

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**



**UNIDAD 097 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ESPECIALIDAD: MANEJO DE CONFLICTOS EN EL AULA
PROYECTO DE INTERVENCIÓN**

**EL MANEJO DE CONFLICTOS DEL GRUPO 21 DE LA ESCUELA
SECUNDARIA DIURNA NO. 202 “TEMACHTIANI” A TRAVÉS DEL DIÁLOGO Y
APRENDIZAJE COLABORATIVO**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
GENERACIÓN: 2017-2019**

PRESENTA

INGRID JOCELYN RUIZ LORENZO

ASESORA: DRA. MARÍA DE LOURDES SÁNCHEZ VELÁZQUEZ

SINODOS:

MTRO. JULIO CESAR LIRA GONZÁLEZ

MTRO. ALEJANDRO VILLAMAR BAÑUELOS

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2020



Ciudad de México, mayo 28 del 2020.

DICTAMEN DEL TRABAJO DE GRADO

C. INGRID JOCELYN RUIZ LORENZO
PRESENTE:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación de la tesis: “El manejo de conflictos del grupo 21 de la escuela secundaria diurna No. 202 “Temachtiani” a través del diálogo y aprendizaje colaborativo”, que usted presenta como opción de titulación de la Maestría en Educación Básica, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 097 DE LA CDMX SUR
DIRECCIÓN

DRA. MARIA DE LOURDES SALAZAR SILVA
Presidente de la Comisión de Titulación

MLSS/pzc



2020

LEONA VICARIO
www.colaboracionmexico.org

ÍNDICE

Agradecimientos	pág. 5
Introducción	6
Capítulo 1. Fundamentos epistemológicos de la Investigación Acción	9
La Investigación Acción	10
La fenomenología	16
La hermenéutica	17
Dialéctica crítica	19
Capítulo 2. Diagnóstico Socioeducativo	23
Contexto Global, Regional y Nacional. Algunos Antecedentes del Capitalismo, Neoliberalismo y Globalización.	25
Algunos Aspectos del Neoliberalismo y Globalización en México	31
Políticas Globales, Regionales y Nacionales	39
UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencias y Cultura)	40
Banco Mundial (BM)	41
Algunas políticas educativas aplicadas en México	43
Organización de Cooperación y Desarrollos Económicos (OCDE)	45
El Acuerdo de Cooperación entre México y la OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación en las Escuelas Mexicanas	49
Objetivos y fines de la OEI	51
Políticas Nacionales	54
Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.	61
Plan de Estudios 2011 en Educación Secundaria	63
Programa de Formación Cívica y Ética I y II y Asignatura Estatal: Patrimonio cultural y natural del Distrito Federal	64
Evaluación y Calidad Educativa	69
El prototipo de la evaluación y calidad educativa en México	70
Algunos antecedentes de la evaluación en la educación secundaria	72
Un acercamiento a la calidad y evaluación en la escuela secundaria	75
Contexto sociocultural de la Escuela Secundaria No. 202 “Temachtiani”	79
Contexto Institucional	83
Personal docente	84
Los salones de clases	87
Capítulo 3. Análisis de la práctica docente	94
Ser docente de secundaria... Mi recorrido profesional	96
Mi ingreso al servicio profesional docente, un gran reto	100
Relaciones interpersonales entre directivos y maestros	104
Mi regreso a la docencia frente a grupos. Evaluación de mi práctica docente	107
Capítulo 4. Elección y análisis de la problemática	122
Biografía escolar	122
Diario de Campo	123
Observación participante	123
Registro anecdótico	124

Cuestionario	124
Capítulo 5. Planteamiento del problema	161
Capítulo 6. Diseño de propuesta de intervención	164
Aprendizaje colaborativo	166
El diálogo	170
Evaluación	175
Plan de intervención	176
Capítulo 7. Implementación de la propuesta de intervención	205
Sesión 1. ¿Qué es el conflicto?	207
Sesión 2. ¿Cómo afrontamos el conflicto?	219
Sesión 3. La mediación	234
Sesión 4. La historieta como solución del conflicto	256
Capítulo 8. Conclusiones	262
Bibliografía	267
Nomenclatura	281
Anexos	283-317

Agradecimientos

A mis padres María Soledad y Gustavo Antolín, a mis hermanos Karla, Gustavo y Ana, quienes constantemente han estado apoyándome en todo momento, que me alientan cuando más lo necesito, gracias por formar parte de la felicidad y estar presentes en mi crecimiento como ser humano y profesionalmente, siempre les agradeceré que estén en cada uno de los retos que asumo.

A mis maestros y compañeras que me acompañaron durante mi formación en la maestría, les estoy muy agradecida por darme la oportunidad de aprender más, por compartir ideas, sugerencias y propuestas, por apoyarnos como un verdadero colectivo, pero sobre todo, por darle otro significado a la práctica docente.

A la Doctora María de Lourdes Sánchez Velázquez por haberme apoyado durante la construcción de éste proyecto, por brindarme sugerencias y motivarme para la aplicación del mismo y sobre todo, invitarme continuamente a la reflexión sobre la labor docente que desarrollaba.

Mis agradecimientos también a los lectores de mi proyecto, los maestros Julio Lira y Alejandro Villamar porque me apoyaron bastante al darme sus observaciones y oportunas sugerencias sobre mi trabajo.

No me queda más que concluir con lo siguiente:

“Solo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor”. (Freire, 2016, p. 68).

Introducción

La construcción del proyecto de intervención pudo llegar a hacer muy fácil para algunos y complicado para otros, supongo que quizá esa fue la perspectiva que adquirieron aquellos que se enfrentaron a esta etapa en la maestría, sin embargo, puedo referir que en mi caso fue todo un reto tanto personal como profesional porque el producto final que elaboré no tenía como fin ser un buen escrito o un excelente trabajo de investigación, sino que, quienes leyeran su contenido pudieran identificar aquellas reflexiones, cuestionamientos y replanteamientos que obtuve durante el diseño y la aplicación del mismo en la escuela secundaria.

He de señalar que lo más complicado que viví al construir éste proyecto fue la de analizar, interpretar, reflexionar y transcribir los sentimientos e ideas que surgían en mí al realizar la práctica docente en un día laboral común, ya que no tenía la costumbre de cuestionar aquello que realizaba, mucho menos darle importancia a lo que también manifestaban alumnos, docentes, directivos y padres de familia sobre la realidad escolar que surgía en la Escuela Secundaria Diurna No. 202 “Temachtiani”, plantel en el que laboro desde hace ya 5 años.

Espero que haya logrado plasmar en cada una de sus páginas los aprendizajes más significativos que pude obtener al cursar la maestría y al aplicar el proyecto, pero sobre todo, resaltar que esto no sólo se quedará en el papel para cubrir un requisito, sino que, es el resultado de un nuevo camino profesional que asumí, el cual implica seguir analizando y actuando sobre mi práctica docente porque “sólo aprende verdaderamente, aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido” (Freire, 2007, p.11) y al ponerlo en práctica de manera permanente, sé que lograré cuestionar de manera más consciente la realidad educativa a la que me

seguiré enfrentando pero, a su vez, interviniendo sobre ella misma. Es así que el proyecto de intervención EL MANEJO DE CONFLICTOS DEL GRUPO 21 DE LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA NO. 202 “TEMACHTIANI” A TRAVÉS DEL DIÁLOGO Y APRENDIZAJE COLABORATIVO cuenta con los siguientes apartados que a continuación describiré; en el Capítulo 1. Fundamentos epistemológicos de la Investigación Acción, abordé a grandes rasgos lo que es la metodología cualitativa, al mismo tiempo uno de sus métodos, siendo esta la investigación acción, pero a su vez, recuperé las características de sus fundamentos epistemológicos, los cuales son la fenomenología, la hermenéutica y la dialéctica crítica, al respecto, he de mencionar que argumenté teóricamente dichos fundamentos a partir de las concepciones de las cuales me apropié.

Mientras que en el Capítulo 2. Diagnóstico Socioeducativo, intenté abordar aspectos tanto de la Política Internacional, Regional y Nacional que han influido en materia educativa que se mantiene actualmente, pero sobre todo, quise recuperar aquellos elementos que se vinculan con el tipo de educación que se brinda en el nivel de educación secundaria, y cómo influyen todos los acuerdos, leyes o normativas en mi práctica docente como también en el contexto sociocultural donde laboro. En cuanto al Capítulo 3. Análisis de la práctica docente, intento explicar desde cómo llegué al servicio profesional y lo más importante, cómo he desarrollado la labor docente en el nivel de educación secundaria, los retos a los cuales me he tenido que enfrentar desde la asignatura que imparto, los alumnos, docentes, padres de familia y directivos con los cuales interactué, las problemáticas que anteriormente jamás me había cuestionado, desde el tipo de docente que he sido y la forma en cómo evalué, aspectos como esos son los que desarrollé en dicho apartado.

En el caso del Capítulo 4. Elección y análisis de la problemática y Capítulo 5 Planteamiento del Problema, explico, de acuerdo al diagnóstico que realicé, cuáles son las problemáticas que existen en el plantel y con base en ello,

la más significativa que recuperé para la elaboración del proyecto de intervención, a su vez, menciono las características de los diferentes instrumentos que diseñé para la elaboración del mismo tales como biografía escolar, el diario de campo, observación participante, registros anecdóticos y cuestionarios. A su vez, en el Capítulo 6. Diseño de propuesta de intervención, describo la propuesta que diseñé, la cual titulé **EL MANEJO DE CONFLICTOS DEL GRUPO 21 DE LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA NO. 202 “TEMACHTIANI” A TRAVÉS DEL DIÁLOGO Y APRENDIZAJE COLABORATIVO**, así mismo doy a conocer la forma en como la organicé, el tipo de evaluación, los objetivos que se pretendían lograr, las sesiones a desarrollar y los aspectos teóricos que sustentan la misma. En relación a ello, en el Capítulo 7. Implementación de la propuesta de intervención explico la forma en cómo apliqué la propuesta y describo lo que se logró en cada una de las sesiones.

Por último, en el Capítulo 8. Impacto del proyecto, explico los aprendizajes que obtuve al desarrollar la propuesta de intervención y a su vez lo que fui logrando durante mi formación en la maestría, menciono algunos de los retos que considero obtuve para seguir formándome posteriormente.

Cabe señalar que, al final de dicho capítulo se encuentran tanto la bibliografía consultada, como la nomenclatura y los anexos enlistados de acuerdo a su desarrollo.

Capítulo 1. Fundamentos Epistemológicos de la Investigación Acción

El siguiente apartado decidí comenzar lo explicando el tipo de metodología que elegí, ya que, uno de los elementos importantes para la elaboración del proyecto de intervención es la metodología, puesto que, de acuerdo al tipo que se emplee será la manera en que se mire el problema, se investigue y se construya el conocimiento, en este sentido, es relevante recordar que existen dos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo, al respecto, Mendoza (2006, p.1) refiere que:

El primero se entiende que la cantidad es parte de la cualidad, además de darse mayor atención a lo profundo de los resultados y no de su generalización; mientras que en el enfoque cuantitativo, lo importante es la generalización o universalización de los resultados de la investigación.

Por ello, éste proyecto de intervención al dirigirse hacia el ámbito educativo, precisamente en una escuela de educación secundaria, es trascendente recurrir a la metodología cualitativa puesto que, señalan Cortés e Iglesias (2004) es una vía de investigación que privilegia el análisis de procesos, sentidos, significados, sentimientos, en sí, aspectos subjetivos que se pueden rescatar a partir de instrumentos como entrevistas o descripciones; los cuales no enfatizan el análisis cuantitativo ni la comprobación estadística para la reconstrucción de los hechos.

Aquello es primordial porque regularmente las autoridades educativas, organizaciones nacionales, estatales e internacionales, pero sobre todo, el mismo docente, al realizar investigaciones e intervenciones en el ámbito educativo se enfocan y dan prioridad al enfoque cuantitativo, dejando aún lado elementos importantes que permiten profundizar en las problemáticas existentes en las escuelas y, en ese sentido, Torres recalca el hecho de que:

No podemos olvidar tampoco que cualquier análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el interior de las instituciones académicas nunca debe comenzar y acabar limitándose a ese espacio físico concreto; es preciso tomar en consideración los contextos económicos, sociales, políticos y culturales desde los que esas acciones y sus resultados adquieren un significado más completo. Se hace necesario traspasar las fronteras que delimitan las paredes de escuelas y aulas (citado en Jackson, 2010, p.13).

Por eso, es importante utilizar una metodología cualitativa para interpretar la realidad que se está investigando, sobre todo, recuperar todos aquellos elementos que intervienen en ella, y que mejor que sea partiendo de los sujetos que la viven, más aún, que quien realice la investigación sea el propio docente, quien también participa en esa realidad concreta; por lo que, dentro de la metodología cualitativa existe un método que permite realizar lo referido de una manera rigurosa y crítica, siendo así la investigación acción, la cual muestra algunas características que recuperé y utilicé para fundamentar el proyecto que ahora tienen en sus manos y explicaré a continuación:

La Investigación Acción

Existen diferentes tipos de investigación acción, pero, de manera general, puedo decir que es un método primordial para investigar la realidad que existe en la escuela secundaria, ya que, según Latorre (2005) la investigación se hace en la escuela y desde la escuela, pero, lo relevante y de alguna manera significativo de esto es que, quien realiza dicha investigación es el propio docente para intentar dar respuesta a las situaciones problemáticas que surgen principalmente en el aula de clases, porque, para el mismo autor:

La investigación debe realizarse en los centros educativos y para los centros educativos, teniendo sentido en el entorno de las situaciones problemáticas de las aulas. De esta forma, la investigación-acción se constituye en una excelente herramienta para mejorar la calidad institucional. (2005, pp. 7-8).

A su vez, comparto la postura que planteó Elliot (2005, p.1) quien determina que la investigación acción enfocada en la enseñanza es:

Una estrategia que contribuye al desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes y facilita innovaciones educativas, que implica un primer momento de identificación y análisis de un problema que, mediante determinadas estrategias de cambio, se busca resolver o mejorar.

En ese sentido, la investigación acción permite al docente optimizar su práctica, “al mismo tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza” (Carr y Kemmis, 1988, citado en: Colmenares y Piñero, 2008). Tal como tendría que ocurrir en la escuela secundaria para analizar la realidad que allí se da en sus diferentes escenarios y a partir de ello, reconocer los problemas que surgen en dicho espacio para así intervenir con el fin de intentar transformar no sólo la práctica docente sino las condiciones en las que se da ésta en el aula de clases, lo cual conlleva a desarrollar un nuevo rol docente, un docente como “un investigador y pensador respecto de su práctica cotidiana” (Elliott, 2005, p.3).

Entonces, un docente como investigador de su práctica es fundamental para transformar parte de la realidad a la cual se enfrenta en su campo de acción, pero también es importante no sólo tomar en cuenta al profesor sino todos los sujetos que intervienen en el proceso escolar, porque, dice Schön (citado en Colmenares, 2008) que:

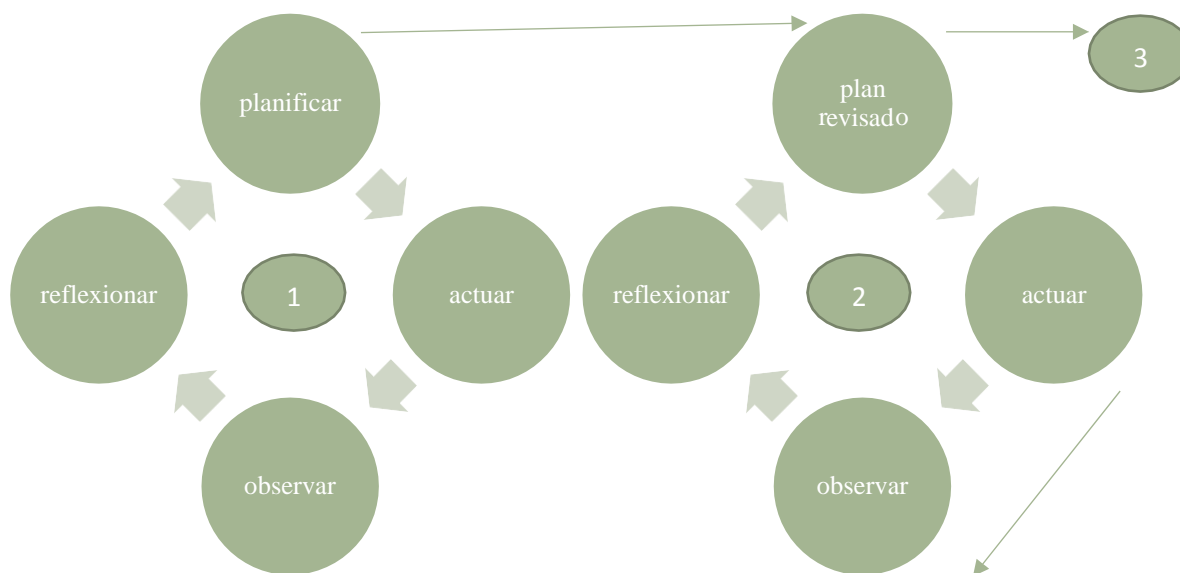
El conocimiento práctico es un proceso de reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática, a un conocimiento crítico y teórico construido a través del diálogo y la interacción con los colegas y estudiantes, lo que da al conocimiento pedagógico una dimensión más social.

Con base en ello, es importante mencionar que, el tipo de investigación acción que recuperé fue la práctica, ya que, era la más oportuna de acuerdo al contexto institucional en el que me encontraba y porque cuenta con las siguientes características según Latorre (2005, p.30):

Confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o, en general, de un <<amigo crítico>>. Son procesos dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa. Es la perspectiva que representa el trabajo de Stenhouse (1998) y de Elliott (1993). La investigación-acción práctica implica transformación de la conciencia de los participantes así como cambio en las prácticas sociales. La persona experta es un consultor del proceso, participa en el diálogo para apoyar la cooperación de los participantes, la participación activa y las prácticas sociales.

Al respecto, es necesario señalar que, la investigación acción además de tener dichas características, debe desarrollarse a partir del siguiente proceso que se distingue por “su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo” (Latorre, 2005, p.32) tal como se aprecia en el siguiente esquema

1:



Esquema 1. Espiral de ciclos de la investigación acción. Hecho por Latorre, 2005, p.32.

Como se puede observar en el esquema, la investigación acción permite realizar varios ciclos, sin embargo, todo dependerá “del problema y del tiempo que se disponga para realizar el proyecto” (Latorre, 2005, p.39). Al respecto, cabe señalar que la investigación acción:

No es lo que habitualmente hace un profesor cuando reflexiona acerca de lo que acontece en su trabajo; como investigación, debe ser un proceso sistemático basado en evidencias; no es una simple solución de algún problema; supone mejorar, comprender, concienciar; no es una investigación centrada en otras personas, sino sobre sí mismo; no es la aplicación del método científico a la enseñanza, es una modalidad que se interesa por los sujetos implicados, cambiando tanto al investigador como a los otros participantes. (Rojas, 2014, p.59).

A su vez, es necesario señalar que, además de poseer estas características, la investigación acción se distingue por tener como fundamentos epistemológicos la fenomenología, que a grandes rasgos recupera al sujeto, sobre todo su subjetividad, asimismo la hermenéutica que recobra la

interpretación que dan los sujetos sobre la realidad en la que interactúan y por último, la dialéctica crítica, que se caracteriza por buscar la transformación de esa realidad.

Estos fundamentos son indispensables para el desarrollo de la investigación acción puesto que, no sólo permite implementar un proyecto que promueve la reflexión y transformación sobre la práctica misma del docente, sino que, da la oportunidad de profundizar sobre las problemáticas que viven los mismos sujetos involucrados en la escuela secundaria al:

Interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director... al considerar la situación desde el punto de vista de los participantes, al describir y explicar lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria. (Rodríguez, 1996, p. 53).

Por ello, es importante recuperar los fundamentos epistemológicos ya referidos para lograr interpretar la realidad que existe en la escuela secundaria y a su vez identificar cómo se puede actuar sobre ella al implementar acciones sustentadas y no bajo supuestos o intuiciones ante las problemáticas que se identifican, pero al mismo tiempo, poder comprender cómo se originan éstas y cómo se miran a través de los sujetos.

Por lo tanto, describiré algunas de las características que tienen:

La Fenomenología

Existen diversos autores que definen y explican lo que es la fenomenología así como su uso e importancia en la investigación educativa, por ejemplo, la postura que propuso Husserl

(1998, citado en Fuster, 2019, p.1) quien refirió que “es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos”, a su vez, León (2009, p.270) señala que ésta permite la “investigación sobre el ser de los ente, el ser de los entes es comprensible como ‘fenómeno’, es decir, en cuanto un mostrarse en su cómo”, mientras que Heidegger (2003, citado en León, 2009, p.267) sugería que ésta consiste en “hacer ver desde sí mismo aquello que se muestra, y hacerlo ver tal como se muestra desde sí mismo”. Al respecto, Fuster (2019, p.3) señala que desde este enfoque:

Se plantea la necesidad de abordar y analizar un ámbito relegado por la ciencia y que, sin embargo, es condición de ella misma y de todo conocimiento: la vida activa de construcción de sentido que realiza la subjetividad humana, proceso origen de búsqueda de conocimiento.

Con base en ello, coincido en la concepción que compartió Heidegger (citado en Barbera e Inciarte, 2012, p. 202) al señalar que:

La fenomenología es una metodología filosófica que pretende descubrir el significado del ser o existencia de los seres humanos (fenómenos), por medio de la descripción y comprensión de sus vivencias o cotidianidad, ya que esta cotidianidad constituye la forma, o modo corriente y ordinario como el ‘estar’ se vive así mismo.

Y al mismo tiempo con Husserl quién planteó que:

La fenomenología intenta entender de forma inmediata el mundo del hombre, mediante una visión intelectual basada en la intuición de la cosa misma, es decir, el conocimiento se adquiere válidamente a través de la intuición que conduce a los datos inmediatos y originarios. (Gutiérrez, 2008, p.281).

