas, productos de la repetición y la memoria; en síntesis, entra en operación la maquinaria de su sistema de constructos personales (Kelly, 1955) bajo el influjo de atractores puntuales (Briggs y Peat, 1999; Bussolari y Godell, 2009) y aprendizaje cero para la adaptación (Bateson, 1998).

El complejo penitenciario está regulado por un régimen que dirige por completo la vida en la cárcel –incluida la del profesor–, de tal modo que nada depende de él, pierde el control de la propia vida –vive en ajeno–, en un entorno cerrado y controlado que configura un fatalismo ante la situación y sujeta a los profesores y demás funcionarios, pues las condiciones del entorno no pueden modificarse, intensificando las respuestas de afrontamiento por evitación, sobre todo porque la comunicación hacia el continente es escasa y las salidas son metódica y rigurosamente controladas por las autoridades del penal.

Todas esas condiciones parecen justificar una reflexión social ausente en seis de los nueve educadores, coincidente con cinco de seis que experimentaron TANCC y uno TCF. Esto se puede explicar por dos circunstancias: una, el educador está tan abrumado por el entorno cerrado, aislado del continente –en completa clausura– que, al parecer, le constriñe la mente para pensar en el diseño de lo humano y lo social que oriente el tipo de ciudadano y sociedad a formar; otra, estando en un contexto delincencial, probablemente los niños sigan la misma senda –según lo dicho en las conversaciones informales con los profesores– y que por ese hecho, no valga la pena trabajar en su mejora.

Pese a estas consideraciones, Ganímedes (TANCC) desarrolló los tres tipos de reflexión; probablemente ocurrió porque valoró objetivamente el riesgo del contexto carcelario, tomó distancia de la situación y se encerró en el entorno escolar; operando entre el aprendizaje I y II para la adaptación.

Para Jasón y Agamenón (TCF) la experiencia del cambio no fue tan crítica. Jasón se distingue por la ausencia de reflexión social; en cambio, Agamenón la hace evidente en su necesidad de ir más allá de la escuela.

Por condición de género, tres educadoras y tres educadores experimentaron TANCC; De ellos, Leda sólo realizó la reflexión técnica mientras que Ganímedes, la reflexión técnica y la social.

Sin embargo, para Leda, la transición fue muy crítica y manifestó una expresión emocional intensa. No obstante, el acompañamiento de un profesor –Jasón– le generó confianza personal para pensar técnicamente sus objetos de reflexión profesional. Parece que esta interacción evitó que Jasón atribuyera objeto social a su reflexión educativa. Sin embargo sí fue capaz de realizar la reflexión técnica.

En el caso de Temis, el acompañamiento de su pareja, Boreas, le permitió mitigar a duras penas su estancia en el contexto carcelario utilizando un afrontamiento desadaptante –pensamiento desiderativo, expresión emocional intensa, evitación y retirada social–, realizando sólo la reflexión práctica. Su compañero y sus colegas funcionaron como sostén para aliviar su malestar emocional intenso. Boreas, en cambio, mostró mayor fortaleza para superar la transición y no se dejó contagiar por el enorme desasosiego de su compañera; ello le permitió realizar la reflexión profesional –práctica, técnica y social– de su trabajo pedagógico.

En síntesis, los educadores que vivieron la experiencia psicológica de la TANCC expresaron su malestar emocional más intensamente que el resto de colegas, iniciaron la transición con un conflicto emocional profundo y una ruptura predominantemente complicada y/o caótica (Snowden, 2007); probablemente por ello se prolongó por más tiempo su permanencia en el valle de la depresión (Fisher, 2005, 2010), intensificando el afrontamiento por evitación, tal como ocurre con transiciones de migrantes, presidiarios y personas divorciadas (Mickulic, 2005).

El comportamiento de los educadores orientado a la búsqueda de refugio emocional y apoyo social fue fundamental para lograr el bienestar psicológico, fortaleciendo la relación intragrupo y el logro de la estabilidad para resistir las condiciones del entorno; es un comportamiento común en las relaciones que establecen los migrantes para protegerse de un entorno que perciben amenazante (Yeh, et al., 2003; Armenta, Castro y Jacobo, 2008; Armenta y Jacobo, en prensa).

Probablemente los profesores con transiciones efectivas valoraron el cambio mediante respuestas emocionales atravesadas por dilemas morales cargados afectivamente, apartando las emociones destructivas causantes de la depresión o la parálisis (Carr, 2002; Jones, 2001), congruentes con la reflexión sociofuncional desarrollada por ellos. Como sea, estos profesores mostraron mayor flexibilidad para aceptar el cambio, mediado por atractores puntuales y extraños, aprendizajes II y III para adaptarse al nuevo contexto y realizar el trabajo docente con mayores probabilidades de éxito.