Por ello, considero que usar la fenomenología es muy importante y necesaria para el ámbito educativo porque permite recuperar al sujeto, pero sobre todo reconocerlo en su esencia desde su cotidianidad y momento histórico, al mismo tiempo estudiar su subjetividad, principalmente al rescatar los significados que éstos poseen y que ponen en práctica a través de sus acciones, por ello, al realizar la investigación acción en la escuela secundaria, es necesaria ésta para analizar la realidad concreta que existe entre los adolescentes y demás actores que se relacionan en la misma y, que mejor que sea recuperando la voz de los sujetos que la viven y construyen día a día, porque según Van Manen (citado por Mélich, 1994, recuperado en Rodríguez, 1999, p.3) favorece:

La descripción de los significados vividos, existenciales, procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.

Es así que, al investigar y aplicar un proyecto de intervención se requiere conocer y recobrar al sujeto y comprender cómo está inmerso en esa realidad, cómo la construye y la afronta, ya que, regularmente, aquello se mira desde lo superficial, desde lo inmediato, a veces hasta descontextualizada, lo cual promueve que la realidad existente en la escuela secundaria no se cuestione y normalice.

Por ello, la fenomenología recobra la importancia que tiene el sujeto, de hecho, señala Morse (citado en Barbera e Inciarte, 2012) que rescata el sentido que dan los sujetos sobre el mundo o lo habitual, desde las experiencias vividas, comportamientos, sentimientos, lo cual permite “concebir la compleja realidad social y humana a partir de la vivencia y cotidianidad del propio hombre, con el fin de atender a este ser humano en su conjunto de interacciones” (Barbera

e Inciarte, 2012, p. 201). Al mismo tiempo, Espitia (2000, citado en Galvis, 2017, p.96) menciona que la fenomenología “resalta la importancia de lo individual y del significado, y en investigación es un pretexto donde tiene lugar la descripción, la comprensión y la interpretación”.

Entonces, de acuerdo a lo que señalan los anteriores autores, se puede decir que la fenomenología a grandes rasgos se caracteriza por recuperar al sujeto como su objeto de estudio pero también, centrarse en (Fuster, 2019, p.5) “percibir y describir las peculiaridades de la experiencia de la conciencia y comprender de modo sistemático cómo este mundo subjetivo está constituido” principalmente en los actores que forman parte de la educación secundaria de este plantel, lo cual hace necesario describir, interpretar y analizar las experiencias que tienen aquellos sujetos desde su propia lógica de organización respecto a los problemas que existen y enfrentan en la realidad concreta de la escuela secundaria 202, para así lograr comprender su funcionamiento y buscar transformar aquella realidad.

No obstante, es necesario entender cuáles son las problemáticas que existen en la escuela secundaria pero también se requiere profundizar en el origen de las mismas, interpretarlas y comprenderlas y que mejor que sea por medio de la hermenéutica, la cual tiene las siguientes características:

La Hermenéutica

Otro de los fundamentos epistemológicos de la investigación acción es precisamente la hermenéutica, la cual, a grandes rasgos, permite interpretar los significados que tienen los sujetos, en este caso los adolescentes, profesores, directivos y padres de familia, al respecto, Dilthey (citado en Fuster, 2019, p. 6) define la hermenéutica como:

El proceso que permite revelar los significados de las cosas que se encuentran en la conciencia de la persona e interpretarlas por medio de la palabra. Postula también que los textos escritos, las actitudes, acciones y todo tipo de expresión del hombre nos llevan a descubrir los significados.

A su vez, la hermenéutica se complementa con la fenomenología porque, para Nava (2007, citado en Ruedas, 2008, p.184) “es una técnica, un arte y una filosofía de los métodos cualitativos que tiene como característica propia de interpretar y comprender para revelar los motivos del comportamiento humano”, en sí, permite profundizar en los significados que tienen los sujetos para entender desde cómo piensan, sienten y actúan en la realidad de la escuela secundaria, lo cual concede la oportunidad de comprender la esencia de esa realidad. Por otro lado, Barbera e Inciarte (2012, p.204) señalan que la hermenéutica “busca comprender al fenómeno en toda su multiplicidad a partir de su historicidad y mediante el lenguaje”.

Al respecto, pude identificar que, aunque existen varios enfoques que se le dan a la hermenéutica, que pueden ser desde la filología, como método, lingüística, entre otros, la que consideré se vinculaba precisamente con la investigación acción que retomé es de acuerdo a la siguiente definición que propone Gutiérrez (2008, p.138), quien señala que:

La hermenéutica intenta establecer un proceso por medio del cual se haga, inicialmente, una interpretación en torno al sentido de cualquier fenómeno, y en una segunda instancia, se realice la comprensión del mismo.

Aquello es importante porque permite estudiar la realidad concreta a partir de la descripción de dicha realidad y con ello lograr interpretarla y comprenderla, lo cual se puede realizar desde que se busca entender el sentido de las expresiones lingüísticas explícitas e implícitas que poseen

cada uno de los actores que pertenecen a la escuela secundaria, entender sus significados de acuerdo al contexto histórico actual en donde interactúan y al mismo tiempo, identificar las formas de comportamiento de los individuos en dicha realidad. Esto es muy importante, dado que, lo que se pretende es estudiar la realidad concreta de esta escuela y lo que acontece en ella para lograr intervenir sobre ella misma, puesto que, cada plantel escolar tiene otros escenarios y lo que se proponga como proyecto de intervención puede que en otro plantel no sea lo más oportuno.

Por último es importante mencionar que la fenomenología y la hermenéutica tienen una relación estrecha con la dialéctica crítica porque, el objeto de estudio debe ser abordado en todas sus totalidades y no centrarse en el objeto como si estuviera aislado de las entidades que intervienen en el mismo, tal como lo sugiere la dialéctica crítica, ya que, el objeto de estudio está inmerso en un momento histórico determinado el cual está en un constante movimiento y que, de acuerdo a eso, este pensamiento estaría ligada a la dialéctica marxista que concibe al mundo en continuo cambio y desarrollo, por lo que, “para conocer los objetos y fenómenos es preciso estudiar, ante todo, su desarrollo y cambio permanentes, así, para conocer verdaderamente un objeto es necesario tomarle en desarrollo, automovimiento y cambio” (V. Afanasiev, 2000, p.86).

Por lo tanto, cerraré este apartado explicando el último fundamento epistemológico, siendo este el de la dialéctica crítica:

Dialéctica crítica

Comenzaré por citar a Martínez (citado en Colmenares y Piñero, 2008) quien señala que:

La comprensión de los fenómenos sociales... implica la observación de las dinámicas de las fuerzas que están presentes e interactúan en un determinado contexto, si

la realidad es un proceso de cambio en acto, la ciencia no debe congelarlo sino, estudiar las cosas cambiándolas y observando los efectos. (p.104).

Lo anterior se vincula precisamente con lo que es la dialéctica crítica puesto que, es “un método de transformación de la realidad” (Lukács, citado en Gutiérrez, 2008, p.191), porque estudia la realidad con base en su momento histórico y recupera todos los aspectos en ella influyen para entender cómo se da y a partir de ello buscar su transformación; mientras que, Sartre la define como:

Un método y un movimiento en el objeto, en el dialéctico se funda en una afirmación de base que concierne al mismo tiempo a la estructura de lo real y a la de nuestra praxis: afirmamos juntamente que el proceso de conocimiento es de orden dialéctico, y que en el movimiento del objeto (sea el que sea) es él mismo dialéctico, y que éstas dos dialécticas son sólo una. Este conjunto de preposiciones tiene un contenido material; en su conjunto forman conocimientos organizados o, si se prefiere, definen una racionalidad del mundo. (Citado en Gutiérrez, 2018, pp.240-241).

Mientras que Ojeda, Covarrubias y Cruz refieren que la dialéctica crítica:

Plantea cuestionar los supuestos sobre la realidad y el hombre resultantes de los discursos de naturaleza propositivo-operativa con pretensiones de control, como son los discursos dominantes. En su esencia van las intenciones potenciadoras de las fuerzas existentes o por constituir, capaces de lograr escenarios distintos a los actuales, en donde la vida se observe como cotidianidad potenciada no como rutina diaria; el sujeto como exigencia histórica y existencial y no como ser mecanizado (2010, p. 184).

Al respecto, considero que la dialéctica crítica es crucial en la investigación acción porque, de acuerdo a lo referido anteriormente, da la oportunidad de estudiar esa realidad tal y como está dada y al entenderla se puede buscar su transformación, lo cual es necesario identificar en la cotidianidad de la escuela secundaria para lograr problematizar aquello existente sin la necesidad de fragmentarla para comprenderla.

En ese sentido, Castro (citado en Ortiz, 2011, p.3) alude que la dialéctica “es, a la vez, una concepción del mundo, una epistemología, un método de conocimiento y de transformación de la realidad concreta” y, por último para Ortiz (2011, p.24) puntualiza que:

La dialéctica como método constituye un recurso de grandes potencialidades heurísticas en las investigaciones educativas porque permite reflejar la complejidad de los fenómenos y procesos formativos en su integridad, en su desarrollo y en sus relaciones e interacciones.

Así, puedo decir que la dialéctica crítica representa una oportunidad de generar transformaciones de acuerdo a las problemáticas existentes en el plantel, sin embargo, para que ello ocurra se requiere conocer, porque la transformación “no es solamente el resultado de un deseo, es la acción, la praxis a la que se oponen los intereses, los privilegios” (Gutiérrez, 2008, p.63), entonces, observar, analizar y comprender al objeto de estudio en sus procesos y momentos permitirá conocer esa realidad contradictoria concreta y actuar sobre ella para transformarla, sin embargo:

La praxis por sí misma no transforma de inmediato esa realidad, va a incidir sobre ella, y esto hace necesario que veamos el resultado de esa acción, lo que nos lleva

nuevamente a la teoría y sustentándonos en ella se retomará nuevamente la praxis.
(Gutiérrez, 2008, p.63).

Sólo así se podrá intervenir en la escuela secundaria, sin coartar ninguna de sus partes pero a su vez, es necesario realizar un diagnóstico recuperando aquellos elementos que influyen en el objeto mismo y que a continuación explicaré en el siguiente apartado.

Capítulo 2. Diagnóstico Socioeducativo

El diagnóstico es otro de los elementos que permiten realizar el diseño y aplicación del proyecto de intervención en la escuela secundaria, de modo que, es importante señalar qué es éste y para ello retomé a Molla (citado en Arriaga, 2015, p.65) quien señala que es:

Un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiar, socio-ambiental, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva.

Mientras que para Cardona, Chiner y Lattur (2006, p.13) plantean que el diagnóstico es:

Un conocimiento de carácter científico que se obtiene, por un lado, de la información recogida a través de la acumulación de datos procedentes de la experiencia, y por otro lado, de la información recogida a través de medios técnicos –instrumentos psicométricos y tests- lo cual implica una labor de síntesis de toda la información recogida y una cierta competencia o dominio técnico del orientador.

En este sentido, concuerdo con que el diagnóstico permite recuperar información, sin embargo no con los instrumentos señalados anteriormente sino con otros como el diario de campo, observación directa o cuestionarios, porque estos tienen como fin recuperar parte de la realidad concreta de la escuela donde laboro.

A partir de ello, Castillo S. y Cabrerizo J. (citado en Arriaga, 2015, p.70) señalan que “el proceso de diagnóstico tiene como finalidad descubrir, describir, y en su caso, explicar el comportamiento de una persona, estudiando todos los factores intervinientes [personales, interactivos, contextuales]”. Sin embargo, no precisamente se tiene como fin el comportamiento de una o varias personas, sino que, lograr a partir de lo identificado, comprender la realidad contextual que ocurre en un tiempo y lugar específico, que en este caso, fue en la escuela secundaria, con adolescentes en el siglo XXI, en la delegación Álvaro Obregón, en una comunidad que tiene toda una identidad cultural que influyó en el tipo de alumnado que asistía a clases en el plantel “Temachtiani” Turno Vespertino.

Al respecto, el diagnóstico lo inicio retomando lo que es el contexto social y política educativa, donde describo algunas de las características del momento histórico-social que determinan la política educativa actual tanto internacional como nacional, así también un breve análisis de los principales aspectos de la reforma educativa que se desprendió de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y el enfoque de enseñanza basado por competencias.

A su vez, tomé en cuenta el contexto institucional que se ve influenciado por el tipo de contexto social y político educativo impuesto por políticas internacionales; en éste se describen las características de la infraestructura, el personal, el clima laboral, la cultura y organización institucional, por último, un contexto comunitario, en el que se señalan aspectos de la práctica docente desarrollada con base a la asignatura que se impartía en los grupos asignados en aquel entonces.

A continuación se puede apreciar el desarrollo de cada uno de los puntos referidos:

Contexto Global, Regional y Nacional

Algunos Antecedentes del Capitalismo, Neoliberalismo y Globalización.

Las ideas rigen al mundo, así lo concebían los sociólogos idealistas franceses en el siglo XIX y no cabe duda que tenían razón dada la realidad que se vive en el mundo y la sociedad del siglo XXI, la cual se mueve bajo ciertas leyes de la naturaleza y leyes del desarrollo social para progresar crecientemente a través del tiempo de manera conjunta, o por lo menos eso era el objetivo que se planteaba al comienzo de estos cambios; sin embargo, no todas las ideas fueron las que forjaron la sociedad que se tiene actualmente, sino las ideas dominantes, la del más fuerte y por ende son ellos quienes ponen las reglas del juego.

Ejemplo de ello se puede apreciar a través de propuestas, ideologías y el deber ser que demarcan lo bueno y lo malo en la sociedad, tal como hacen las más poderosas corporaciones al ser pertenecientes a un grupo muy reducido de personas quienes poseen los mejores medios para gobernar al mundo, gracias a ello, somos lo que somos varios de nosotros hasta ahora en la actualidad.

Las ideas que se propusieron en su momento se impusieron a nivel mundial, en su mayoría han sido en función de ideologías y modelos capitalistas y actualmente neoliberales, trayendo consigo como consecuencia lo que se conoce hoy como un mundo globalizado, lo que ha provocado grandes cambios en los ámbitos sociales, educativos, económicos y culturales, donde han beneficiado a unos pocos y perjudicado a muchos, dado que el sistema económico que domina el mundo es en gran parte perteneciente al sector privado quienes tienen en su poder los medios de

producción, creando así una sociedad de clases, que origina relaciones de jerarquía y donde lo que importa es el mercado de consumo.

Al respecto, el capitalismo ha sido la base del sistema económico por muchos años y de la política que mueve el mundo donde se refuerza el desarrollo del pensamiento social bajo la idea de que “el hombre tiene que trabajar y producir para mantener su vida” (Ayn Rad, 1967, p.72), sin embargo, la realidad es que no se dice qué tipo de vida es la que deben mantener, porque las personas que laboran para los capitalistas no tienen oportunidad de tener una movilidad social ya que “en todo sistema denominado capitalista, son fundamentales las relaciones entre los propietarios privados de los medios de producción materiales y los trabajadores libres que carecen de capital venden sus servicios laborales a los empleadores” (Encyclopedia Británica, citado en Ayn Rad, 1967).

A su vez, señala V. Afanasiev (2000, p.147) que “el obrero necesita una cantidad determinada de medios de subsistencia para él y su familia. Para obtener esos medios bajo el capitalismo se ve obligado a vender su fuerza de trabajo al capitalista”, a partir de ello, dicho sistema económico requería tener bajo su dominio cierto sector de población que laboraran para los capitalistas, provocando así una clara diferencia de clases sociales, donde la educación formó parte de un mecanismo de reproducción sobre el individuo ideal para integrarse al mundo laboral.

Asimismo originando con ello mayores problemas sociales, desigualdades y pocas oportunidades de mejorar la calidad de vida, más cuando el mundo se enfrentaba también a guerras y varios sucesos que pasaron a la historia; por ello, justamente después “de la segunda Guerra Mundial, las naciones hicieron un esfuerzo por crear una serie de instituciones globales para asegurar la paz y la estabilidad, incluido el derecho a la educación como uno de los elementos

necesarios para lograr tal estrategia” (Reimers y Chung, 2016, p. 15). Lo cual trajo consigo una transformación que provocó en el mundo un nuevo paradigma ya que, por ejemplo:

La inclusión del derecho a la educación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que se redactó después de la guerra, con el objetivo de garantizar la seguridad global, provocó un movimiento internacional para conseguir el objetivo de educar a todos los niños, ya que en 1945 la mayor parte de ellos no tenía la oportunidad de poner un pie en una escuela y tener acceso por lo menos a la educación básica (op.cit).

Pocos tenían la posibilidad de acceder a los conocimientos, a una educación de calidad, sólo unos cuantos podían estudiar, sobre todo los de una buena posición económica, lo cual ocurre frecuentemente en la escuela secundaria hoy en día, por eso menciona Recio (2014, p.213) que “tradicionalmente la izquierda situó el derecho de la educación universal como una demanda social básica para avanzar hacia una sociedad igualitaria; para buen parte de economistas convencionales la educación era un tipo especial de bien de consumo”, entonces así la educación se convierte en un buen negocio para los que invierten en ella.

Con base en ello, en la educación formal se buscaba la formación de sujetos que debían integrarse a una sociedad cambiante, global y consumista, sobre todo porque “un porcentaje mayor de la población en las economías en desarrollo y emergentes que en las economías avanzadas consideraba que una buena educación es muy importante para salir adelante” (Reimers y Chong, 2016, p. 15) por lo que era trascendente crear condiciones políticas, sociales y económicas para lograr que los futuros ciudadanos estuvieran en condiciones de lograrlo, donde existieran mejores oportunidades de crecer en todos los sentidos, de manera integral, que fueran competentes para transformar el mundo globalizado y tener un mundo más justo para todos.

Para que aquello se cumpliera, las más importantes corporaciones y élites se centraron en desarrollar proyectos educativos que permitieran cumplir dichos fines con el apoyo de organismos internacionales, tal como diría Recio (2014, p.213) porque:

Invertir en educación como vía para aumentar la productividad– ocupa un lugar central en la mayor parte de políticas de igualdad, de reducción de las desigualdades y de desarrollo económico, tal y como puede detectarse en los programas de acción que promueven la mayor parte de organismos internacionales (especialmente el Banco Mundial y la O.C.D.E.) Una aceptación que también comparte buena parte de la izquierda política, para quién la educación forma parte esencial de cualquier programa de mejora económica e igualdad de oportunidades.

Partiendo de que existía la necesidad de brindar una educación para todos, de manera equitativa e igualitaria, las corporaciones se aprovecharon de la situación e intervinieron en materia educativa con el fin de lograr obtener beneficios en todos los sentidos, ya que, a la llegada del año 2000 “ocasionó que numerosos gobiernos, organizaciones de desarrollo y otros grupos examinaran la pertinencia de la educación tomando en cuenta los cambios sociales, económicos y políticos que se esperaban en el nuevo siglo” (Reimers y Chung, 2016, p.17) promoviendo que era preciso lograr que los futuros ciudadanos:

Tuvieran una educación para toda la vida con el fin de desarrollar capacidades para el funcionamiento y la participación efectivos en la sociedad y de edificar una sociedad comprometida con el apoyo al aprendizaje para toda la vida (Reimers y Chung, 2016, p.18).

A su vez, conforme fue pasando el tiempo, a comienzos del siglo XXI iniciaron a surgir nuevos planteamientos como lo fue el enfoque por competencias y otros propósitos educativos, sin embargo, especialmente estos y otros objetivos parten de lograr homogeneizar a los sujetos a través

de convenios internacionales para que continúen sometidos y que sean esclavos de necesidades creadas de manera inconsciente en las mismas personas. Lo paradójico de esto es que desde la perspectiva de las grandes corporaciones y organismos internacionales, la educación es el medio por el cual se puede lograr resolver los males que acontecen en la sociedad.

Con base en ello, ha surgido la “necesidad de aprender a aprender y la exigencia de proporcionar una educación pertinente para la vida de los estudiantes que son más imperiosas ahora, en vista de los cambios repentinos en todo el mundo” (Reimers y Chung, 2016, p. 13).

Lo grave es que la escuela que forma a los sujetos no da respuesta a las nuevas necesidades que exige el mundo global mucho menos en su propia comunidad como son los casos que se han hecho muy evidentes en países de Latinoamérica pero en contrapeso, se hace referencia a países como Singapur¹, Canadá, Finlandia o Japón, que muestran al mundo a través de pruebas estandarizadas que aplican en sus escuelas tales como PISA o TALIS, que al aprobar satisfactoriamente este tipo de exámenes, transmiten a la sociedad que hay esperanzas de salir adelante como ellos.

El meollo del asunto es que muchos de los que cuestionan este tipo de pruebas argumentan que al ser estandarizadas dejan fuera muchos aspectos que influyen en la obtención de los resultados, al igual que no se puede competir con países como los ya referidos porque no cuentan con las mismas condiciones tanto geográficas, sociales, culturales, históricas y económicas para competir de manera justa. La pregunta detonante es que si ocurre lo mismo por ejemplo con países como Singapur o Canadá, por qué ellos si logran resultados positivos y los demás no, quedando

¹ Resultados del informe PISA 2016 consultado en: <http://www.elperiodico.com/es/graficos/educacion/resultados-informe-pisa-2016-17670/> el 27 de julio de 2017

como compromiso que deben colocarse en los primeros 30 lugares del ranking de acuerdo a los criterios de la OCDE.

En México aunque los políticos han hecho una gran variedad de leyes y reformas para mejorar la calidad educativa del país así como intentar posicionarse en los primeros lugares en las pruebas estandarizadas, no ha logrado avanzar en lo más mínimo, continuamos teniendo problemas como rezago, ausentismo, analfabetismo y analfabetismo funcional en las escuelas de todo el nivel educativo y por más que el gobierno se “compromete” a luchar de la mano con el apoyo de organizaciones internacionales a través de convenios y proyectos, lo único que se obtiene es generar mayor pobreza y un sinnúmero de problemas sociales que acongojan cada vez más a la ciudadanía.

Varios de los factores que influyen en ello parten del neoliberalismo y globalización que han perjudicado en la educación formal a través de dichas pruebas estandarizadas que se aplican en cada nivel escolar de la educación básica obligatoria, afectando tanto a los alumnos como docentes y directivos principalmente; como profesora, me he enfrentado a situaciones complejas que muchas veces me rebasan y en ese sentido surgen en mí cuestionamientos, dudas y frustraciones al no poder intervenir para atender las problemáticas que se originan en mi centro de trabajo; no puede ser aceptable que con el resultado de una prueba estandarizada se determine si se hace bien o no el trabajo docente así como el que si es o no un alumno competente para integrarse a la sociedad.

A mi parecer, son pocos los alumnos que logran cubrir los estándares establecidos en los programas y planes de estudio, pero, tanto ellos como los que si los logran, están destinados a enfrentarse a la desigualdad social, a la violencia, la discriminación, la exclusión y otras realidades del país. Muchas veces, algunos profesores buscan que el alumno se adapte al programa de la

asignatura y no al revés, existe la actitud de ser lineales y entonces surge la resistencia de los alumnos hacia las formas de estudiar que la misma escuela impone.

Aquello, puede ser un factor que favorezca que los adolescentes prefieren involucrarse en el narcotráfico, ser padres a temprana edad, adicciones, entre otros aspectos. Situaciones que me llevan a cuestionarme cuál es el verdadero sentido actualmente de la educación pública en México y a nivel mundial porque estoy segura que también se enfrentan estos retos, tal vez no de la misma forma pero sí existentes.

La labor del docente muchas veces se ve rebasada porque le asumen responsabilidades que no siempre puede apropiarse desde la figura que representa, la escuela se simboliza como un lugar que debe resolver los problemas sociales pero la realidad es otra, tanto profesores, alumnos, directivos, padres de familia y la comunidad escolar en sí, viven aislados, donde la educación foral sólo es un requisito y no un espacio de formación, donde tanto alumnos, docentes y directivos nos preocupamos más por rendir cuentas, dar resultados medibles que por analizar lo que estamos haciendo bien y en lo que debemos mejorar.

Algunos Aspectos del Neoliberalismo y Globalización en México

Las influencias que ha tenido el neoliberalismo en el país han originado actualmente una serie de problemáticas que hasta ahora no ha existido una intervención acertada por parte del Estado para atender las necesidades que se fueron originando, pero, esto tiene una razón de ser, como primer punto, el neoliberalismo es la doctrina que se implementó aproximadamente entre

los años 60's en Estados Unidos de Norte América y que, para algunos autores es una fase derivada del capitalismo tal como lo señala Frei Betto (2005, p. 9):

El capitalismo transforma todo en mercancía, bienes y servicios, incluyendo la fuerza de trabajo. El neoliberalismo lo refuerza, mercantilizando servicios esenciales, como los sistemas de salud y educación, el abastecimiento de agua y energía, sin dejar de lado los bienes simbólicos: la cultura es reducida a mero entretenimiento; el arte pasa a valer, no por el valor estético de la obra, sino, por la fama del artista; la religión pulverizada en modismos; las singularidades étnicas encaradas como folclore; el control de la dieta alimentaria... todo eso, restringido a un solo espacio: el mercado, equivocadamente adjetivado de “libre”.

Así mismo el neoliberalismo para Delgado (2012, p.9) “es un modelo teórico-económico que considera la casi nula intervención del Estado en la economía, ya que el mercado es el mejor instrumento para asignar eficientemente los recursos de la sociedad”; en México y el mundo que se rigen por dicho modelo se aprecian algunas características de éste en políticas que favorecen al libre mercado y se ven reflejados en la:

Privatización de empresas públicas o paraestatales. Eliminación de los impuestos a mercancías y capitales extranjeros. Flexibilización laboral (desaparición de sindicatos y topes salariales). Recortes al gasto público (cobertura muy limitada de seguridad social, educación, poca inversión en infraestructura, eliminación de subsidios). Desregulación financiera. Apertura comercial de los mercados. La estabilidad macroeconómica como el principal objetivo de la economía (Delgado, 2012).

Gracias a ello, el país ha enfrentado varios retos, uno de ellos es que aunque se acepta que es multicultural, se ha venido despreciando la cultura de pueblos y barrios originarios de toda la

república mexicana, imponiendo un sujeto que debe cubrir ciertos requisitos para tener una identidad nacional y así pertenecer a la sociedad predominante, en caso de no cubrirlos tienden a ser rechazados, al catalogarlos como 'la escoria de la sociedad', lo cual ha ocurrido en el plantel 202 por parte de directivos, docentes y los mismos padres de familia al tener alumnos que pertenecen a los barrios aledaños y porque tienden a tener prácticas como delinquir o ser adictos.

Así, los alumnos continúan viviendo bajo estereotipos, discriminación, prejuicios, violencia y hasta fanatismos que se promueven hasta en los medios de comunicación, los cuales la juventud emplea fácilmente y que son necesarios en cuanto a su utilización en este mundo globalizado; sin embargo, si bien es cierto que la globalización ha influido en diferentes dimensiones, en la educación formal ha impactado con mayor significancia en una dimensión técnica, la cual para Hirsh (1996, p.97) se relaciona con:

La implantación de nuevas tecnologías, especialmente las revoluciones tecnológicas, vinculadas con las modernas posibilidades de elaboración y transferencias de información. Con rapidez y "on line", permiten unir regiones del mundo muy distantes. Este desarrollo sirve de base sobre todo para la idea de una 'aldea global'.

Al respecto, los jóvenes que cursan la educación secundaria hacen uso de aparatos electrónicos como teléfonos celulares, así como las tecnologías y el uso de otros medios de comunicación han sido de gran apoyo para el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, pero también es un medio por el cual los alumnos al no ser responsables en su uso generan diferentes tipos de violencia o acoso entre pares, provocando problemas emocionales, suicidios en adolescentes o hasta colectivos como se ha llegado a dar en México, así lo refirió Rocío Jardínez

² quien realizó una publicación sobre datos expresados por Alejandro Águila, presidente del Instituto Hispanoamericano de Suicidología, quien mencionó que el Estado de México y Milpa Alta son los sitios con mayor índice de suicidios.

Aunque no mencionó la delegación Álvaro Obregón, en la cual se ubica la escuela, si han ocurrido casos; también mencionó que los principales factores de riesgo son la violencia, abuso, falta de límites, problemas de adicción y algunas señales para una conducta suicida, es que comiencen a escribir sobre la muerte, se aíslen, no se arreglen o bajen sus calificaciones. Ello se ha vuelto muy común en las escuelas, por ejemplo, en la escuela secundaria 202 existe este tipo de situaciones como ocurrió con una alumna de tercer grado que se suicidó y publicó un mensaje de despedida en su muro de Facebook y su madre se enteró por dicho medio de lo que le había ocurrido a su hija.

Dichas situaciones de riesgo a las que se enfrentan los adolescentes, la escuela y los actores que pertenecemos a dicho espacio, debemos asumir otras responsabilidades y retos para intervenir adecuadamente e intentar prevenir lo ya descrito, sin embargo, es algo muy complicado de lograr sino se crean los medios y recursos adecuados que ayuden la labor docente para intervenir en estos casos.

De acuerdo a lo anterior, la figura del docente se torna hacia otras funciones que van más allá de dar clases y que implica conocer al tipo de estudiante que tiene a su cargo, sin embargo, un profesor en la escuela secundaria no puede ser el único responsable de velar por el alumno porque no sólo tiene a su cargo a uno sino a más de treinta adolescentes en cada grupo y grado escolar, lo que hace más difícil la tarea de identificar todos los problemas que enfrentan y así poder apoyarlos

² Suicidios aumentan un 270% en México; adolescentes, los más vulnerables. Nota publicada el 13 de abril de 2016 en: http://wradio.com.mx/radio/2016/04/14/nacional/1460593010_597128.html consultado el 26 de febrero de 2017.

pero, en caso de que surja una situación como la anterior, las autoridades educativas aplican sanciones administrativas o legales hacia la escuela por no intervenir para salvaguardar la integridad del o la joven como se plantea en el artículo 3° constitucional y Ley General de Educación.

En función de lo anterior, no estoy de acuerdo porque el profesor con el paso de los años se le asume más carga administrativa y responsabilidades que solo no puede cumplir, olvidándose de la formación y enfocándose en cumplir otro tipo de actividades que se establecen en las reformas educativas o normativas. Precisamente, en el aspecto educativo, el gobierno de México ha implementado una serie de cambios que no precisamente han beneficiado a los estudiantes, sino a otros personajes que no necesariamente buscan transformar los problemas educativos, es más bien, lograr obtener un beneficio propio, muy particular, principalmente los políticos y empresarios a través de sus apoyos financieros, tal como refieren Reimers y Chung (2016, pp.189-190) que principalmente:

Gracias a la restricción en la legislación nacional contra la completa adaptación local del currículo nacional o contra el uso de materiales educativos diferentes a los aprobados por el gobierno federal puede explicar por qué algunas innovaciones curriculares destinadas a promover la adquisición de nuevas competencias se han implementado de manera lenta y, por lo general, en pequeña escala.

Es así que la intervención de organizaciones no gubernamentales y empresarios tienen la oportunidad de injerirse en el sector educativo para implementar a través de sus propuestas innovadoras cambios para influir en la educación y así apoyar al gobierno en su labor de atender las problemáticas que se originan, sin embargo, no sólo llama la atención que se involucren en este

tipo de acciones sino que, muchas veces no tienen necesariamente conocimientos sobre las áreas donde quieren participar.

Ejemplo de ello es que los personajes que se interesan por mejorar la educación mexicana no están académicamente formados para intervenir en algún campo o sector educativo, como lo es el cargo de la Secretaría de Educación Pública que es ocupado por abogados o políticos como lo fue Emilio Chauyffet o Aurelio Nuño, quienes mediante discursos manifiestan que es necesario hacer otro tipo de políticas educativas apoyándose de recomendaciones internacionales para lograr una educación de calidad y a su vez resolver los problemas que están presentes en dicho sector, sin ser responsables por lo menos de buscar que México tenga mayores beneficios con las intervenciones que se realizan en el país.

Al implementarse los proyectos diseñados por los políticos para generar cambios ante dichas problemáticas no han originado resultados positivos; una de las razones es que no están diseñados bajo las necesidades reales, no hay una contextualización, además que no toman en cuenta opiniones de sujetos que conocen de la materia, y es que una política es un “curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando” (Flores-Crespo, 2008, citado en: Flores-Crespo, 2011).

El problema es que tanto en el país como en otros lugares del mundo, la política pública sólo involucra a sujetos que tienen poder y no considera al pueblo, provocando como lo señala Aguilar (2013, p. 34) que “ciertos individuos o grupos capitalizan inequitativamente los recursos públicos que los ciudadanos aportan con su observancia de las leyes, sus contribuciones fiscales, sus votos y sus opiniones”. Lo ideal sería que se tomara en cuenta a toda la ciudadanía al momento de buscar cambios y no sólo la opinión de organismos internacionales porque si ello ocurre tiende

a caerse en el desinterés público; principalmente porque diría el mismo autor (2013, p.33) en ese sentido que:

Gobernar de acuerdo a política pública significa incorporar la opinión, la participación, la corresponsabilidad, el dinero de los ciudadanos, es decir, de contribuyentes fiscales y actores políticos autónomos y, causa de ello, ni pasivos ni unánimes. Política pública no es sin más cualquier política gubernamental. En efecto, supone gobernantes elegidos democráticamente, elaboración de políticas que son compatibles con el marco constitucional y se sustancia con la participación intelectual y práctica de los ciudadanos, políticas que no mortifican arbitrariamente las libertades, las oportunidades y las utilidades de los ciudadanos.

Por ello, al no escuchar las opiniones de los ciudadanos para el diseño de las propuestas y proyectos no hay apropiación de las mismas, característica que sucede muy a menudo con los profesores cuando se implementan las reformas educativas, porque en una reforma para Martinic (citado en: Guzmán, 2005, p.2):

Plantean espacios de interacción entre el nivel central, los niveles intermedios y los centros educativos, a partir de los cuales se plantean visiones frente a las que se puede estar de acuerdo, en desacuerdo, o bien, permanecer indiferente y de ahí que se pueda estar a favor, en contra o al margen de ellas. Algunas de estas visiones son concebidas como válidas por el nivel central y se intenta legitimarlas; pero también existen posturas detractoras que enfatizan otras visiones o bien, voces que llaman a ser cautelosos a la hora de implementar cambios profundos en el sistema educativo e insisten en poner sobre la mesa, las ideologías a la base de la propuesta de transformación.

Mientras que las reformas educativas para Popkewitz (citado en: Guzmán, 2005, p.2) implican:

Cuestiones de producción social y de regulación estatal que las van construyendo. Las reformas, entonces, serían discursos que muchas veces se mantienen ocultos, o implícitos, y que determinan nuestras formas de ver el mundo escolar; visiones que producen valores sociales y relaciones de poder que por tanto no son neutrales; antes, al contrario, dictaminan lo “bueno” de lo “malo” en educación: el buen profesor, el buen estudiante, la buena familia, etc.

Los sujetos cada vez pareciera que se van acostumbrando y asumiendo que no pueden participar en las propuestas y diseños no sólo en materia educativa sino en otros ámbitos donde deberían participar, lo cual es mucho mejor para los políticos y representantes que nos gobiernan porque no habrá rendición de cuentas ni objeciones ante las intervenciones que ellos realizan de manera aislada de los ciudadanos.

Es así que México, al estar en este mundo globalizado “necesita de la educación como una fuente de la que obtener su máximo rendimiento y desarrollo; porque sin ella las estructuras, en las que se sustenta, tanto a nivel ideológico como material, se vendrían abajo y con ellas todo el proceso” (Sánchez y Rodríguez, 2011, p. 3), sin embargo, es necesario cuestionarse la forma en que se debe formar a los sujetos y no sólo aplicar de manera casi mecánica las políticas públicas que está asumido el gobierno mexicano porque, uno de los compromisos que adquiere el país al pertenecer a este mundo globalizado y por ende al participar en convenios establecidos por organismos internacionales tales como la OCDE, se da por hecho que puede obtener algunos de los beneficios como los siguientes:

1. Las políticas públicas en los distintos ámbitos son contrastadas con la experiencia de las mejores prácticas en el ámbito internacional.
2. La administración pública en México se ha visto fortalecida.
3. Distintos sectores del país también pueden hacer uso de análisis de información relevante.
4. La OCDE ha hecho un buen trabajo al contribuir a un mejor entendimiento de algunos asuntos de políticas públicas en México³.

Sin embargo, ha perjudicado más a la sociedad mexicana al intentar cumplir con los acuerdos asumidos por querer obtener beneficios propios, sin preocuparse de los sectores que se han desfortalecido con algunas acciones que se justifican pero no se cuestionan.

Políticas Globales, Regionales y Nacionales

Las políticas globales que han influido en varios países de primer mundo y de periferia son propositivas, intencionales o planeadas que pretenden alcanzar ciertos objetivos a través de diferentes medios y recursos de manera colectiva, por lo menos, este es el discurso que se maneja. En ese sentido, algunas de las políticas públicas que se desarrollan en México se caracterizan por integrar elementos que proponen organismos internacionales como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), BM (Banco Mundial) o UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencias y Cultura) entre otros que se vinculan en el apoyo de mejorar la educación.

³ <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/laocdeenmexico.htm> consultado el 01 de agosto de 2017

A continuación haré mención sobre algunas de las funciones y aportaciones que han hecho ciertas organizaciones internacionales en el ámbito educativo y que repercuten en las políticas tanto regionales como nacionales.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencias y Cultura)

Esta organización se creó en 1947 con el fin de respaldar el derecho a la educación con el propósito de contribuir a la paz, ya que justamente en ese tiempo se estaba reorganizando el mundo después de la guerra, es así que Reimers y Chung (2016, p. 18) señalan que:

En 1972 se publicó el Informe Faure, también conocido como *Aprender a ser*. En éste se afirmaba la necesidad de una educación para toda la vida; mientras que en la última década del siglo XX, la UNESCO comisionó a Jaques Delors, para dirigir la preparación de un informe que delineara una estructura para la educación en el siglo XXI, dicho informe fue resultado de una importante consulta internacional que se llevó a cabo durante varios años en la década de 1990, y en él se afirmaba que los cuatro pilares de la educación debían ser aprender a saber, a hacer, a ser y a vivir juntos.

Dichos pilares fueron retomados después de ese año para diseñar las nuevas políticas y acuerdos que implementarían tanto los países líderes como los de periferia en cuanto a sus sistemas educativos con el fin de lograr “no sólo el bienestar económico individual y nacional, sino también para promover esferas cívicas estimulantes, resolver problemas angustiantes y nutrir organizaciones colaborativas efectivas” (Reimers y Chung, 2016, p. 24). Por ello mismo debían

apoyarse a su vez de otras organizaciones para poder implementar las propuestas diseñadas tal como el Banco Mundial que buscaba el mismo fin al apoyar mediante políticas y financiamiento.

Banco Mundial (BM)

Este es una institución que funciona como una cooperativa que está integrada por 189 países miembros, quienes son representados por una Junta de Gobernadores quienes son el máximo órgano responsable de diseñar y formular políticas en la institución. Un aspecto a resaltar es que plantea dos objetivos, el primero es terminar con la pobreza extrema y el segundo es promover la prosperidad compartida; para lograrlo considera importante mejorar el acceso a programas de protección civil así como la educación porque, según sus miembros, ambos son pieza clave para resolver el problema de la pobreza en el mundo.

Por ello mismo plantea que es necesario realizar un intercambio de conocimientos innovadores, entonces, los países miembros que están interesados en terminar con esas problemáticas se les ofrece dichos conocimientos garantizando que tienen acceso a los mejores conocimientos especializados a nivel mundial para atender dichas problemáticas. Cabe señalar que éste otorga préstamos con “bajo interés”, créditos sin intereses y donaciones a países en desarrollo para apoyar inversiones en educación, salud, administración pública, infraestructura, desarrollo del sector privado y financiero, así como agricultura y gestión ambiental y de recursos naturales con el fin de poner en marcha los proyectos diseñados por ellos.

Un ejemplo de las propuestas y proyectos que ha apoyado el BM es la Agenda del Milenio (2000-2015) donde se sitúa el alivio de la pobreza en el centro de la cooperación del Norte con el Sur hasta el 2015 que se impulsó y monitoreó por Naciones Unidas, Banco Mundial, Fondo

Monetario Internacional y la Organización y Cooperación para el Desarrollo Económicos, donde se establecieron ciertos objetivos que se debían alcanzar como los que refiere Torres (2005, p.17):

En 1990, la Agenda Mundial de Educación para Todos (1990-2015), se comprometía con una visión amplia de educación plasmada en 6 objetivos; en el 2000 la Agenda del Milenio (2000-2015) estableció 8 objetivos de mínimos. Los dos objetivos en educación incluidos universalizar la educación primaria (cuatro años de escolaridad/supervivencia hasta el quinto grado) y promover la igualdad entre géneros.

Sin embargo hasta ahora no se han alcanzado en su totalidad en varias partes del mundo en cuanto a los países que se comprometieron a lograrlo en un determinado tiempo aunque el Banco Mundial ha invertido en el sector educativo para elevar la calidad facilitando fondos monetarios a los países que lo requieran y soliciten para dicho cometido, no sólo implica tener deudas sino que los gobiernos tienen que asumir ciertos compromisos que afectarán principalmente a los estudiantes al ser formados bajo los intereses y condiciones que dicho organismo desea. Además, otro problema es que muchas veces los gobiernos de los países que se les otorgan dicho préstamos no lo invierten en lo que se debería y termina casi siempre en manos de los políticos o utilizados en otros fines.

El Banco Mundial también interviene a través de programas llamados compensatorios que tienen como fin combatir la pobreza en las poblaciones más pobres con el propósito de que estos puedan desarrollarse plenamente tal como se pronuncia en el año de 1990 en la reunión que tuvo lugar en Jomtien⁴, Tailandia bajo el tema de brindar una educación para todos a partir de diez puntos clave:

⁴ Datos consultados el 10 de agosto de 2017 en: <http://www.proceso.com.mx/170378/el-banco-mundial-y-la-educacion>

1. De la educación para todos a la educación de los niños (niños y niñas). 2. De la educación de los niños y niñas a la educación de las niñas. 3. De la educación para todos a la educación de los más pobres. 4. De la educación básica a la educación escolar. 5. De la educación escolar a la educación primaria. 6. De la educación primaria a cuatro años de escolaridad (Iniciativa Acelerada de EPT). 7. De universalizar la educación básica a universalizar el acceso a la educación primaria. 8. De necesidades básicas de aprendizaje a necesidades mínimas de aprendizaje. 9. De concentrar la atención en el aprendizaje a mejorar y evaluar el rendimiento escolar de los alumnos. 10. De la educación básica como piso para aprendizajes posteriores a la educación básica como techo (Torres, 2005, p. 18).

En este se diseñaron las orientaciones a seguir para lograr el cometido y que los países que pidieran apoyo del BM se comprometieron a cumplir. Otra de las propuestas que hizo en su momento el BM fueron las siguientes que se retomaron para las políticas educativas implementadas en el país como haré mención de algunas de ellas:

Algunas políticas educativas aplicadas en México

La mayoría de los préstamos y propuestas que realizó el BM se destinaban primordialmente a la enseñanza que se brindaba en varios de los países de periferia, las cuales se perfilaron para crear reformas y políticas educativas para el desarrollo institucional y sobre todo la calidad educativa, aunque, en un primer momento se buscaba que fuera esencial apoyar la educación superior, no se dejó aún lado la relevancia de que era necesario también apoyar la educación primaria y secundaria, por ejemplo, para que existieran mayores posibilidades de que dichos países consiguieran integrarse al siglo XXI y por ende lograran competir de manera suficiente, eficaz y equitativamente en la economía mundial.

Para alcanzar el cometido era importante crear ciertos mecanismos de asignación de fondos, tal como se publicaron en el informe titulado ‘La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia’ en 1995, donde se refiere que se podrían “llegar a dar de tres maneras, financiamiento basado en insumos, basado en el producto y por último basado en la calidad” (BM, 1995, pp.56-60) en este sentido, no sólo se enfocó en la educación superior, sino que se fue perfilando para otros niveles educativos; con base en ello, en relación al financiamiento por insumos el Banco Mundial se refiere a que el aprendizaje parte de que requiere de cinco insumos como “la capacidad y motivación del alumno para aprender, la materia que se ha de aprender, un maestro que conoce la materia y puede enseñarla, el tiempo necesario para aprender y herramientas para la enseñanza y el aprendizaje” (BM, 1996, p.7).

En función de ello, es importante referir que dichos aspectos fueron retomados para los cambios que surgieron en México en cuanto a sus políticas educativas a partir de 2011, como la implementación del Acuerdo 592 donde se hace referencia a un plan de estudios basado en competencias y sobre las características que debía cubrir el docente, ya que para esta organización:

El plan de estudio define las asignaturas que se han de enseñar y proporciona directrices generales sobre la frecuencia y la duración de la instrucción. Es preferible que los planes de estudio y los programas escolares estén estrechamente vinculados a normas de rendimiento y medidas de los resultados...mientras que los maestros más eficaces parecen ser los que tienen un buen conocimiento de la materia y un amplio repertorio de técnicas de enseñanza. La estrategia más eficaz para asegurar que los maestros tengan un conocimiento adecuado de la asignatura es contratar profesionales con formación suficiente y conocimientos demostrados durante la evaluación del desempeño (BM, 1996, pp.7-8).