Los resultados muestran que los profesores que vivieron transiciones críticas del tipo TANCC realizaron una reflexión profesional con predominio de la abstracción empírica sobre la reflexionante, con un afrontamiento desadaptante ante un conflicto emocional superado con estrategias de reequilibración compensatoria sustentadas en atractores puntuales. En cambio, los profesores con TC bordearon entre la abstracción empírica y la reflexionante, entre un afrontamiento desadaptante y adaptativo ante un conflicto emocional superado con estrategias de reequilibración compensatorias y realistas, oscilantes entre atractores puntuales y extraños; y, finalmente, en los profesores que experimentaron TCF predominaron la abstracción reflexionante, un afrontamiento adaptativo ante un conflicto emocional superado con estrategias de reequilibración realistas sustentadas en atractores extraños. Saber estas ideas es fundamental en el diseño de programas de formación profesional y de estrategias de acompañamiento pedagógico a educadores que realizan trabajo docente por primera vez en contextos adversos/carcelarios como es el caso del Complejo Penitenciario Islas Marías.

---

## Referencias

- Armenta, M. y Jacobo, H. M. (en prensa). *Educadores. Transiciones profesionales y trabajo pedagógico en contextos adversos*.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Argentina: Lohlé-Luhmen.
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.
- Boss, P. (2001). *Pérdida ambigua. Cómo aprender a vivir con un duelo no terminado*. México: Paidós.
- Bridges, W. y Mitchell, S. (2000). Leading transition: A new model for change. *Leader to leader*, 16, 30-36.
- Bussolari, C. y Goodell, J. (2009). Chaos theory as a model for life transitions. *Journal of Counseling and Development*, 87(1), 98-107.

- Carr, D. (2002). Feelings in moral conflict and the hazards of emotional intelligence. *Ethical Theory and Moral Practice*, 5, 3-21.
- Campbell-Clark, S. (2000). Work/Family border theory: a new theory of work/family balance. In *Human Relations*, 53(6), 747-770. doi: 10.1177/0018726700536001
- Clark, C. (1985). *Ten years of conceptual development in research on teacher thinking*. Documento presentado en el simposio International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), Tilburg, Países Bajos.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Fisher, J. (2005). A Time for change. *Human Resource Development International*, 8(2), 257-264.
- Fisher, J. (2012). *The process of transition*. Recuperado de <http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/fisher-transition-curve-2012bb.pdf>
- Fuller, F. y Brown, D. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.) *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the national for the study of education*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teacher and Teaching Education*, 11(1), 33-49.
- Jacobo, H. M., Armenta, M. e Ibarra, E. (en prensa). *Educación y mecanismos de viaje de las remesas socioculturales. Un estudio con educadores de migrantes en mixteca alta mexicana*.
- Jones, T. y Bodtker, A. (2001). Mediating with heart in mind: Addressing emotion in mediation practice. *Negotiation Journal*, 17, 269-278.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. Nueva York: The Ohio State University.
- Kosic, A. (2004). Acculturation strategies, coping process and immigrants' adaptation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 269-278.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. Londres: Methuen y Co.
- Lazarus, R. y Lazarus, B. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós.
- Levitt, P. y Glick, N. (2004). Perspectivas internacionales sobre migración. Conceptualizar la simultaneidad. *Migración y desarrollo*, 3, 60-91.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Maturana, H. (2009) *La realidad: ¿objetiva o construida?* España: Anthropos/UIA/ITESO.
- Mikulic, I. et al. (2006). Transiciones ecológicas. Estudio del afrontamiento de las crisis vitales: migración, encarcelamiento y divorcio desde el enfoque de la Psicología Positiva. *Anuario de Investigaciones*, 13, 175-184.
- Munné, F. (2005). ¿Qué es la complejidad? *Encuentros de Psicología Social*, 3(2), 6-17.

- Piaget, J. (1977). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. México: Siglo XXI.
- Rostàn, C. (1998). *Análisis de los periodos de transición y regresión en el primer año de vida*. Tesis doctoral. España: Universidad de Girona.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. España: Paidós.
- Schlossberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-19.
- Senge, P. (2005) *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México: Granica.
- Snowden, D. y Boone, M. (2007). A Leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, 85(11), 68-76.
- Veenman, S. (1984). Percibied the problems the beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 48.
- Yeh, C. et al. (2003). The cultural adjustment and mental health of japanese inmigrant youth. *Adolescence*, 38, 481-500.