Otro de los aspectos a recuperar es que la evaluación es otro mecanismo importante para dicha organización porque a través de ella las instituciones escolares pueden llegar a brindar una educación de calidad, eficiente y equitativa, que es lo que requiere un país para salir de la pobreza y mejorar la economía del mismo, por ello, propone que la evaluación debe ser global; cabe señalar que, se pretende “que a los docentes se les evalúe por medio de las calificaciones de los estudiantes, de colegas, del análisis de los esquemas de cursos y los jefes de departamento” (Vergara, citado en Glazman, 2005, p.141). Con base en ello, tendría mucho sentido el hecho de que en México importa más los resultados, sobre todo los cuantitativos con tal de cumplir los acuerdos establecidos.

Organización de Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

La Organización de Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es un foro donde sus países miembros y economías de mercado buscan trabajar en conjunto para hacer frente a todos aquellos retos que surgen en ámbitos económicos, sociales y gobernanzas afines con la globalización, su propósito se enfoca en coordinar políticas públicas a nivel nacional e internacional con el fin de contribuir en la mejora de políticas.

Además, tiene la función de elaborar instrumentos de reconocimiento internacional para ser aplicados y estos a su vez permitan recuperar información general que den pauta para participar en toma de decisiones y, con base en ello, hacer recomendaciones en áreas donde es necesario un acuerdo multilateral para que cada país progrese pero, siempre y cuando sea dentro de una economía globalizada.

Fue así que a comienzos del siglo XXI la OCDE apoyándose de informes publicados por la UNESCO en 1972 y 1990, emprendió dos iniciativas relacionadas entre sí, las cuales refieren Reimers y Chung (2016, p.18) fueron respecto a “una consulta especializada sobre las competencias clave necesarias para el funcionamiento de los Estados miembros de la OCDE, el primero fue el programa Definición y Selección de Competencias y el segundo fue un ejercicio periódico que evaluara el conocimiento y las habilidades de los jóvenes de 15 años en las áreas de manejo de la lengua, matemáticas y ciencias, el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos”, programa que actualmente sigue vigente.

Con base en ello, la OCDE en el ámbito educativo diseña e implementa políticas públicas que se enfocan en propuestas sobre la forma en cómo puede evaluarse el proceso de enseñanza y aprendizaje, además sobre los medios que permiten mejorar los resultados de la educación, al igual se encarga de brindar soluciones ante los retos que enfrentan los diferentes sistemas educativos de los países miembros y así, lograr que en las escuelas tanto públicas como privadas brinden una enseñanza de calidad favorezca el desarrollo personal de los ciudadanos y el crecimiento económico sostenible porque, al igual que el BM, la educación es el recurso por el cual se pueden resolver los problemas sociales.

Aunque cabe señalar que las pruebas PISA se enfocan principalmente a explorar habilidades genéricas debido a que no está asociada a ninguno de los currículos nacionales, pero, si hay que mencionar el hecho de que se ocupa también de evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en las escuelas públicas porque es ahí donde la mayor parte de la población recibe la educación formal obligatoria al no tener oportunidad de pagar una escuela privada, aunque eso no quiere decir que en las escuelas privadas no se apliquen este tipo de propuestas ya

que los resultados que obtienen de la aplicación de las pruebas estandarizadas las usan para promocionar sus servicios, con el fin de obtener mayores recursos en sus planteles.

Uno de los proyectos que propuso la OCDE y que los países pertenecientes a dicha organización han puesto en práctica en las escuelas públicas y privadas es el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) como se había referido en párrafos anteriores; ésta se comenzó a aplicar desde 1997 y en el caso de México en el año 2006 hizo la prueba a una muestra de 30,971 estudiantes.

La prueba se aplica cada tres años y evalúa directamente los niveles de competencias de jóvenes entre 15 años⁵, tiene como objetivo evaluar a los alumnos que están por concluir lo que corresponde a la educación obligatoria de acuerdo a lo establecido en cada país, donde se predispone debieron haber adquirido conocimientos y habilidades que les permitan integrarse a la sociedad del siglo XXI. Así la prueba PISA evalúa el rendimiento de los estudiantes quienes son seleccionados de manera aleatoria con base en tres temáticas: lectura, matemáticas y ciencias.

Respecto a ello, sólo se evalúa el rendimiento que se clasifica en 5 niveles de desempeño que es a partir del insuficiente al dominio, en el caso de México los niveles donde se han clasificado los estudiantes en su mayoría es en el nivel 1, que de acuerdo a la OCDE, estarían muy por debajo del nivel lo que no permitiría a los alumnos tener un nivel de competencia necesaria para funcionar en una economía basada en el conocimiento; sin embargo, uno de los aspectos que no se analizan son relacionados a que las pruebas sólo evalúan rendimientos más no los programas que se desarrollan en cada nivel educativo, mucho menos las políticas educativas implementadas en los países donde se lleva a cabo dicho programa.

⁵ Información recuperada el 08 de agosto de 2017 en: www.oecd.org/educacion

Un aspecto a resaltar en cuestión de la aplicación de dichas pruebas, es que muchas veces no se desarrollan como debería ser, ya que en México se ha dado que los propios alumnos se ayudan para responder las pruebas o los profesores preparan a los estudiantes para que las aprueben. Por ejemplo en mi plantel el director exige que se tome en cuenta los resultados de dicha prueba para analizar el cómo y qué están aprendiendo los estudiantes en la escuela pero, si los resultados no son los que se esperaban entonces el director determina que el profesor(a) es culpable de lo sucedido sin ir más allá de los datos cuantitativos, dejando a un lado todo el proceso realizado y por ello es un punto clave para querer tomar otras acciones con tal de lograr tener cada vez mejores resultados.

El fin es realmente dar una rendición de cuentas de cómo los alumnos van logrando desarrollar las competencias que le permitirán según las organizaciones internacionales, integrarse a la sociedad actual y a su vez, atender las necesidades de la misma, por eso, existe el apoyo supranacional de compañías de tecnología como Cisco, Intel y Microsoft que apoyan la labor de las organizaciones porque consideran que las escuelas deben desarrollar ciertas competencias que pondrán en juego los futuros ciudadanos en el siglo XXI y una de las propuestas que patrocinaron fue el Programa de Evaluación y Enseñanza de las Habilidades en el Siglo XXI, dicha iniciativa señalan Reimers y Chung (2016, p. 19) que:

Se concentra en la creación de nuevos sistemas de evaluación que se ajusten a las habilidades requeridas en el siglo XXI y el proyecto enGauge, un sistema para el fortalecimiento de las habilidades necesarias en la era digital, que el North Central Regional Educational Laboratory y el grupo Metiri, una consultoría educativa, hicieron público en 2003. Dicho informe describe cómo la tecnología está transformando el trabajo, y afirma

también debería transformar la educación proporcionando oportunidades para que los estudiantes desarrollen una alfabetización tecnológica.

El informe anterior hace referencia a que se deben desarrollar por lo menos cuatro competencias como lo es la de alfabetización digital, pensamiento inventivo o creativo, comunicación efectiva y alta productividad, mismos que se retoman en el último informe hecho por el Foro Económico Mundial en el 2014 donde identificó que esas competencias “son las expectativas del trabajo a fin de satisfacer las exigencias de la industria” (Reimers y Chung, 2016, p.2) y las cuales deben ser tomadas en cuenta para el tipo de formación que se debe implementar y lograr en los estudiantes.

Otra de las políticas propuestas por la OCDE pero, en este caso específicamente para México sería con base en el siguiente acuerdo que ha puesto en marcha el gobierno mexicano para las nuevas políticas en el país, tal como se refiere a continuación.

El Acuerdo de Cooperación entre México y la OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación en las Escuelas Mexicanas.

En el año 2010 el Secretario General de la OCDE señaló que en México, de acuerdo a los diferentes resultados obtenidos en las diversas pruebas internacionales como PISA y nacionales tales como ENLACE y EXCALE se identificaba el hecho de que en el país enfrentaba un gran reto que debía abordar para mejorar, así mismo, un estudio realizado por la OCDE titulado “El alto Costo del Bajo Desempeño Educativo” refiere que:

Si México lograra reducir las disparidades en el desempeño escolar y lograr un mínimo de 400 puntos en la prueba PISA para todos sus alumnos, podría registrar un aumento del PIB del 1200% en el año 2090. Esto sería un avance enorme. Por ello México debe poner a sus niños y a sus escuelas en el centro de su estrategia de desarrollo; justo en el centro del sistema educativo. Sólo así México logrará que sus jóvenes desarrollen su pleno potencial, encuentren un buen empleo y ayuden a incrementar la productividad laboral, la competitividad y el crecimiento de la economía mexicana. (Ángel Gurrí, 2010).

Con base en ello se emitieron sugerencias para el país mexicano que a través de su gobierno las implementaría para las nuevas reformas educativas; estas sugerencias iban enfocados principalmente en las políticas públicas que permitirían perfeccionar aspectos como la enseñanza, liderazgo y gestión escolar; para ello, se establecieron 15 recomendaciones que permitirían mejorar los resultados de las instituciones y los estudiantes de acuerdo a lo siguiente:

1. Definir la enseñanza eficaz.
2. Atraer a los mejores aspirantes.
3. Fortalecer la formación inicial docente.
4. Mejorarla selección docente.
5. Abrir las plazas a concurso.
6. Crear periodos de inducción y de prueba.
7. Mejorar el desarrollo profesional.
8. Evaluar para ayudar a mejorar.
9. Definir la dirección escolar eficaz
10. Profesionalizar la formación y la asignación de plazas a los directores.
11. Fortalecer el liderazgo instruccional en las escuelas.
12. Aumentar la autonomía escolar.
13. Garantizar el financiamiento para todas las escuelas.
14. Fortalecer la participación social.
15. Crear un Comité de Trabajo para la Implementación. (OCDE, 2010, p.5).

Por ello, dichas sugerencias se pueden apreciar a simple vista en las políticas implementadas en el país que precisamente buscan lograr dichos fines con la argumentación de

que, a partir de estas se puede lograr que los procesos de los estudiantes mejoren y sean de calidad por lo que, si no se efectúan sería un grave error de acuerdo a la visión que tienen las autoridades.

Otra de las organizaciones que han hecho propuestas para atender problemáticas educativas pero a nivel regional, es la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) pero este es de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos que se vincula con mejorar la calidad educativa así como la ciencia, tecnología y la cultura; su financiamiento es a través de cuotas obligatorias y aportaciones voluntarias por parte de los estados miembros así como a las contribuciones que dan instituciones, fundaciones privadas y públicas como los organismos que busquen el mejoramiento de la calidad educativa, desarrollo científico o la cultura.

Los países iberoamericanos que son miembro de dicha organización son Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela.

Objetivos y fines de la OEI

Algunos de los fines que tiene dicha organización y que comparten a través de una de sus páginas web son los siguientes más relevantes:

Contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, ciencia, tecnología y cultura, así como fomentar el desarrollo de la educación y la cultura como alternativa válida y viable para la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad, solidaridad y la defensa de los derechos humanos. Al igual que colaborar con los Estados Miembros en el objetivo de lograr que los sistemas educativos cumplan un triple cometido:

humanista, desarrollando la formación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones; la democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas y la equidad social; y productivo, preparando para la vida del trabajo y favoreciendo la inserción laboral⁶.

Con la intención de cumplir los fines planteados, se pusieron en marcha diferentes proyectos que cada país miembro debía de adecuar a sus necesidades y así lograr avanzar en las problemáticas sociales existentes, un ejemplo de ello es el acuerdo llamado Metas Educativas 2021, donde el objetivo es “lograr a lo largo del próximo decenio una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables, lograr que los alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad” (OEI, 2010, p.16), por lo menos que en el año 2015 se habría tenido un gran avance en las metas establecidas que refuerzan acuerdos diseñados en otros convenios internacionales.

Ya en 1990 los representantes de los países que se reunieron en Jomtien, Tailandia, suscribieron la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos con el objetivo de lograr el compromiso establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos donde refería que “toda persona tiene derecho a la educación”. En este sentido para reforzar y apoyar lo establecido años atrás, en las Metas Educativas 2021 el cumplirlas conlleva a la mejora del acceso a la educación, así como el incremento de la calidad y de la equidad educativa y el impulso a la innovación. Sin embargo, aunque en México se buscó lograr lo mismo con dicho acuerdo, pero hasta ahora no ha tenido resultados positivos en los jóvenes.

⁶ Información consultada el día 10 de agosto de 2017 en: <http://www.oei.es/acercade/que-es-la-oei>

Se planteaba que por lo menos en el año 2015 existirían grandes avances en el ámbito educativo al poner en juego dichas propuestas hechas por todas las organizaciones internacionales pero no se ha logrado cubrir dichos propósitos, ya que, con base en datos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA⁷) a finales del año 2015 por lo menos en todo el país existen entre la población de 15 años y más 4,443,673 analfabetas, mientras que 9,611,415 no tienen la primaria terminada y 16,076,973 no han concluido la secundaria cuando se pensaba que se alcanzaría por lo menos hasta dicho año que la mayoría de la población recibiría una educación de calidad.

Mismos aspectos que se retomaron también en la II Cumbre de las Américas, Santiago⁸ (1998) donde se desarrolló mediante el Plan de Acción Hemisférico en Educación (PAE) una serie de metas a alcanzar como fue que el “100% de los menores concluyeran una educación de calidad. Por lo menos 75% de los jóvenes tuviera acceso a una educación secundaria de calidad, con porcentajes cada vez mayores de jóvenes que terminen sus estudios secundarios. Oportunidades de educación a lo largo de toda la vida para la educación en general” (Torres, p. 153). Aunque en México existe la posibilidad de que los alumnos ingresen a la educación obligatoria, no significa que reciban una educación de calidad así como el que se mantengan dentro de la escolarización, sobre todo en secundaria donde se originan varios problemas como deserción, ausentismo y rezago escolar.

Por ello mismo, el gobierno mexicano a través de diversas políticas nacionales que están compuestas por elementos mayormente internacionales y regionales, dirigen su intervención en materia educativa a nivel nacional implementando una serie de proyectos y propuestas que intentan

⁷ Datos recuperados el 11 de agosto de 2017 en: http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Estimacion_rezago_2015.pdf

solucionar todas aquellas problemáticas que están presentes en la actualidad con base en las recomendaciones y sugerencias que intentan adaptar al contexto nacional comprometiéndose a respetar y lograr los convenios firmados, sin embargo, la realidad es totalmente diferente a lo que se propone en éstas. Por ello, es necesario reflexionar sobre las políticas nacionales que están vigentes en la educación secundaria.

Políticas Nacionales

En México han surgido una infinidad de cambios en materia educativa a través de las propuestas realizadas en las diferentes administraciones presidenciales, pero, a partir de 1970 aproximadamente, tuvo mayor peso las intervenciones por parte de las organizaciones internacionales en política educativa, en ese año se impuso un nuevo modelo económico que trajo consigo una variedad de transformaciones en los ámbitos donde se desarrollan las personas, uno de ellos fue el educativo donde se fueron dando cambios en la política educativa que, actualmente en este año 2019 pone en peligro, desde mi punto de vista, la educación pública y a los sujetos que forman parte de ella.

México tuvo que aceptar intervenciones internacionales para que el país tuviera oportunidad de salir adelante después de estar inmerso en tantas crisis económicas como se veía reflejado a partir del sexenio de José López Portillo (1976 a 1982) quien tuvo la oportunidad de impulsar el crecimiento económico por medio del petróleo, sin embargo, su estrategia causó un mayor endeudamiento dado que en esos momentos había una baja de precios en dicho recurso, sin embargo, cuando llegó la oportunidad de Miguel de la Madrid para buscar una mejor forma de resolver la situación en la que se encontraba el país lo hizo a través de la ayuda del Fondo Monetario Internacional y así lograr combatir la deuda económica.

Ello implicó que al recibir apoyo del Fondo Monetario automáticamente el gobierno tendría que ceder a los intereses y condiciones que planteaba dicha organización, pero valía la pena tomar riesgos con tal de tener oportunidades y medios para crecer y competir junto a las primeras potencias, por eso mismo fue necesario poner en marcha una serie de proyectos que se desarrollarían en la nación para entrar a una nueva etapa en el país siendo esta la modernización y por ende, el neoliberalismo que presumía de favorecer un mayor acceso a la calidad de vida.

Entonces, México daba un paso importante, no había margen de error, era necesario ingresar al libre mercado para que hubiera mayor competencia, lo cual implicaba una innovación en el ámbito educativo con el fin de brindar una educación más competitiva y que generara beneficios a la nación tal como ocurría en varias partes del mundo con el mismo modelo económico.

Sin embargo, para lograr aquello, era necesario como primer paso identificar las problemáticas que acontecían en la nación para así brindar todos los medios que permitieran solucionar las situaciones que enfrentaba el país y lograr así obtener resultados positivos en función de los proyectos globales que se pondrían en marcha. Fue así que, tomando en cuenta que, para las organizaciones internacionales, la educación es el medio por el cual se pueden resolver los problemas sociales, era congruente que en México se hicieran los cambios pertinentes para cumplir dicho objetivo.

Uno de los primeros proyectos que se implementó en el país fue El Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe-PPE (1981-2000) que fue dirigido por la UNESCO donde se planteaban alcanzar tres metas principales:

Asegurar la escolarización a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años. Eliminar el analfabetismo y desarrollar y ampliar

los servicios educativos para los adultos. Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de reformas necesarias (Torres, 2005, p.152).

México tenía los mismo problemas que los países de Latinoamérica, por lo que, al identificar las problemáticas que existían como un alto índice de personas analfabetas así como rezago educativo en educación primaria era importante intervenir en ello, fue entonces que en el país comenzaron a detonarse los primeros cambios, uno de ellos fue la modificación del artículo tercero constitucional donde se establecía la escuela secundaria como parte de la educación obligatoria; cabe señalar que, en palabras de Suárez y Comboni (2014, pp.160-161):

México es un país profundamente constitucionalista, independientemente de los intereses gubernamentales en turno. Por ello, cualquier cambio de orientación política debe fundamentarse en la Constitución Política. De ahí que el artículo 3 haya sufrido múltiples reformas dependiendo de los intereses políticos del momento.

Por lo que, a partir de dichas modificaciones se facilitó la implementación de diversas reformas educativas, entre aquellos cambios constitucionales se encuentran los que menciona Cossío (2013, citado en: Suárez y Comboni, 2014, p.161):

Las que le dieron a la educación el carácter socialista (1934), revocaron tal calificación y le dieron su sentido democrático-liberal (1946), constitucionalizaron la autonomía universitaria (1980), fortalecieron la educación privada (1992), establecieron la concurrencia educativa en nuestro sistema federal (1993), incrementaron los grados de la educación obligatoria (1993, 2002 y 2012) y ampliaron los valores y objetivos educativos (2011), primordialmente (Cossío, 2013).

Dichos cambios, que se suscitaron eran necesarios para que el Estado tuviera en sus manos la educación y así lograr hacer modificaciones pertinentes que le permitieran mejorar la educación que se brindaba en el país, por lo que se dieron varios proyectos estratégicos propuestos por el mismo gobierno relacionado con la integración de la educación preescolar, primaria y secundaria en un ciclo de educación básica, así como en la formación de profesores para la educación normal, la reorganización y restructuración de la educación básica y por último el mejoramiento de la educación bilingüe y bicultural.

El fin de definir que niveles pertenecían a la educación básica obligatoria tiene un propósito que se sustenta con base en la idea de Hayek (1997, citado en: Miñana y Rodríguez, 2002, p.3) quien plantea que el “derecho de la infancia el recibir conocimientos básicos, dominar algunas técnicas como leer y formar en algunos valores básicos para la convivencia, son un supremo bien”. Sin embargo el mismo Hayek (1997) cuestiona el hecho de que el Estado sea el que administre y organice la educación básica obligatoria por lo que plantea que “éste, ni burócratas ni expertos deberá imponer valores y creencias a los ciudadanos, poniendo así en riesgo las libertades individuales” (citado en: Miñana y Rodríguez, 2002, p.4).

Por ello era importante que el Estado especificara qué tipo de educación brindaría a la sociedad por lo que en las siguientes administraciones se haría notorias las características que tornarían sobre la educación después de 1988. Por lo que, varias de las políticas que se suscitaron a partir de dichos años, fueron trastocando a su vez en el sector educativo; dicho lo anterior, el más relevante fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que en 1992 representó la transformación en las relaciones entre el gobierno federal, estatal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y que daba pauta a modificar nuevamente el

artículo tercero constitucional y que, para López (2013, pp.55-56) se resaltarían tres líneas fundamentales:

La descentralización administrativa de los servicios educativos a los estados y los Consejos de Participación Social a nivel nacional, estatal, municipal y escolar; Reforma a planes, programas, contenidos y materiales educativos y por último, la revaloración social del magisterio, su formación, actualización, capacitación y superación, así como en salario profesional, vivienda y Carrera Magisterial.

A partir de ello se dio pauta para que se originaran otras transformaciones como reformas que se encaminaban a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas al igual que la gestión de la educación básica. Sin embargo, era necesario resolver las problemáticas que existían en el país como el rezago educativo, la cobertura, en los niveles de preescolar y secundaria, así como actualizar los planes y programas de estudio; como parte de las primeras reformas educativas que se originaron fue en función de la modificación del artículo 3º constitucional que se dio en el año de 1993.

Con base en ello se tenían por lo menos tres intenciones, el primero era que la educación primaria debía ser de carácter obligatorio y accesible para todos de manera gratuita, el segundo era relacionado a brindar una enseñanza secundaria tanto oficial, técnica y profesional, por último, vinculado con la enseñanza a nivel superior, también gratuita y asequible para todos. Sin embargo, uno de los aspectos que se resaltaban en dicho artículo constitucional era sobre la obligatoriedad de la educación secundaria y esto es porque Tedesco (citado en: Zorrilla, 2004, p.1) señala que:

La enseñanza secundaria debe brindar formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, preparar para los niveles superiores a aquellos que aspiran a continuar estudiando, preparar para el mundo del trabajo a los que dejan de

estudiar y quieren o tienen que integrarse a la vida laboral y formar una personalidad integral.

Por ello, la educación secundaria se hizo obligatoria para que los estudiantes ingresaran a otro nivel educativo y a su vez aprendieran conocimientos básicos al igual que desarrollaran ciertas habilidades al estudiar una educación tecnológica tanto en escuelas generales como técnicas porque, si bien era cierto, muchos de los alumnos no tendrían oportunidad de seguir estudiando pero, con este tipo de formación académica podrían integrarse al mundo laboral; aunque el Estado no dejaba a un lado el hecho de que tenían la obligación de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad como se señala en el artículo 2° de la Constitución.

Es así que era importante impulsar estrategias para lograr un sistema educativo nacional de calidad, que permitiera a la mayoría de los estudiantes aprender a aprender, aprender para y a lo largo de la vida, tal como se ha referido en los informes o propuestas de las organizaciones internacionales. Para ello, en el año 2002 se estableció un compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, en este sentido se firmó el compromiso social por la calidad educativa en el año 2002.

En dicho documento se manifestaba que debían sumarse fuerzas para mejorar la educación pública del país ya que en el diagnóstico realizado por las autoridades educativas se identificó que el “sistema educativo presentaba, en diferentes medidas, fallas de articulación, rigidez en los programas de estudio, insuficiente diversificación de las instituciones, repetición y deserción, falta de aprovechamiento, problemas de cobertura, así como desigualdades entre los estados, las regiones y los diversos sectores sociales” (Arias y Bazdresch, 2003, p.72) por lo que era necesario tomar decisiones y acciones que permitieran intervenir en dichas problemáticas para así lograr transformar la realidad educativa.

Ese mismo año, se comenzó a realizar una propuesta de reforma específicamente para el nivel de secundaria que se apoyó de aspectos que se recuperaron de un diagnóstico realizado por la Secretaría de Educación Pública donde identificaron problemáticas existentes en el mismo y por el cual se originó el Acuerdo 384 donde establecieron líneas de acción así como los compromisos que se desarrollarían en educación secundaria, tal como refiere Alcántara (2008, pp.162-163):

Desarrollar un programa de información, capacitación y asesoría técnico-pedagógica para docentes y directivos. Diseñar, desarrollar e implementar un sistema nacional de formación, capacitación, actualización y superación profesional a corto, mediano y largo plazos. Mejorar los planes y programas de estudio, así como la articulación de la educación básica. Incluir la tecnología como asignatura del currículo nacional. Renovar el modelo pedagógico de la telesecundaria juntamente con la infraestructura y el equipamiento. Mejorar el modelo de gestión, revisar el acuerdo de la SEP sobre evaluación e implementar el servicio de asesoría académica a las escuelas. Actualizar el marco normativo relacionado con las funciones docentes. Fortalecer la infraestructura escolar. Impulsar estrategias para la innovación pedagógica. Asegurar los fondos financieros necesarios para la reforma, su seguimiento y evaluación. Garantizar que la misma no afectará los derechos laborales y profesionales de los trabajadores de la educación.

Cabe mencionar que hasta ahora no se ha cumplido con el último aspecto que se postuló en el acuerdo ya referido justamente sobre garantizar los derechos laborales y profesionales de los trabajadores porque tiempo después se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y a su vez el Servicio Profesional Docente (SPD) fundado gracias a la Ley General del Servicio Profesional Docente publicada el 11 de septiembre de 2013 en el Diario

Oficial de la Federación donde se establecían los criterios y condiciones para ingresar al sistema educativo.

Cabe agregar que otra de las acciones que hasta ahora no se han cubierto en su totalidad es sobre infraestructura puesto que, en la escuela secundaria donde laboro no se han fortalecido las instalaciones para brindar un servicio adecuado a las necesidades que tienen los alumnos, sin embargo, se implementó otro plan y programa de estudio con base en la política pública propuesta a través de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que se publicó en el Acuerdo 592 con el fin de atender las nuevas exigencias de los estudiantes que viven ya en un mundo globalizado y altamente competitivo y que aborda lo siguiente:

Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica

Publicado en el año 2011, buscaba además de impulsar la Articulación de la Educación Básica, lograr desarrollar las competencias para la vida a través de nuevos planes y programas de estudio, los cuales eran importantes porque, recordemos que para el BM son la guía de lo que se quiere formar; en este caso los del año 2011 se constituyeron y guiaron sobre el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados a alcanzar en la formación de los estudiantes como futuros ciudadanos al concluir, en este caso, la educación secundaria.

Compromisos que como profesora debía asumir al momento de impartir clases según las asignaturas que tenía a mi cargo; honestamente desconocía cuál era el verdadero propósito de enseñar lo que enseñaba o intentaba enseñar. Sobre todo, cuando se habla de lograr ciertos

aprendizajes esperados, competencias para la vida y además competencias específicas de cada asignatura.

Con dicho acuerdo se dio pie a generar una escuela centrada en el logro educativo, donde el alumno es el centro el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque lo importante es atender sus necesidades específicas en cuestión del aprendizaje, para que a su vez, adquieran las competencias que le permitan tener un óptimo desarrollo personal así también ser autónomo y pueda involucrarse en los procesos sociales a través de la participación activa.

Aquello originó que la función del docente cambiara, ya que éste debía crear acciones para prevenir el rezago escolar, ausentismo y deserción a partir de su trabajo en las aulas, el problema que suscitó fue el hecho de que este proceso entró en un desfase dado que los profesores que egresaban de las escuelas normales sobre todo, continuaban formándose con otro modelo de enseñanza como el tradicional y por ende, al enfrentarse a un nuevo modelo por competencias provocó que en muchas escuelas de cada nivel educativo no lograra a identificarse con los nuevos planes y programas ni mucho menos le dieran sentido a los nuevos propósitos educativos planteados en el acuerdo.

Al respecto, uno de los aspectos que puede rescatar y que consideré importantes sobre este acuerdo es que en éste se establece cuál es el perfil de egreso que se desea, el cual se orienta hacia el desarrollo de las competencias para la vida y se pretende que, las escuelas respondan a dichas finalidades de la Educación Básica, al mismo tiempo que se definen los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que deben obtener los estudiantes. En este sentido, cada una de las escuelas debía apoyarse en dichos elementos debido a que “expresan lo que los alumnos deben

saber y ser capaces de hacer en los cuatro períodos escolares⁹”; en el caso de la educación secundaria se lleva a cabo de acuerdo a la especificidad en las asignaturas que se imparten porque cada profesor se especializa en un área, lo que hace aún más complejo realizar la labor de enseñar.

Plan de Estudios 2011 en Educación Secundaria

En el Plan de Estudios 2011 se constituye el trayecto formativo que se pretende lograr en los estudiantes, su propósito se organiza en dos dimensiones, la nacional y global, ya que busca “contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI; permite una formación que favorece a la construcción de la identidad personal y nacional, al mismo tiempo que desarrolla competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo” (Acuerdo 592, 2011, p.11). Es así que se propone lograr que los alumnos mexicanos se desarrollen de manera integral para que puedan obtener las competencias para la vida y por ende integrarse en la sociedad nacional y global.

Dentro de dicho plan se desprenden los programas correspondientes a cada asignatura que se imparte en la educación secundaria, sin embargo, me enfocaré en explicar la organización de la asignatura de Formación Cívica y Ética y Asignatura Estatal que son las materias que imparto:

⁹ Aspecto retomado del Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica.

Programa de Formación Cívica y Ética I y II y de Asignatura Estatal: Patrimonio cultural y natural del Distrito Federal

La educación secundaria es un nivel educativo que contribuye en potenciar las competencias que los estudiantes han desarrollado en los niveles anteriores a éste pero sin dejar a un lado las competencias generales que deben desarrollarse de acuerdo a cada asignatura, que en el caso de Formación cívica y ética son el manejo de la información, manejo de situaciones, competencias para la convivencia y para la vida en sociedad; y respecto a ello, se plantea que los estudiantes (SEP, 2011a, p.14):

Se reconozcan como sujetos con dignidad y derechos, capaces de tomar decisiones, y de asumir compromisos que aseguren el disfrute y cuidado de su persona, tanto en su calidad de vida personal como en el bienestar colectivo, encaminados hacia la construcción de su proyecto de vida. Comprendan que los derechos humanos y la democracia son el marco de referencia para tomar decisiones autónomas que enriquezcan la convivencia, el cuestionar acciones que violen el derecho de las personas y afecten su ambiente natural y social. Reconozcan que las características de la democracia en un Estado les permiten regular sus relaciones de autoridad, las personas y los grupos, al participar social y políticamente de manera activa en acciones que garanticen formas de vida más justas, democráticas, interculturales y solidarias.

A su vez se complementa con el desarrollo de 8 competencias particulares que se fortalecen y continúan en segundo y tercer grados de la educación secundaria, siendo las siguientes (SEP, 2011a, p.20):

Conocimiento y cuidado de sí mismo, Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, Respeto y valoración de la diversidad, Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, Manejo y resolución de conflictos, Participación social y política, Apego a la legalidad y sentido de justicia, Comprensión y aprecio por la democracia.

Mientras que en la Asignatura Estatal: Patrimonio cultural y natural del Distrito Federal sólo se pretende lograr una sola competencia, siendo esta la del reconocimiento, valoración, cuidado y preservación del patrimonio cultural y natural de la entidad, en este sentido es sobre el que existe en la Ciudad de México. Respecto a ello, es poco probable que logre todo lo establecido en el programa al tener sólo 50 minutos para desarrollar una clase e impartir los temas en ambas asignaturas siempre surgen situaciones dentro del aula o en la escuela que no me permiten a veces terminar el programa o profundizar en los contenidos como a veces quisiera para que los adolescentes por lo menos logaran cubrir algo de los propósitos o aprendizajes esperados, sobre todo porque en el caso de Formación Cívica y Ética I y II muchos de los contenidos son repetitivos o son demasiados para abordar en un bimestre.

Al respecto, he de señalar que me causa conflicto trabajar con la asignatura de Formación cívica y ética porque, no estoy especializada en dicha área de conocimiento y por otro lado, muchos de los temas que ahí se plantean no se enfocan con la realidad de los adolescentes, ya que no se abordan temas como la corrupción, violación a los derechos fundamentales, narcotráfico, violencia o las emociones del ser humano, aunque uno quisiera recuperarlos en las clases, muchas veces el directivo pone barreras para que se trabajen éstos con los adolescentes, ya que siempre buscan que se respete y se aplique el programa ya establecido, lo cual considero no debería ser así, porque se tendría que permitir la flexibilidad de los temas y contextualizarlos a la realidad específica existente.

Sin embargo, dentro de los aspectos que dificultan mi práctica docente en las clases al momento de desarrollar los contenidos es que los aprendizajes esperados son muy ambiguos, a veces, no sé realmente qué es lo que se debe desarrollar con los adolescentes, por ejemplo, los aprendizajes establecidos en el Bloque I. titulado la formación cívica y ética en el desarrollo social y personal se pretende que el alumnado “Comprenda la necesidad de ser congruente con lo que piensa, siente, dice y hace en situaciones de la vida cotidiana”, “Reconozca la importancia de asumir una perspectiva ética y ciudadana para enfrentar retos ante los problemas del entorno natural y social” (SEP,2011a, p.41).

O al mismo tiempo los aprendizajes que se establecen en el Bloque IV. Principios y valores de la democracia como:

Reconoce que los derechos humanos son una construcción colectiva en transformación que requieren de leyes que los garanticen, instituciones y organizaciones que promuevan su respeto y toma una postura ante situaciones violatorias de estos derechos...y Reconoce su responsabilidad para participar en asuntos de la colectividad y el derecho para acceder a información pública gubernamental, solicitar transparencia y rendición de cuentas del quehacer de los servidores públicos. (SEP, 2011a., p.44).

Mientras que en Asignatura Estatal, se imparte sólo a los alumnos de primer grado, en este espacio se busca fortalecer la identidad nacional así como de su entidad, sobre todo que recupera elementos que los alumnos trabajaron en la educación primaria en asignaturas como La Entidad Donde Vivo, Ciencias Naturales, Geografía, Formación Cívica y Ética e Historia. Aunque para mí es una asignatura que se le puede sacar mucho provecho ya que los adolescentes ponen en juego sus saberes así como parte de la cultura que poseen; este es un espacio muy complejo porque como

profesora también debo trabajar en los valores como el respeto, disfrute, cuidado del patrimonio cultural y sobre todo la sana convivencia entre ellos.

Muchas veces he identificado también que en las clases se externalan varios aspectos de la aculturación que tiene mayor impacto en los alumnos a causas del momento histórico y social en el que viven actualmente, donde ellos ya no tienen tanto acercamiento ni identidad a la cultura nacional sino a la de otros países que les son más interesantes y más porque tienen acceso a ella gracias a las diferentes tecnologías que emplean para visitar desde museos virtuales que están en otros continentes hasta eventos culturales como exposiciones u obras de teatro.

Con base en ello, debo buscar diversas estrategias de enseñanza que me permitan llamar la atención de los estudiantes a través de los contenidos que se establecen en el programa con el fin de lograr que conozcan un poco más de la cultura nacional así como la de su comunidad, lo que muchas veces, si el grupo se presta y se diseñan actividades llamativas, acordes al tema y características de los alumnos, se puede lograr que, por lo menos se interesen en las clases y aprendan algunos de los conceptos relevantes como cultura, cultura tangible e intangible.

Es claro que en ambas asignaturas se deben diseñar actividades que estén sujetas a un enfoque por competencias y por eso mismo la evaluación debe estar sujeta al mismo, sin embargo, muchas veces no planifico bajo dicha característica, honestamente se me dificulta evaluar las competencias, también dar el seguimiento del proceso de aprendizaje de cada alumno, a veces termino haciendo una evaluación sumativa y no formativa.

Sin embargo, en la escuela se da mucha importancia a la evaluación, porque es el “proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación” (Acuerdo 592, 2011, p. 15); precisamente, se plantea que dicho espacio permitirá al docente identificar las áreas de oportunidad y las

fortalezas con el fin de ir transformado el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que, es necesario el hecho de informar tanto a los mismos alumnos, padres de familia, directivos y colegas de los resultados que se obtienen para tomar decisiones colectivas que permitan mejorar el desempeño realizado, sin embargo, aquello no sucede porque, al llevar a cabo la evaluación, se termina calificando según el número de sellos obtenidos, el número de asistencias e inasistencias, la calificación obtenida en exámenes u otros criterios que no tienen nada que ver con el proceso de aprendizaje ni las competencias.

A decir verdad, en la escuela secundaria se han dado muchas situaciones problemáticas al momento de llevar a cabo el proceso de evaluación por diversos factores, uno de ellos es el hecho de que muchas veces surgen incongruencias al momento de dar los criterios de evaluación con lo que realmente se evalúa al final del bimestre; varios de los compañeros asignan calificaciones y no saben argumentar el porqué de dichas notas numéricas, provocando así que los padres de familia exijan argumentos válidos y sobre todo explicaciones que muchos docentes no saben dar porque ni ellos mismos conocen o recuerdan cómo llevaron a cabo dicho proceso.

A veces se han dado casos de alumnos que les asignan calificaciones reprobatorias porque se portaron mal o tuvieron conductas inapropiadas en las clases o los confunden con otros por llevar el mismo nombre o rasgos físicos similares; ha llegado a ocurrir que no reprobaban los alumnos que no asisten a clases por más de un mes y aparecen en las boletas a veces hasta con ocho o nueve.

Ello hace ver que la evaluación no se lleva a cabo y se le da importancia a otros aspectos que no tienen nada que ver con los propósitos educativos nacionales, lo que llega a provocar en algunos casos que muchos de los alumnos al ser constantemente reprobados se desilusionen de la escuela secundaria y opten por darse de baja o en el mejor de los casos cambiarse de plantel. Por

eso mismo se debe reflexionar sobre lo que verdaderamente es la evaluación y cómo se debe llevar a cabo, además de utilizar la información que se obtenga para mejorar la práctica docente pero de una manera reflexiva, analítica y propositiva, es así que, en el siguiente apartado explicaré a grandes rasgos qué es la evaluación:

Evaluación y Calidad Educativa

En relación a lo señalado en anteriores capítulos, se ha hecho mención de las influencias que ha tenido el modelo neoliberal, las políticas tanto internacionales como regionales en el ámbito educativo nacional, por ello mismo, es relevante recuperar el sentido que éstos tienen en el proceso de evaluación cuando se ha hecho uso del término para referirse al hecho de mejorar los procesos educativos del país, sobre todo porque se busca identificar la calidad educativa que se brinda en la educación básica, lo que ha traído muchas críticas en cuestión de las debilidades que se aprecian en los sistemas de evaluación a gran escala empleados, tal como expone Egido (2005, p.22) al indicar que existen:

Limitaciones de los procesos de evaluación de la calidad educativa y posibles riesgos. Entre ellos se encuentran las debilidades de los sistemas de evaluación empleados en la actualidad y que, consecuentemente, ponen en duda la capacidad de muchas de las evaluaciones realizadas para mejorar los procesos educativos. Así como la constatación de las dificultades técnicas de los sistemas, cuestionando incluso su sentido y finalidad, al considerar que las evaluaciones pueden estar cumpliendo una serie de funciones ocultas en nuestras sociedades.

Aquello es sobre todo porque en los últimos años, gracias a los resultados obtenidos de acuerdo a diferentes tipos de pruebas estandarizadas aplicados en los planteles como parte de la evaluación educativa nacional, han servido a las autoridades educativas como argumento para sustentar las acciones que se tienen hasta ahora, como fueron las reformas educativas y modificaciones en diferentes leyes que se vinculan con la educación del país hasta el momento, con el objetivo de buscar la mejora y la calidad ante todo. Por esa razón, es sustancial reflexionar como primer momento lo que es la evaluación y calidad, con el fin contrastar el sentido que estos tienen en las escuelas del país así como en el sistema educativo nacional desde la aplicación y los resultados conseguidos.

El prototipo de la evaluación y la calidad educativa en México

Quiero iniciar refiriendo lo que es para mí la evaluación, siendo este un acto que se vincula con el poder mejorar en aquello que lo requiere e impulsar o retomar lo que se está haciendo bien, principalmente en el ámbito educativo donde dicho proceso es muy importante porque en él se logran recuperar no sólo datos ni resultados medibles sino, la evidencia del trabajo realizado y que como docentes, es muy útil para reflexionar sobre cómo se ha ido dando el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero, aquello se puede dar siempre y cuando se haya diseñado y desarrollado de una manera consciente, analítica, reflexiva, con la intencionalidad de buscar la transformación.

Al respecto, constantemente en la escuela secundaria se llega a confundir y mantener la idea de que calificar significa evaluar, como docentes (por lo menos los que laboramos en la escuela secundaria 202) al momento en que se desarrolla dicho aspecto, ponemos en práctica de manera tangible ciertos mecanismos para llevarlo a cabo, por ejemplo, los exámenes, la entrega de actividades o la asistencia, sin embargo, de manera intangible, se pone en juego un elemento que

llega a tener más peso, la conducta, ambos, determinan la calificación que se debe asignar, anulando totalmente los procesos logrados o no por los alumnos.

Entonces, surge el cuestionamiento de ¿qué es y cómo se desarrolla la evaluación? , para Santos (1993, p.1) “la evaluación permite saber cómo se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar la práctica de cómo se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar la práctica de los profesores y, desde luego, el contexto y funcionamiento de las escuelas”, por ello, la evaluación, para el mismo autor (2012, p.114) sería “un excelente medio de aprendizaje para toda la comunidad educativa” lo cual implica tener apertura por parte de todos los sujetos que intervienen en la escuela secundaria, pero no es así.

Aunque, si bien es cierto, como ya mencioné anteriormente, muchas veces los docentes no sabemos llevar a cabo dicho proceso, originando así injusticias en los adolescentes, tal como ocurre cuando se evalúa también a los profesores en su práctica y no aprueban o cubren los aspectos deseados, creando así un temor u odio por la evaluación, más cuando se hace referencia por ejemplo, que en las pruebas estandarizadas no se logran aprobar y posicionarse en mejores lugares del ranking en cuestión de la educación básica y que es culpa de los maestros por no lograr mejores resultados.

Pudiera ser que en cierta parte se tiene razón, sobre todo porque en las escuelas hemos creado una idea errónea en los adolescentes cuando les mencionamos que serán evaluados y automáticamente creen que se hará un examen y es que, por lo general así se nos enseñó a lo largo del tiempo, que la evaluación era a través de un sólo instrumento cuando no lo es y que por ende, se debe modificar, sobre todo porque eso es lo que ocurre actualmente en el sistema educativo nacional, donde sólo se evalúa la educación mediante pruebas estandarizadas que dejan a un lado lo más relevante de la evaluación, el proceso.

Al paso de los años se ha puesto en marcha un sinnúmero de proyectos para apoyar la evaluación con el propósito de identificar dichos aspectos que se dan en las escuelas secundarias y aunque es importante evaluar lo que se está desarrollando así como guiarse de aquellos instrumentos que se diseñan a nivel nacional e internacional, es necesario interpretar los datos que se obtienen porque, diría Santos (1993, p.1) “no por el hecho de que estén funcionando son buenos, no porque hayan sido implantados con la mejor intención producen los mejores efectos”; tal como sucede con las pruebas PISA, ENLACE o COMIPEMS que sólo se hace entrega de informes con datos cuantitativos y no existe una retroalimentación sobre lo que se encontró en dichos resultados.

Algunos antecedentes de la evaluación en la educación secundaria

Muchas veces en las escuelas sólo nos convertimos en aplicadores y no exigimos una rendición de cuentas, quedándonos con la idea o el supuesto de que se tiene que mejorar pero no se sabe en qué y cómo; sin embargo, lo que sí se sabe es el hecho de que la escuela debe brindar una educación de calidad y es que, en este sentido, la calidad va de la mano de la evaluación, porque son aspectos que tienen mucha relación como refiere Egido (2005, p. 18) que “si se habla de calidad es porque implícitamente o explícitamente se ha realizado una evaluación y si se evalúa se hace con algún criterio”, mientras que Cano considera que (1998, citado en: Egido, 2005, p. 18):

El concepto de calidad es ante todo subjetivo, ya que cada consumidor o usuario tiene una idea distinta de lo que se entiende por él. Sin embargo, todo el mundo está de

acuerdo en que hablamos de calidad cuando vemos cubiertas todas nuestras expectativas, tanto si se trata de un producto o de un servicio.

El problema que se suscita es que el término calidad tiene muchas apreciaciones pero en el caso de la educación en México se liga totalmente con la acreditación de las pruebas a escala, sin embargo, no se puede objetivar los resultados a sólo aspectos cuantitativos porque la educación, es un acto social y humanista, pero, muchas de las autoridades educativas así como la misma SEP creyó conveniente que la evaluación fuera homogénea para todos los alumnos con el fin de no favorecer a unos y así crear más desigualdad.

Sin embargo, en el país se identificó como una seria necesidad atender el problema de la evaluación creando una dependencia de gobierno que se dedicara a dicho asunto como lo fue la Dirección General de Evaluación (DGE) que se creó en 1978 que años atrás había sido la Dirección General de Acreditación y Certificación. Cabe señalar que en México no existía un control para llevar a cabo un proceso de evaluación formal, tal como lo sugiere Vidal (2009, p.5) que:

Antes de 1980 prácticamente no había evaluación educativa en México. Sin duda, cada profesor evaluaba a sus estudiantes y comunicaba sus calificaciones pero no se contaba con instrumentos estandarizados de uso generalizado para evaluar el desempeño de grandes poblaciones de estudiantes; mucho menos era pensable utilizar los resultados agregados de las evaluaciones para conocer la situación del sistema educativo nacional o la eficacia de algún programa. Tampoco había evaluación externa de instituciones ni programas de incentivos para docentes o investigadores ligados a evaluaciones.

Aunque en el caso de la DGE dentro de sus funciones estaba el evaluar diferentes aspectos principalmente de educación primaria, en 1989 dio a conocer el Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a la Educación Secundaria (IDANIS) teniendo como fin

proporcionar información de los niveles de desempeño de los solicitantes a ingresar a dicho nivel. Mientras que en 1998 puso en marcha el programa de las pruebas denominadas Estándares Nacionales que después se nombraron Pruebas Nacionales, donde realmente se dio inicio a la evaluación del sistema educativo mexicano. En sí, no se sabe con claridad si continuaron diseñando instrumentos para evaluar la educación secundaria antes de 2004 ya que en ese mismo año las Pruebas Nacionales fueron transferidas al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) el cual se creó en el 2002 para dedicarse primordialmente a la evaluación del sistema educativo nacional.

Por ello, como consecuencia, éstas fueran sustituidas por los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) para cumplir la misma función, aunque, la diferencia está en que abarca los grados de preescolar, tercero y sexto de primaria, tercero de secundaria y tercero de educación media superior.

A principios el año 2006, la SEP, con el fin de brindar resultados confiables y complementar las acciones que se venían implementando, decidió proponer y aplicar un nuevo proyecto denominado Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) dirigido a alumnos de primaria y secundaria así como a estudiantes que cursan el último grado de la educación media superior. Cabe agregar que Enlace tiene como objetivo entregar a cada alumno evaluado un reporte de su desempeño en las variables o dominios del instrumento, esto en función de mejorar de alguna manera el aprovechamiento académico de cada uno de ellos.

A partir de aquellas pruebas utilizadas para el proceso de evaluación tanto personalizada como generalizada, se han obtenido resultados medibles aunque hasta ahora ninguno de los instrumentos empleados ha beneficiado al sistema educativo ni mucho menos al centro escolar porque los datos que se manejan sólo informan datos estadísticos, sobre todo porque no existe un

verdadero compromiso por parte de los aplicadores y diseñadores de informar o dar a conocer la forma en cómo se lleva a cabo el diseño, aplicación y análisis de los datos recabados.

Por ende puede provocar cierta incertidumbre o hasta desconfianza al no tener conocimiento de cuáles son los mecanismos mediante los que se lleva a cabo el proceso de evaluación ya que ha afectado en la imagen del sistema educativo porque no se han sabido manejar los resultados o más bien, se desconoce para que se usen y “aunque la percepción de la importancia de una educación de calidad esté creciendo, la confianza en las escuelas está menguando” (Reimers y Chung, 2014, p.14), por lo menos eso es lo que se cree o lo que se pretende lograr cuando se menosprecia el trabajo que se realiza en las escuelas tanto públicas como privadas a través de informar a la ciudadanía que, de acuerdo a las pruebas estandarizadas, la educación no va nada bien, que no se ofrece una calidad educativa.

Un acercamiento a la calidad y evaluación en la escuela secundaria

Silvia Schmelkes mencionó en una de las participaciones que tuvo en un programa de televisión transmitido en canal once en el año 2014 que calidad era sinónimo de eficacia, eficiencia, equidad y cobertura, mismos que para ella son los medios para resolver varios de los problemas existentes en México, principalmente dos, cobertura y acceso; por ende, promueve que la calidad puede objetivarse y por consecuencia medirse a través de una variedad de instrumentos cuantitativos para asegurar la calidad de la educación, lo cual es muy grave porque es riesgoso no reconocer los procesos internos que intervinieron en el desarrollo del trabajo realizado en las escuelas, induciendo así que las evaluaciones, según recalca Egido (2005, p.22):

Se basen en que la realidad es fragmentable y puede separarse en elementos o variables aisladas, lo que hace perder de vista la coherencia entre las mismas, que supone por sí misma un factor de calidad.

Muchas veces durante las clases se cae en el mismo sentido, la evaluación se deja aún lado y se enfoca en calificar, lo importante es obtener un producto medible, una calificación final que permita obtener un número aprobatorio o no aprobatorio para llenar los cuadros de evaluación de cada grupo que se tenga a cargo; entonces, la “evaluación entendida como una simple revisión de los productos finales, hace perder de vista la consideración del centro como un ecosistema que permite explicar y dar sentido al funcionamiento general y a los procesos que desarrollan la actividad” (Tatiana, 1993, citado en: Egido, 2005, p. 23).

En este sentido, no es relevante qué aspectos se fueron dando durante el desarrollo de los aprendizajes de los adolescentes, los avances que tuvo cada uno de ellos o los retrocesos que se suscitaron, muchas veces por distinta razones; una de ellas es porque no es importante para quien evalúa, no lo identifica y/o no sabe hacerlo o sencillamente no le interesa.

Como profesores, al tener un gran número de alumnos y diferentes grados y grupos, se me dificulta desarrollar la evaluación correspondiente y pero trato de no caer en el error de calificar bajo otros criterios que no tienen nada que ver con el proceso de aprendizaje o dejarme convencer por las autoridades para modificar las calificaciones resultantes, en caso de no ser así, estaría cayendo en lo que Santos denomina simplificación abusiva (1999, p.79) la cual consiste en:

Identificar el éxito con el rendimiento académico del alumno y por otro lado, en comprobar el rendimiento a través de un tipo de pruebas escasamente significativas de las tareas intelectuales más ricas. Añádase a estos dos motivos básicos la contradicción que

supone insistir en que lo más importante de la educación es una cosa y, cuando llega a la hora de la verdad, fijarse sólo en otra.

De igual forma el ejemplo anterior estaría vinculando en lo que también Santos llama la manipulación de los datos (1999, p. 80) “pues es una fuente de injusticia, no solamente porque perjudica a unos sino porque beneficia descaradamente a otros”, lo que se vive precisamente cuando es la etapa de evaluación en la escuela secundaria, sobre todo cuando el director de mi escuela nos informa que debemos modificar la calificación de algún alumno porque no merecía reprobar dado que tuvo o tiene problemas familiares, de adicciones, entre otros y que por ende, éste no pudo cubrir los criterios de evaluación establecidos por lo que, por humanidad se le debe asignar aunque sea el seis.

Ello ocurre casi siempre con los alumnos que tiene en la tutoría, intentando buscar cualquier medio para que los adolescentes de su grupo no tengan un alto índice de reprobación, siendo injusto de alguna manera si se ve de ese modo con los otros grupos porque las calificaciones se muestran tal y como se obtuvieron, sin necesidad de modificar los promedios para favorecerlos.

En dichos casos, existe poca claridad sobre el verdadero significado de la evaluación y por ende es muy fácil caer en subjetividades, pero también, en continuar promoviendo una cultura errónea sobre el verdadero sentido de la evaluación educativa y calidad, porque la evaluación está comprometida con valores, es procesual, cualitativa, participativa, que busca propuestas para mejorar donde participen todos los sujetos que intervienen en la misma, no en la manipulación de los datos porque eso es solamente para justificar que se están haciendo bien las cosas o sencillamente que se siguen las reglas de un juego a simple vista.

Es como intentar ganar una guerra con el uso de diferentes métodos y medios, como poner en práctica la frase muy trillada “el fin justifica los medios”, no importa cómo sino dar resultados,

entonces, como diría Santos (1993, citado en: Santos, 1999, p.80) los abusos de la evaluación se producen:

a.- Cuando no se difunden y no están en poder de los ciudadanos, ya que entonces se pueden utilizar para tomar medidas arbitrarias o innecesarias. b. Cuando se utilizan de forma sectaria o perjudicial para los más desfavorecidos. c. Cuando se hace público el conocimiento de aquellas partes que interesa dar a conocer, pero se silencia todo aquello que es desfavorable al poder. d. Cuando se desprecia el contenido de la evaluación bajo la excusa de que no es rigurosa. e. Cuando se emplea la evaluación como instrumento de poder o de mero control.

Parte de aquello es lo que vivo en la secundaria donde laboro, cuando el director me pide que modifique las calificaciones obtenidas por los alumnos, aunque he llegado a demostrar el motivo por el cual los adolescentes se les asignan las calificaciones dadas él solamente le interesa escuchar muchas veces las versiones de los alumnos y que no exista un alto índice de reprobación. Autoridades como él, (no todas aclarando) externan que la culpa es solamente del profesor y dan mensajes a los alumnos y padres de familia que no es necesario esforzarse siempre y cuando cumplan con asistir constantemente a las clases; además de que lo que realmente importa es obtener el certificado a como dé lugar.

Los alumnos lo saben, al igual que los padres de familia, como menciona Rockwell (2012, p. 707) “muchos padres saben que la escuela ha entregado saberes que no tienen valor de uso, sino sólo valor de cambio, pues sirven para pasar el examen, y continuar en el sistema, pero no sirven para la vida”. Entonces, a esto es lo que se puede vincular con calidad, formar a sujetos que solamente den respuesta a pruebas estandarizadas pero, considero que aún, está en las manos de quienes formamos, ir buscando las mejores formas para intentar dar una educación formal de

calidad, en el sentido de que la calidad se apropie de otro carácter de intervención, la que tenga una mayor significancia en el ámbito educativo, la que realmente busque alternativas congruentes y que permitan apoyar a mejorar la realidad.

Por eso es importante contar con datos suficientes, con la participación de todos los actores educativos, para buscar realmente una evaluación que permita mejorar y transformar el quehacer educativo, además de todos aquellos factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para que la evaluación sea útil y permita hacer una retroalimentación del mismo para continuar y profundizar en la evaluación como un verdadero proceso de comprensión, sobre todo porque diría Kemmis (1986, citado en Santos, 1993, p. 30) “la calidad de educación, puede ser juzgada según la calidad de su contribución al debate crítico, informándolo y mejorándolo” y es claro que en cada uno de nosotros está la responsabilidad de hacer valer esto.

Sin embargo, de acuerdo a las características contextuales que hay en el plantel donde laboro es complicado desarrollar aquello, debido a lo que ocurre en dicha realidad concreta y que a continuación explicaré:

Contexto sociocultural de la Escuela Secundaria No. 202 “Temachtiani”

Esta escuela perteneciente al turno vespertino se ubicada en la Delegación Álvaro Obregón justamente en la calle Antigua Vía a la Venta S/N en la Colonia Lomas de Becerra. Corresponde también a la Dirección Operativa Número 3 y a la Zona Escolar de Escuelas Secundarias Generales 59. Tiene también como vecino a la Escuela Primaria Profr. Manuel Quiroz Martínez, al igual que el Heroico Cuerpo de Bomberos; a sus alrededores se ubica el Mercado Cristo Rey, la Unidad

Habitacional Santa Fe, Parque y Teatro de la Juventud y por último las oficinas de la Delegación Álvaro Obregón.

La cultura que existe en la comunidad se puede apreciar todo el tiempo, iniciando con los días jueves, que se coloca el tianguis desde la calle donde ésta la Unidad Habitacional Santa Fe hasta la calle Antigua Vía a la Venta, provocando siempre un tráfico terrible pero también que tanto alumnos como docentes en ocasiones lleguen tarde a la escuela, en el caso de algunos adolescentes es porque se quedan comprando diferentes artículos o alimentos antes de ingresar al plantel y los profesores porque no pueden pasar entre tanto tumulto de personas y vendedores, al igual es porque muchos viven aproximadamente a dos horas del plantel .

Cuando los alumnos se dan cuenta que son las dos de la tarde, se van corriendo para entrar a la escuela. Lo mismo ocurre cuando cierran la calle Olmecas, que está a una calle antes de llegar a Antigua Vía a la Venta, donde hacen fiesta todos los 28 de octubre y 12 de diciembre porque hay un altar de San Judas Tadeo y la Virgen de Guadalupe donde la mayoría de las familias asiste para festejar y por ende, la escuela tiene varios alumnos ausentes. Mientras que todos los 15 de septiembre cierran Cristo Rey hasta la Delegación para realizar como cada año el festejo del inicio del movimiento de la independencia mexicana, lo que causa un caos dado que siempre hay policías y no se puede pasar, por ello, el director cancela las clases para que no vayan los alumnos, pero eso sí, nosotros asistimos como si fueran clases normales.

Lo más paradójico que puede ocurrir es que para dichos eventos si cuente con el apoyo policiaco pero no cuando los alumnos corren el riesgo de que, al salir del plantel se encuentren a los famosos “combos” que son subgrupos sociales integradas por personas de diferentes edades, quienes llegan a golpear a los estudiantes por algún problema que tuvieron con ellos. De hecho,

han surgido casos donde alumnos del mismo plantel que tienen algún problema con otro estudiante, acuden con los integrantes de los combos para pedirles que los golpeen cuando salgan o antes de entrar a la escuela.

Es así que ha surgido la necesidad de solicitar la intervención de la policía auxiliar, que no siempre pueden acudir porque tienen que atender otros casos que ocurren en la comunidad ya que, después de las 20:10 horas se vuelve un lugar peligroso para la comunidad en general, sobre todo porque se han dado balaceras frente al plantel o en los barrios que están cerca de la misma como Santa Lucía, Alta Tensión, entre otros; con tan sólo caminar unos cuantos metros y alejarse de la entrada de la escuela significa estar en una zona de riesgo.

Hago referencia a ello debido a que en una ocasión, una de las alumnas al salir de la escuela, caminó por una calle que está en pendiente para llegar a su casa y dos tipos se le acercaron para asaltarla, quitándole tenis, mochila y dinero, lo que le provocó un gran susto e impedirle querer seguir yendo a la escuela, por lo que el subdirector¹⁰ le permitió tomar clases a distancia. Como este hay muchos casos y que tenemos que saber cómo dar respuesta para que los estudiantes no dejen sus estudios, porque ello implicaría poner en riesgo el cierre del turno vespertino al disminuir la matrícula estudiantil.

En cuanto a las familias que viven en la comunidad, en su mayoría son de clase baja y media baja, se caracterizan por ser extensas o nucleares, además de que varios de los alumnos tienen padres divorciados o viven con los tíos o abuelos o con padrastros y/o madrastras. Así también, los empleos que tienen son de albañiles, comerciantes, micro buseros, taxistas,

¹⁰ Dicha función la desarrollaba el actual director del plantel, ya que, durante el ciclo escolar 2016-2017, las autoridades educativas quitaron al que estaba como director porque supuestamente no había acreditado la evaluación de permanencia, por lo que pasó el subdirector a ser el nuevo director y única figura directiva en la escuela a partir de dicho ciclo escolar.

vendedores ambulantes, empleadas domésticas en casas o empresas, policías u otras actividades como, en el caso de los varones, vender drogas, robo o ser sicarios, causando así su acceso a los reclusorios como Barrientos, mientras que las mujeres están en Santa Martha porque cometieron algún delito parecido a los referidos o, al sufrir violencia doméstica y al no recibir apoyo, tomaron la decisión de agredir o asesinar a su agresor (a).

Como se puede observar, la escuela en pocas ocasiones cuenta con el apoyo de las familias, lo cual llega a ser un factor que muchas veces influye en el trabajo que se realiza en el plantel porque no existe mucha participación por parte de éstas en el proceso formativo de los adolescentes, lo cual es lamentable porque para Minuchin y Fischman (2004, p.25) en la familia “se han elaborado pautas de interacción, estas constituyen la estructura familiar, que a su vez rige el funcionamiento de los miembros de la familia, define su gama de conductas y facilita su interacción recíproca”, sin embargo, muchas de éstas familias tienen otros intereses ajenos a la formación de los alumnos, ocasionando que los jóvenes estén prácticamente solos, lo cual los pudiera hacer vulnerables ante las situaciones de riesgo.

Si bien es cierto, las familias han ido transformándose estructuralmente con el paso del tiempo “al entenderse no sólo como aquel grupo integrado por un hombre y una mujer y los hijos de estos, sino todo el que se forme por un grupo de personas que se encuentran vinculadas de alguna forma, ya sean vinculados por consanguinidad o filiales” (Parra, 2005, p.4), en el caso del plantel, las familias de los adolescentes están conformadas por los tíos, los abuelos, en ausencia de los padres como se señaló anteriormente.

Varios de estos aspectos son los que influyen en el proceso formativo de los alumnos y sobre todo en el aspecto emocional y que como docentes, debemos retomar para nuestras

asignaturas pero también, para tratar de comprender la historia de vida que poseen que frecuentemente no se le toma importancia, creyendo que eso es cosa aparte y que él o ella deben trabajar para acreditar las asignaturas, tal como se vive día a día en el plantel y que a continuación describiré.

Contexto Institucional

La escuela ya referida sólo tiene a su cargo seis grupos, dos de cada grado, primero, segundo y tercero; al tener varias de las instalaciones como parte de su infraestructura no significa que se tenga oportunidad de acceder a las mismas ya que éstas se deben compartir con el turno matutino, a lo que, las autoridades de dicho turno no siempre facilitan el acceso a las mismas, por ejemplo la biblioteca escolar, salones con pizarrón electrónico, las tres aulas de red escolar y materiales didácticos como mapas geográficos, atlas o instrumentos musicales. Todo ello repercute en el desarrollo de las sesiones que planeo en cada una de las asignaturas que imparto porque debo buscar otras estrategias para que las clases sean más significativas.

En sí, la escuela en cuanto a estructura es amplia y tiene varias áreas verdes, tal como se aprecia en la fotografía 1. El problema es que muchas veces sólo se pueden utilizar los salones asignados y alguno que otro espacio, lo que muchas veces genera una monotonía en las sesiones, sin embargo, eso no significa que no pueda ser creativa al diseñar actividades para los alumnos.

Algo que caracteriza al plantel es que, desde el ciclo escolar 2016-2017 no existe la figura de director, así que el subdirector tomó el cargo de la dirección a partir del mes de enero, a su vez, tampoco se cuenta completo el espacio de SAE (Servicio de Asistencia Educativa) ya que no se cuenta con Trabajo Social, en ocasiones el profesor de música desarrolla algunas actividades de dicho espacio, pero principalmente es responsable de las becas que se asignan a los estudiantes,

sin embargo, si se cuenta con el servicio de UDEEI y un prefecto. También hay un orientador educativo, el cual es psicólogo educativo egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana, una médico escolar que está solamente tres horas en el plantel porque labora en otra secundaria a partir de las 6 de la tarde así que, después de las 4:30 ya no hay servicio en dicha área.

Personal docente

Quisiera señalar que, en cuanto al personal docente los mencionaré en el siguiente orden, hay dos maestros que cubren la asignatura de Español, uno de ellos es militar y el otro es abogado, en el espacio de matemáticas, hay dos maestros, una es economista y el otro es arquitecto, quien también cubre la asignatura de tecnología sobre diseño arquitectónico, él es egresado de la UNAM de la facultad de Arquitectura, mientras que en la asignatura de inglés sólo hay una profesora, egresada de la Escuela Normal Superior de México en la misma especialidad, en cuanto al espacio de ciencias hay cuatro docentes, quienes son de la misma especialidad, biología, son egresados de las escuelas normales de Guerrero y Normal Superior de México, una maestra tienen a su cargo Biología, otra tiene un grupo en Física, otro tiene un grupo de segundo y la última maestra dirige la asignatura de Química en los dos grupos de tercero regularmente¹¹.

En la asignatura de Historia la cubren dos profesores y a veces el director, el maestro que da clases a un grupo de tercero es abogado trunco pero terminó egresando de la Escuela Normal Superior de México en la especialidad en Formación Cívica y Ética, comenzó a trabajar al mismo tiempo que yo en el plantel, tenía a su cargo la asignatura de Formación Cívica y Ética pero hace

¹¹ Esto fue durante el ciclo escolar 2016-2017, sin embargo, en el ciclo escolar 2018-2019 han variado los profesores en ejercer diferentes asignaturas, ya que, el director tuvo que hacer adecuaciones con base en el Nuevo Modelo Educativo 2017, provocando que muchos de los profesores de ciencias, tecnología y estatal tuvieran a su cargo también los diferentes clubes.

seis meses aproximadamente le incrementaron horas en la asignatura de Historia porque salió en la evaluación del segundo año de servicio como idóneo y con un excelente puntaje.

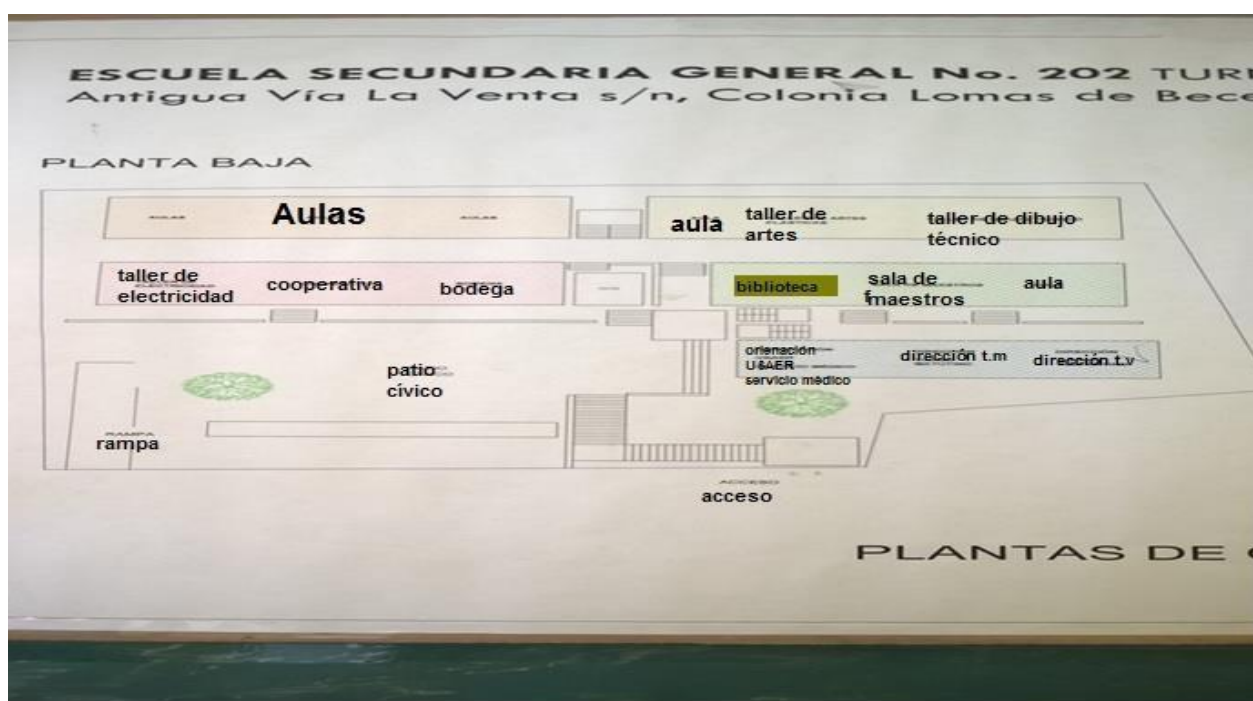
Por ello, le dieron también la asignatura de Geografía en un grupo de primero, Formación Cívica y Ética en un grupo de segundo e Historia en un grupo de tercero, otro profesor que tiene su cargo Geografía y asignatura estatal e Historia en los grupos de tercer grado, es egresado de la Escuela Nacional de Antropología, el director ¹² le da clases de Historia a los dos grupos de segundo, él es egresado de la Escuela Normal Superior de México en lo que era la especialidad de ciencias sociales y tiene una maestría en gestión escolar que realizó en la UPN.

Mientras que el orientador educativo tiene a su cargo un grupo de tercero en Formación Cívica y Ética, el otro grupo me lo asignaron a partir del tercer bimestre (anteriormente el profesor que lo tenía a su cargo lo cambiaron de grupo porque se lo quitó el director en este ciclo escolar argumentando que dicho profesor tenía una relación de noviazgo con una alumna, por lo que tuve que continuar con el programa a partir del mes de enero¹³), también tengo a mi cargo un grupo de segundo en la misma asignatura, por último, un grupo de primero en la Asignatura Estatal: Patrimonio cultural y natural del Distrito Federal. En el caso de Educación Física sólo hay un maestro que tiene a su cargo los seis grupos, mismo caso ocurre con el profesor de Artes: Música. En el caso de tecnologías, hay Electrónica, Estructuras Metálicas, Diseño arquitectónico y Diseño y Creación Plástica.

¹² El director durante el ciclo escolar 2016-2017 impartió clases a los dos grupos de Segundo en la asignatura de Historia, sin embargo, durante el ciclo escolar 2017-2018 tomó la misma asignatura con el grupo 32 y a su vez, la tutoría en dicho grupo.

¹³ Dicha acción se dio durante el ciclo escolar 2016-2017 por indicaciones del director.

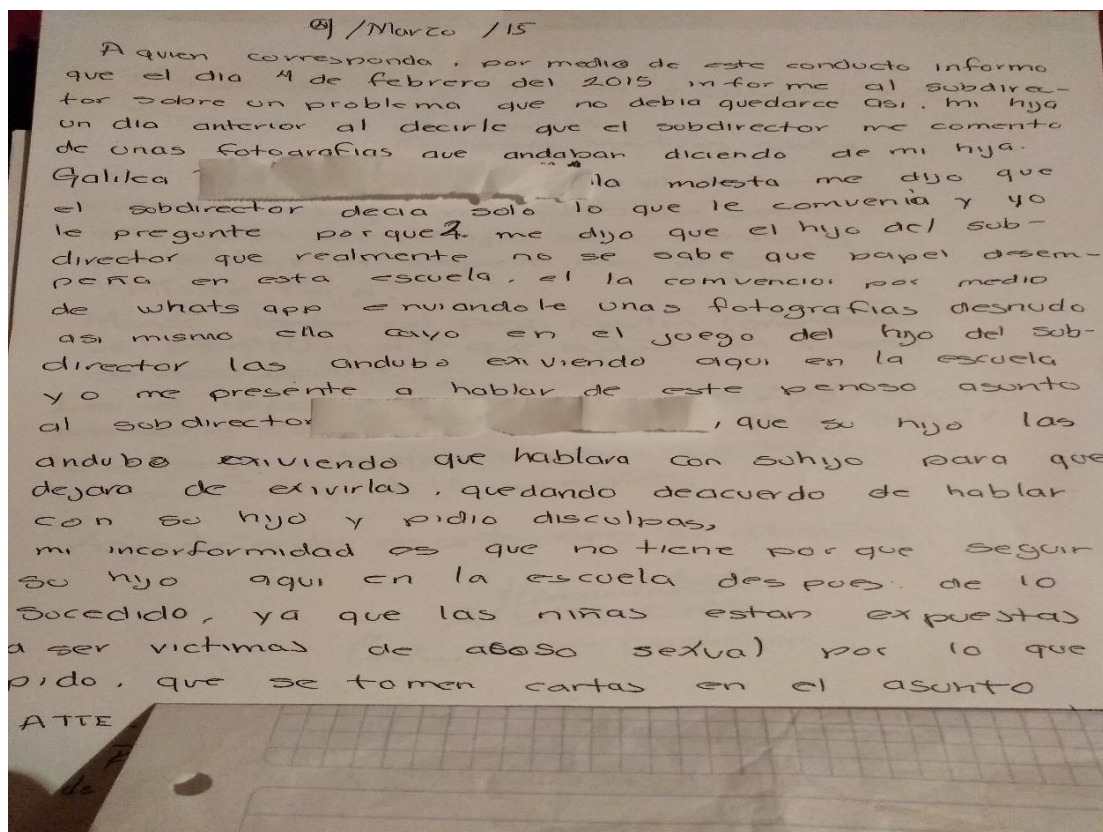
Existe también dos auxiliares de laboratorio, un profesor de apoyo en red escolar, dos personas encargadas de intendencia y un velador. Así como una contralora y dos secretarias, pero en estos últimos dos años hemos tenido el apoyo de jóvenes de algunos CONALEP que hacen su servicio social y/o prácticas profesionales, hasta ahora ya no hemos tenido problemas con ellos ya que, hace dos años, uno de los varones estuvo solicitando el número telefónico de algunas alumnas y pidiéndoles fotografías así como se hizo novio de una alumna de primero, por lo que el subdirector (quien es actualmente el director de la escuela) le tuvo que cancelar el servicio social y lo envió a Dirección Operativa 3 para que concluyera su servicio en dichas instalaciones.



Fotografía 1. Croquis de la escuela (fotografía tomada por profesora Ingrid Jocelyn Ruiz Lorenzo del croquis elaborado por alumnos del taller de “Diseño arquitectónico”).

Sin embargo, el director ha permitido el acceso al plantel de diferentes sujetos externos a ésta, por ejemplo, desde el ciclo escolar 2014-2015, estuvieron dos jóvenes aproximadamente entre

16 a 18 años aproximadamente, presentando a ambos como sus hijos; de acuerdo a ello, uno de estos jóvenes, tuvo un problema en la escuela, tal como se describe y aprecia en la fotografía 2:



Fotografía 2. Reporte elaborado por la madre de una alumna de primer grado.

De acuerdo a lo indicado en el reporte, a partir de dicha fecha el joven dejó de asistir al plantel constantemente, pero, a la alumna la asignaron a otro plantel para que terminara el ciclo escolar y en sí su educación secundaria, sin embargo, constantemente el director permite que en la escuela estén los ex alumnos argumentando que tiene autorización pero nunca especifica de quien.

Los salones de clases

Las aulas con las que se cuenta para impartir las sesiones están enumeradas, los que la directora del turno matutino nos facilitó fueron las aulas correspondientes del 3 al 8, la mayoría de

esos salones tiene una buena iluminación en las primeras horas que serían a partir de las 14:00 horas hasta las 18:00 horas, pero después de las 6:30 sólo los salones 3, 6, 7 y 8 tienen buena iluminación eléctrica ya que, los demás salones a veces sólo sirven tres o cuatro de las seis lámparas totales, además no todos tienen vidrios en las ventanas y las puertas no cierran bien por lo que varias veces han entrado alumnos a tomar objetos que no son suyos.

En el caso de red escolar existe un problema de acceso a internet porque, en primera, como ya había mencionado anteriormente, de las tres aulas de red escolar sólo tenemos permitido entrar a una, en ella sólo se cuenta con 35 equipos de cómputo y de esas funcionan 29 o 30, lo cual significa que no alcanzan para todos los alumnos que integran por ejemplo en un grupo que consta de 40 adolescentes y ante ello, la estrategia que se emplea es la de compartir los equipos para que trabajen, lo cual no siempre es viable ya que ocasiona que se distraigan y no hagan las actividades o que también discutan por el manejo de los teclados.

Mientras que los pizarrones de los salones están en su mayoría en buenas condiciones a excepción del pizarrón electrónico que se encuentra en biblioteca escolar, ese los profesores del turno matutino lo emplean como un pizarrón para anotar información con plumones, lo que impide proyectar de manera correcta documentales o vídeos, además que el mismo proyector ya no sirve porque emite una luz color rosa y no deja proyectar las imágenes tal y como son realmente, provocando así que los estudiantes tenga dolor en los ojos o que ya no presten atención a lo que se proyecta.

El trabajo que realizo en la escuela es muy complejo, considero que podría mejorar en muchos aspectos, sobre todo porque no siempre he podido trabajar en equipo con mis compañeros, principalmente porque me he percatado de que en la escuela existen dos subgrupos, los que apoyan

al director y los que siguen al orientador, lo cual impide que tengamos una mejor comunicación para buscar en conjunto propuestas para transformar la realidad del plantel.

Otro aspecto que considero ha influido en que haya muchos conflictos en la escuela es que no existe una buena organización, el director impone su voluntad, además, siempre ha manifestado que él es priista de hueso colorado y que por ende, se debe aplicar la normatividad al pie de la letra, sin embargo, él no aplica la normatividad que establecen las autoridades educativas, más bien, la usa a su conveniencia. Por lo regular no nos toma en cuenta en las decisiones, ejemplo de ello fue cuando en una ocasión, cambió las calificaciones de los cuadros de evaluación de uno de los bimestres, existían varios alumnos de uno de los grupos que tenía a mi cargo y él se molestó de que había un alto índice de reprobación, por lo que, decidió modificar las calificaciones para aprobar a los estudiantes que tenían de calificación no mayor a 5.9.

Mi argumentación sobre el alto índice de reprobación era que los alumnos no aprobados eran de los que nunca se habían presentado a la escuela, por lo que me refutó diciendo que otros maestros los habían pasado hasta con más de seis y que se vería mal que yo los reprobara, así también, me pidió que entregara un informe sobre lo que había hecho para evitar que los alumnos dejaran de faltar al plantel y las estrategias que emplee para que no reprobaran, lo que me pareció injusto porque mi trabajo está fundamentado y mis compañeros por no conocer a los adolescentes o con tal de no reprobar a tantos alumnos asignaron calificaciones al azar.

En ese sentido, la figura directiva ha influenciado demasiado en la dinámica escolar que se da constantemente en el plantel pero muchas veces no en beneficio de los alumnos sino de él como de algunos profesores por lo que me ha hecho cuestionar precisamente aquello que ocurre porque un director “no sólo ha de circunscribir su actuación a gestionar adecuadamente la organización

sino que ha de liderarla” (González, Murillo citado por González, 2008, p.8) porque si bien es cierto, el liderazgo directivo para Leitwood y Jantzi (citado por González, 2008, p.8) “ha de reconocer y potenciar a los miembros de la organización y orientarse a transformar sus creencias, actitudes y sentimientos”, sin embargo esto no ocurre con los actores que laboramos ahí.

Lo anterior lo refiero porque el director nos impone acciones que no siempre establece la SEP ejemplo de ello es como cuando se debe decidir sobre el calendario escolar, éste se debe decidir en las juntas de consejo técnico escolar de forma conjunta, con todo el personal que está involucrado en la escuela, no obstante, esto parece ser sólo una simulación porque, retomando uno de sus lineamientos establece que:

En el consejo técnico escolar, de la misma forma se constituye en un colegiado que a partir de su responsabilidad profesional, de un liderazgo compartido, del trabajo colaborativo, de la toma de decisiones consensuadas y de la transparencia y rendición de cuentas se corresponsabiliza del avance educativo de sus estudiantes, procurando así la mejora de la calidad académica de las escuelas (SEP, 2014c, p.7).

Pero, en la escuela el director siempre es el que toma las decisiones así como desvalora el trabajo que realizan los demás y en mi caso, pasa sobre mi autoridad, lo refiero porque en una ocasión varios alumnos de tercero tomaron un balón de los estudiantes de primer grado para jugar fútbol, entonces, poncharon el balón y no quisieron reponerlo, así que hablé con ellos y habíamos acordado que lo comprarían así como el que no tomarían nuevamente las cosas ajenas sin permiso, sin embargo, los alumnos le comentaron al director lo ocurrido y el director les dijo que no pagaran nada por lo que, al hablar con él sobre lo ocurrido me comentó que sus alumnos no repondrían nada porque no fue su culpa que se ponchara el balón.

Ante ello, me sentí muy mal porque no podía entender que el director respaldaba este tipo de acciones, sin embargo, me dejó muy claro que él era el que tomaba la última decisión en la escuela. Este tipo de acciones se han vuelto una costumbre para mí, sobre todo porque los alumnos saben que cualquier situación que a ellos no les parezca, buscan su intervención, lo menciono porque en este ciclo escolar 2017-2018, en un grupo de segundo, dos alumnos me comentaron que la profesora de inglés no les iba a revisar el cuaderno porque le mentaron la madre en una de las clases, entonces fueron con el director y él le solicitó a la maestra que los evaluara porque si no lo hacía podría acreditarse una sanción.

La maestra de dicha asignatura se sintió muy ofendida porque consideró que el director sólo creía en la palabra de los alumnos y no quería escuchar su versión, mostrando abiertamente que nosotros debemos dejar que los alumnos también nos agredan sin ninguna repercusión pero que, si fuera al revés, caería sobre nosotros todo el peso de la normatividad.

Otra experiencia que viví fue cuando era tutora de un grupo de primer grado, la situación que se suscitó en aquel entonces se originó dentro del aula de clases donde me percaté que un alumno estaba inhalando una sustancia, la cual en ese momento desconocía que era tóxica, por lo que lo llevé a orientación educativa para que me apoyara el orientador, fue ahí que el orientador me dijo que la sustancia que estaba introducida en una pluma contenía una droga que no presentaba olor hasta que se comenzara a inhalar, entonces, decidió enviar un citatorio a la madre del adolescente para informarle lo ocurrido y buscar la mejor manera de apoyarlo.

Al respecto, se presentó la madre en un primer momento para platicar conmigo mientras esperábamos a que llegara el orientador, justo en ese momento mencionó que lo que yo le había encontrado a su hijo era un cigarro de marihuana que ella había comprado, que el error de su hijo

fue tomarlo y llevarlo a la escuela pero que se comprometía a que no ocurriría de nuevo, por lo que, mi primer respuesta ante la argumentación que dio fue que su hijo no había llevado un cigarro sino una sustancia dentro de una pluma que estaba inhalando en la clase, que el problema era mucho más grave y que por ende se tenía que intervenir conforme al marco para la convivencia pero sobre todo apoyar al estudiante con esa adicción¹⁴.

Sin embargo, agregó la señora que no quería hablar con el orientador porque sabía que correría a su hijo del plantel; todo lo anterior me hizo sentirme en un gran dilema, así que me disculpe con la señora y fui a buscar al orientador, ese instante fue aprovechado por la señora para hablar con el director quien solucionó el problema suspendiéndole las clases tres días, pidiéndome que le hiciera firmar a la mamá un documento donde informaba lo ocurrido así como los acuerdos a los que se comprometía. Seguí la indicación pero externé al director que teníamos graves problemas en este caso así como en la misma escuela.

El primero era que la señora justificaba y no aceptaba que su hijo tenía una adicción lo cual como institución no podíamos intervenir más que en el sentido de orientarla con ayuda profesional para el alumno y su familia así como el que si el orientador no tenía estrategias más factibles y razonables, muy difícilmente podría existir una intervención por parte de dicho espacio pero

¹⁴ El alumno ya había sido diagnosticado con una adicción a la marihuana así como a sustancias como el thinner pero ambos padres no se habían presentado al plantel porque se justificaban en que no podían faltar a sus respectivos trabajos que en cierta forma puedo entender, porque deben trabajar para alimentar a sus hijos, si tienen faltas o retardos les quitan sus empleos o les descuentan sus sueldos, esto es un gran dilema así como un precio muy alto que deben pagar porque el hecho de ser responsables en el trabajo implica que dejen como segundo plano lo que ocurre con sus hijos.

también para nosotros como profesionales de la educación sobre todo porque anteriormente ya se habían dado casos similares de que en el Departamento de Orientación Educativa el orientador utilizaba la palabra mágica: expulsar, lo que no sólo cometía una falta a la normatividad sino que era el reflejo del trabajo que realizábamos en la escuela.

Las respuestas que me habrían gustado escuchar por parte del director es que sabría cómo resolver lo que estaba sucediendo en la escuela para poder mejorar el trabajo colaborativo o por lo menos que lo tomaría en cuenta pero, no fue así, solamente escuché de él que el orientador deseaba que se cerrara el turno y que quiere ser director como él pero que no lo sería mientras él siguiera aquí. La realidad del plantel deriva un ambiente tenso, desconformidad, desmotivador, lleno de incongruencias porque se aplica aquí la frase de divide y vencerás, pero en este divide y vencerás no sólo se pone en juego el trabajo entre nosotros como docentes sino el que desarrollamos con los alumnos.

Todo esto me hace cuestionarme si realmente somos una escuela porque cada quien hace lo que quiere, llega temprano si así lo decide o simplemente avisa que no se presentará y no hay ningún problema, los líderes del plantel son reconocibles, el director y orientador, todo se mueve alrededor de los intereses de ambas figuras, se apoyaban para cubrir los errores de cada uno pero cuando algo no les conviene se tiran a matar, tomando partida cada uno de nosotros como maestros; sé que cada uno elige lo que quiere hacer pero, me he llegado a sentir tan perdida en toda esta confusión y lucha de poderes que he intentado buscar que seamos un colectivo, corresponsable, para brindar una enseñanza significativa a los alumnos y dar un ejemplo a la comunidad, pero aquello no ocurre y entonces me pregunto ¿por qué soy docente? Aspecto que me gustaría profundizar a continuación.

Capítulo 3. Análisis de la práctica docente

He desarrollado la docencia ya desde hace 4 años, sin embargo, me gustaría explicar cómo fue que decidí ser docente, la experiencia que he obtenido en la escuela secundaria desde mi ingreso al servicio profesional hasta hoy día; desde luego que es necesario tener presentes aquellos datos porque a partir de ello, he reflexionado sobre mi labor como profesora y lo cual fue importante para lograr desarrollar este proyecto de intervención. Esto último lo refiero porque me di cuenta que poco me cuestionaba sobre lo que realizaba diariamente, pensaba que si no se daban ‘problemas’ estaba bien todo lo que ejecutaba, que si los alumnos no ‘aprendían’ era culpa de ellos por no poner atención, consideraba que si llevaba al pie de la letra todo lo que me solicitaban las autoridades iba por buen camino, diría Santomé (1991):

El profesorado en la medida en que los conflictos en que se ve envuelto no le obligan a poner en duda, ni a cuestionar un significativo número de las decisiones que acostumbra a adoptar, mantiene a un nivel bastante intuitivo y tácito el conocimiento profesional en que se basa. Sólo cuando se enfrenta ante dilemas serios, a situaciones problemáticas en donde las medidas propuestas no dan resultado, es cuando se siente obligado a una reflexión más consciente sobre la situación y a sacar a la luz y cuestionarse su conocimiento implícito (citado por: Jackson, 2010, pp.13-14).

Por eso, es elemental realizar el análisis de mi práctica docente, acción que no es sencilla de llevar a cabo porque implica según autores como García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes:

Distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa (citado por: García-Cabrero, B. Loredó y Carranza, 2008, pp. 3-4).

En este sentido es trascendente reconocer que la labor de un docente tiene una gama de intervenciones que no solamente se queda precisamente en el salón de clases sino que aborda otros espacios que influyen en su práctica en el momento en que realiza el proceso de aprendizaje y enseñanza, por ello, el análisis de la práctica educativa invita a que se tome en cuenta todos aquellos aspectos que forman parte de la realidad concreta para interpretarla e intentar transformarla.

Por lo anterior, puedo señalar que en mi práctica docente he tenido varias experiencias porque he trabajado tanto con los alumnos en las tres diferentes asignaturas que imparto como en el espacio de SAE (Servicio de Asistencia Educativa) específicamente en el área de Orientación Educativa y Trabajo Social, por lo que tuve oportunidad de trabajar con compañeros docentes, padres de familia y directivos. En ese sentido, me gustaría explicar a continuación cómo es que

llegué a trabajar en la Escuela Secundara Diurna No. 202 “Temachtiani” Turno Vespertino y para ello, comenzaré por explicar mi recorrido profesional:

Ser docente de secundaria... Mi recorrido profesional

Desde que era niña soñaba con enseñar aunque no me veía como maestra, sin embargo en la escuela primaria apoyaba a mis compañeros cuando se les dificultaba algún tema, era muy extraño para mí porque recuerdo que no era una alumna muy destacada ya que me daba flojera hacer las tareas y leer, prefería jugar, construir cosas con papel o con lo que tuviera a la mano; soñaba con viajar al espacio y tocar las estrellas o hacer dinero para dárselo a los más pobres, veía a madres con sus hijos en la calle que pedían dinero y quería darles un poco de monedas pero me daba cuenta que no tenía.

Observaba que mi padre era contador público y quería ser como él, supongo que se ponía contento al escuchar eso de su primogénita pero con el paso de los años se dio cuenta de que no sería así, no quise serlo porque me percataba de que su carrera era muy absorbente y casi no lo veía (aunque me doy cuenta de que también ser maestra es muy desgastante y absorbente), comencé a convivir más con él cuando salió de trabajar de la fábrica judía donde laboraba, para ese momento yo tenía 15 años; recuerdo que sólo una vez fue a la secundaria, estuvo presente en la ceremonia de clausura y me felicitó por obtener un promedio de 9.4 pero no estuvo contento cuando no quise estudiar la misma profesión que él y más cuando me quedé en un CETIS.

Sin embargo, algo que si pude hacer igual que él fue ser comprometida al trabajo, la puntualidad, exigirme siempre más, aprenderme de memoria datos importantes así como ser disciplinada, así mismo, ser muy solidaria con las personas, también, regular mi vocabulario y mi conducta, supongo que por eso mismo al entrar a trabajar en la escuela secundaria me costó aceptar

que los adolescentes no eran igual a mí, obediente y comprometida, siempre buscaba eso en los alumnos porque consideraba que ello los haría buenos estudiantes y así lograrían superarse académicamente, no quería fracasar en mi cometido pero no me daba cuenta de que estaba equivocada en la forma en cómo quería lograrlo.

Siempre pensé que podría lograr lo que quisiera, que cumpliría cada uno de mis sueños, pero la escuela me cambió, rompió mis sueños y me hizo darme cuenta de que no sería así, al entrar al Centro de Estudios Tecnológicos e Industriales No. 154 la sociedad me hizo sentir que era una burra, que ya no podría seguir estudiando, pero sobre todo parecía que las predicciones de familiares, amigos y mi orientadora educativa de la secundaria habían acertado (algo que continuo escuchando en mis clases con los alumnos de segundo y tercero de secundaria cuando trabajamos la orientación vocacional en Formación Cívica y Ética, refieren que el CETIS y CONALEP son para burros, pero también varios colegas opinan lo mismo); supongo que por eso no entré con muchas ganas a estudiar.

Otro aspecto que me desmotivaba era que ya en el transcurso de las clases en medio superior fui informada por mi profesor de geometría analítica que algunos compañeros y yo, no seríamos nada en la vida, que jamás saldríamos de ser cerillitos en un supermercado. Ese comentario me hizo sentir mal pero también fue como un golpe a mi ego porque consideraba que el profesor no podía determinar eso por el hecho de no aprobar sus exámenes, en mi caso realmente no lograba entender ningún tema pero si tenía dudas me las guardaba porque él no me inspiraba confianza para externárselas, ya que si alguien mencionaba que no había quedado claro algún tema, de manera irónica o burlona hacia comentarios como “¿por qué no entienden?, ¿son burros? ¿Quieren que les explique más lento? El que en tendió que bueno”...

Fue así que decidí demostrarle que no sería así, me propuse ser algo más en mi vida, lo que considero influyó después en mi trabajo porque me comprometí a inculcárselo a los estudiantes de tercer grado para que se motivaran en querer seguir estudiando y cumplir sus metas al salir de la secundaria, sobre todo porque en este nivel educativo se suscitaron en varias ocasiones que algunos de mis compañeros hacían comentarios en sus grupos como el que no se debían preocupar si no aprobaban sus asignaturas porque la sociedad también necesitaba de franeleros o meseros, lo que en lo personal descalifico totalmente porque el mensaje que damos al ser profesores tiene un impacto en los estudiantes y aunque se nos dificulte darles clases no podemos insultarlos de esa manera.

Además, lo que lograba con ellos en las clases al motivarlos con comentarios como el que ellos también pensaban o que podrían viajar si se lo proponían, en mágicamente 50 minutos de otras clases destruían lo que había logrado con los alumnos, produciendo en mí a parte de una gran molestia una vez más el impulso para no dejarme vencer y así volver a motivarlos.

A partir de ello, gracias a que no hice caso de lo que me dijeron mis profesores y orientadores, busque una profesión que me permitiera apoyar a los alumnos para que no dejaran de luchar por sus metas, pensé que lo podría lograr retomando el lugar donde comenzó todo, en la educación secundaria. Esto me dio pauta a investigar qué profesión podría ayudarme a cumplir lo que me había propuesto y en mi búsqueda me encontré con la pedagogía, leía algunos libros sobre temas educativos pero me parecía muy difícil, me daba algunas nociones del tema así que se me hizo fácil pensar que aprendería más en la universidad, donde los maestros solucionarían mis dudas pero fue un grave error pensar eso porque me generaban más dudas.

Uno de mis mayores retos fueron lograr ingresar a una escuela a nivel superior, mi primer intento fue en la Universidad Pedagógica Nacional pero no pasé el examen, mientras que el segundo fue en la Escuela Normal Superior de México en la especialidad de Pedagogía aunque sí acredité no pude ingresar porque sólo ofertaban 15 lugares y yo obtuve el lugar 18 entonces, había optado por estudiar en la Universidad Tres Culturas porque ya no quería que pasara más tiempo dado que ya iba a cumplir 19 años, pensé que podría continuar trabajando de demostradora para pagar mis estudios porque mis padres no podrían apoyarme con todos los gastos de la colegiatura, debo agregar que no me sentí muy cómoda con la idea de estudiar en una escuela privada, no me sentía parte de ese ambiente, era como recalcar las clases sociales.

Respecto a ello, me sentí aliviada porque en el mes de octubre, al recibir una llamada por parte de la Escuela Normal Superior de México me informaban que me daban la oportunidad de ingresar ahí, lo que me pareció perfecto porque así ya no iría a la universidad privada pero, para no perder la costumbre del drama, el día que me inscribí, el responsable de control escolar me condicionó mi ingreso diciéndome que tenía que obtener un buen promedio porque si no me daría de baja, lo que asumí como un reto pero, gracias a ello, aprendí mucho en la licenciatura, desde reflexionar mi práctica así como interesarme más sobre la pedagogía.

En las aulas y con mis profesores fue donde conocí el trabajo realizado de uno de mis personajes favoritos, siendo este, Jaime Torres Bodet, quien me inspiró aún más en querer mejorar la educación formal en el país porque me impresionó varios de los proyectos que hizo en materia educativa mientras fue Secretario de Educación Pública, lo que considero tuvo un gran impacto no sólo en México sino en varias partes del mundo porque logró ser un gran representante, desde mi punto de vista, cuando dirigió la UNESCO dejando un legado inconcluso después de dejar el cargo.

Fue entonces que para mí la pedagogía se convirtió en algo fundamental porque para mí ésta es una ciencia social que tiene como objeto de estudio la educación y por ende su fin es buscar soluciones a los problemas que surgen o se originan en éste. Precisamente lo último me hizo darme cuenta que para lograr resolver los problemas debía estar presente en donde se originaban parte de ellos, y así poder intervenir con base en las verdaderas necesidades y no dar propuestas que estuvieran descontextualizadas a la realidad.

Por eso quise trabajar en una escuela secundaria como profesora, además que tenía la necesidad de empezar a ganar dinero para ahorrar y continuar preparándome si quería lograr llegar a ser como Torres Bodet, Secretaria de Educación Pública. Al ingresar a la escuela secundaria tenía muchos objetivos a corto y largo plazo, el primero era dar clases y el segundo ser orientadora educativa porque siempre me había gustado dicha área, es muy enriquecedora en la educación secundaria. Pero con el paso de los años me di cuenta de que esto sería muy complicado de lograr, principalmente porque justo en el año 2014 cuando ingresé al sistema comenzaron también a implementarse los nuevos mecanismos de evaluación para ingresar y mantenerse en el sistema educativo.

Mi ingreso al servicio profesional docente, un gran reto

Aquellos cambios que se iban dando en la política educativa no me impidieron ser profesora, era ya importante para mí la docencia y es que ella se vincula con la enseñanza pero que va más que una transmisión de conocimientos y saberes, además que no sólo es una labor que corresponde al profesor sino que se da de manera colectiva donde los propios alumnos intervienen en su propio proceso de aprendizaje, eso era lo que pensaba cuando recién egresaba de la ENSM y quería mantener vigente cuando me notificó el Sistema Nacional del Servicio Profesional

Docente que había sido idónea de acuerdo a la evaluación de nuevo ingreso en el ciclo escolar 2014-2015.

Cuando se me asignaron las horas que tenía que laborar en el centro de trabajo ya mencionado, tuve distintas sensaciones, como el que iniciaría por primera vez a desenvolverme como profesora pero también implicaba para mí no sólo preocuparme por dar clases sino que era primordial mantener y conservar mi empleo dado que al ingresar al servicio debía someterme a las diferentes etapas de evaluación para obtener la idoneidad como se establece en el Artículo 3º Constitucional Fracción III:

El ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley.

Mi ingreso en la docencia no fue una tarea sencilla, primero porque desde que llegué al plantel el entonces subdirector me recibió con las siguientes palabras que me quedaron grabadas: *“aquí vas a dar clases sin salirte del programa, ten presente que la teoría que te enseñan en la normal no se asemeja con la realidad, la teoría está muy alejada de la realidad que ocurre en la escuela”*. Aquello me desconcertó, sin embargo, no quise hacer caso, tenía mucha emoción de dar clases, lo cual fue así durante el ciclo escolar **2014-2015**, pero sólo estuve una semana frente a

grupo, durante esa semana, tuve a mi cargo dos grupos de primer grado en Asignatura Estatal y un tercero en Formación Cívica y Ética II.

Justamente en un grupo de primero surgió una situación interesante, mientras revisaba el trabajo que estaban realizando en Asignatura Estatal: Formación ciudadana para una convivencia democrática en el marco de una cultura de la legalidad. Recuerdo que uno de los alumnos me dijo que se notaba que era nueva porque él ya sabía cómo eran los maestros experimentados. Entonces le dije que cómo era yo, a lo que respondió que no era estricta y exigente.

A continuación le pedí que me dijese en qué se apoyaba para determinar aquello, a lo cual respondió que los dejaba platicar y no ponía orden en el salón durante la clase, entonces le comenté que más bien él ya se había acostumbrado a tener clases así y que por eso se le hacía que yo no era estricta ni exigente pero que aun así podría llegar a aprender mucho en la asignatura; mientras que en otro grupo, al explicarles cómo llenarían un cuadro de doble entrada, un alumno lanzó una pluma rota y le cayó a otra de sus compañeras quien comenzó a sangrar rápidamente de la frente.

Por dicha situación me sentí fracasar porque no podía creer que pudiera tener un grupo tan inquieto y sobre todo que una simple acción provocara un accidente en el salón de clases. Me hizo reflexionar lo que me había dicho el alumno anteriormente, si ser estricta me permitiría tener un mayor control de grupo, que si era necesario vigilar cada movimiento para evitar incidentes, además que si debía cambiar mi forma de ser con los alumnos porque la impresión que al parecer había dado era muy amigable y no funcionaba en el plantel, por lo menos así lo pensé y así me lo hicieron sentir los alumnos y las autoridades de la escuela cuando me pidieron tuviera mano firme.

Con dicho suceso ponía en una balanza las teorías que había visto en la licenciatura, ser conductista o ser constructivista, me preguntaba qué tipo de profesora debía ser, cómo podía

enseñar si tenía que cuidar que no se lastimaran con objetos o se faltasen al respeto. Todos esos cuestionamientos no los pude resolver en ese momento porque después de dicha semana frente a grupo tuve que cubrir el espacio de Trabajo Social y Orientación Educativa lo que me originó problemas con el orientador educativo quien externó su molestia al estar compartiendo dicho espacio. Sus palabras fueron que si yo quería hacer su trabajo que él no tenía ningún problema, al fin y al cabo le seguirían pagando si hacía o no su función.

Respecto a ello, el orientador estaba molesto porque las funciones que desarrollaría serían las de brindar apoyo a los profesores en cuanto a los reportes sobre la conducta de los alumnos, ya que él por el horario que tenía no podía atender a los profesores después del receso y como a mí me habían puesto el horario después de éste, al subdirector le pareció oportuno que apoyara al orientador, sin embargo, él lo tomó de otra forma, dado que en ese momento comenzaban los conflictos entre el subdirector y el orientador, sin darme cuenta mi tarea implicó una contraposición entre ambos.

No podía creer que me pasara todo eso, no llevaba ni dos semanas en la escuela y ya tenía problemas con el orientador por el hecho de haber aceptado cubrir el espacio, por ceder los que eran mis grupos a un docente que había llegado al plantel por recomendaciones de la inspectora. Consideré que podía cubrir dicho espacio porque sabía cómo se realizaba el trabajo en Servicio de Asistencia Educativa pero no esperaba que surgirían ese tipo de reacciones; aunque eso sólo era el principio porque a partir de ahí me gané un enemigo, pensando que tendría el respaldo de subdirector, ya que él me había colocado en dicha área porque quien fuera director en aquel momento tenía como función sólo firmar documentos y recoger la basura del patio.

Sin embargo, estando como orientadora tuve la oportunidad de desarrollar varios proyectos, principalmente me enfoqué en apoyar a los alumnos catalogados con problemas de conducta así como a profesores en estrategias de enseñanza para sus asignaturas. En un principio todo iba bien, tenía seguimiento de casos y al directivo sobre mí labor, mientras que el orientador no me recibía en su oficina, nunca pude llevar a cabo un trabajo colaborativo con él aunque eso no impidió que los profesores comenzaran a buscar mi apoyo para que los orientara con el trabajo de alumnos que se les dificultaba aprender o relacionarse con otros, lo que me ayudó mucho en ese entonces porque entre la maestra que estaba encargada de UDEEI trabajó en conjunto conmigo así como la médico escolar y prefectura.

Dichas actividades que realicé me apoyaron mucho para nuevamente cubrir el área docente, además para forjar más mi carácter y dejar de ser débil frente a los maestros que eran mayores de edad que yo. Como dirían, me gané un lugar en la escuela y el respeto de varios actores en la misma, así como el respaldo de varios padres de familia a quienes apoyé para que sus hijos mejoraran sus calificaciones en las asignaturas.

Relaciones interpersonales entre directivos y maestros

Cuando terminé el ciclo escolar **2014-2015**, solicité al subdirector que me regresara frente a grupo porque comenzaría el proceso de evaluación docente y necesitaba tener evidencias de lo que trabajaba con los alumnos; no fue sencillo que me dieran el sí porque tanto el director, subdirector y maestros se habían acostumbrado a que realizara varias actividades en el plantel desde abrir la puerta en la hora de entrada, llevar el control de asistencias, cargas de trabajo de alumnos enfermos, citatorios, reportes, así como el diseño de instrumentos de tutoría o programas

de intervención para escuela para padres o sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje. Todo ello lo realizaba porque pensaba que era lo correcto y que podría influir para un bien en la escuela.

Realmente fue así pero implicó que cubriera horas demás porque estuve durante seis meses con un día cubriendo un horario de 14:00 a 20:10 dado que no conocía la normatividad y creí en lo que me había dicho el subdirector, que hasta que cubriera los seis meses con un día tendría mi horario de acuerdo al número de horas con las que había sido contratada. Pequé de ingenuidad y regalé horas sin paga, pero pude ver que la escuela tenía una mayor organización porque se habían cubierto espacios importantes que hasta la fecha siguen sin ocuparse.

Quise también estar frente a grupo porque no sólo tuve de “enemigo” al orientador, sino a 4 profesores más, el de español, la de ciencias, el de música y el de historia, lo peor fue que el problema surgió por triángulos amorosos, generando en mi persona violencia física por parte de la profesora de ciencias cada vez que me veía en los pasillos porque pensaba que, por trabajar constantemente con el subdirector teníamos una relación de noviazgo, por lo que, no perdía oportunidad en empujarme cada vez que me encontraba, en relación a ello, Trujillo (2009) refiere que la violencia física es el ataque directo, que se da de forma corporal, contra las personas, sin embargo, en ningún momento decía o hacía algo para detener esa violencia, supongo que era por miedo a decir algo frente a los alumnos y se dieran cuenta de lo que sucedía.

Justamente el subdirector tenía conocimiento de todas las agresiones y violencia que vivía pero tampoco intervenía, ejemplo de ello fue cuando en una ocasión el orientador se topó de frente conmigo y el subdirector a fuera de un salón de tercero y, él aprovechó para hacer un comentario como el siguiente: *“ah maestra, ya me contaron que te gusta estar con los maestros casados”* ante ello, me quedé en shock porque no podía creer lo que estaba diciendo frente a los alumnos,

nuevamente no dije nada, supongo que era por mi poca experiencia, no me di cuenta de que pude haberle levantado una demanda por hacerme falsos sobre mi persona, pero de lo que sí me percaté fue que en la escuela se habían originado dos subgrupos, los que estaban con el orientador y los que estaban con el subdirector que todavía en este año 2018 sigue presente.

Lo más impactante es que gracias a estos conflictos personales por parte de estos profesores y cuerpo directivo (sobre todo por el suceso personal que ocurrió entre una profesora y el subdirector¹⁵) influyó para que hasta ahora no se pueda trabajar en equipo en el plantel, lo que hacía que me preguntase si realmente era o no una escuela, generando que la escuela pareciera un espacio donde a través de una cultura legítima se reprodujeran diferentes mecanismos de imposición violenta y arbitraria de formas de hacer y de ser (Bourdieu, 1995).

Al respecto, en las juntas de consejo técnico escolar era atacada por los profesores que apoyaban al orientador, argumentando que en vez de hacer mi verdadera función como trabajadora social me dedicaba a quitarles a los alumnos horas de clase porque los entretenía en mi oficina y no les informaba a ellos que los adolescentes estaban conmigo, mientras que, lo que realmente ocurría era que los alumnos se salían de sus salones porque no querían tomar las clases que no les agradaban o aburrían y bajaban de sus aulas para buscar al subdirector y quedarse ahí hasta que terminara la sesión pero, al no encontrarlo en su oficina les pedía que se subieran pero en vez de ello se escondían.

El subdirector acostumbraba a escuchar a los alumnos, lo que me parecía muy bien pero llegaba el punto en el que era muy permisivo con ellos, les decía que para él ellos eran sus hijos y

¹⁵ En aquel año 2014, existió un conflicto entre la profesora de ciencias, el subdirector y el profesor de diseño arquitectónico, porque al parecer, según los rumores de los profesores que estaban presentes en la escuela antes que yo, existió un problema entre los tres. Dejándose de hablar y pidiendo el cambio la profesora para irse a otro plantel.

ellos le decían papá, entonces este tipo de situaciones generaban conflictos entre maestros y directivos; las cosas cambiaron cuando el subdirector pasó a ocupar la dirección pero esto no fue para mejorar, tuvo más poder, señaló aquello porque no se puede trabajar como colegiado, el director toma la tutoría en algunos grupos sobre todo de segundo o tercero, no deja que hablemos con los padres de familia a menos que uno sea el tutor de algún grupo, entre otras cosas.

Sin embargo, todo aquello que viví no me quitó el deseo de trabajar con los alumnos, más bien, me ha hecho forjar mi carácter y defenderme más porque me sentía sola contra ellos, era necesario sobrevivir o morir en el intento porque estaba equivocada al pensar que el subdirector me respaldaría, el comentario de un compañero me permitió reflexionar algo que era cierto, “las autoridades nunca meterán las manos por nosotros”. Fue así que al estar nuevamente frente a grupo pude disfrutar más de convivir con los adolescentes porque ellos son muy nobles y con ellos pude desarrollar una mejor convivencia que con algunos de mis compañeros docentes.

Mi regreso a la docencia frente a grupos. Evaluación de mi práctica docente

En el ciclo escolar 2016-2017 pude dejar de cubrir el espacio de SAE y retornar a mi función original, regresé para cubrir los primeros grados en Asignatura Estatal: Patrimonio cultural y natural del Distrito Federal y en segundos grados con Formación Cívica y Ética I, justamente en este ciclo tuve la idea de desarrollar un proyecto de manera colectiva donde involucraríamos el trabajo de docentes hacia la comunidad, en un principio, varios quisieron participar pero terminamos trabajando solamente tres, el profesor que era responsable de matemáticas y educación tecnológica: Diseño arquitectónico y por último la profesora de educación tecnológica: Diseño y creación plástica. El proyecto se enfocó en hacer una maqueta del mercado Cristo Rey, elaborar

una revista cultural del patrimonio cultural tangible e intangible del mercado así como el tipo de técnicas empleadas para la elaboración de ciertos productos textiles.

Dicho proyecto fue reconocido por la delegación Álvaro Obregón y los locatarios del mercado, las actividades que se diseñaron fueron muy significativas para los alumnos porque salieron de la cotidianidad de las clases, además trabajaron en equipo y el jefe delegacional valoró el esfuerzo hecho por los estudiantes y nosotros como profesores al entregar la maqueta que sirvió para las futuras adecuaciones al mercado en cuanto a su reestructuración. Los alumnos se entusiasmaron con dicha actividad, sobre todo porque pusieron en juego varias de sus habilidades y vivieron algo diferente en la escuela.

Precisamente quise mantener en mis clases esa satisfacción que se logró con aquellos alumnos que participaron en dicha actividad, sin embargo, no ha sido una tarea sencilla, he tenido situaciones donde tengo que tranquilizar a los alumnos porque comienzan a discutir al momento en que intercambian sus puntos de vista y se percatan que no opinan lo mismo, o se llegan a dar momentos de burla por ejemplo cuando emiten algún comentario fuera del tema y los demás lo usan como excusa para hacer burlas, entonces es cuando empiezan a hacerse de palabras y muchas veces, las alumnas incitan a sus compañeros a que se peleen haciendo énfasis que no son hombres sino dan buenos golpes o sólo al dedicarse a hablar.

Una situación que se dio en la clase de tutoría fue cuando los alumnos estaban trabajado con la profesora de UDEEI una de las sesiones del taller sobre la mejora de la convivencia justamente al realizar una técnica donde debían cambiarse constantemente de lugar, fue ahí donde dos de los varones por accidente se pegaron y comenzaron a empujarse así como a hacerse de

palabras, así que la profesora les dijo que no debían golpearse que justamente el taller era para prevenir ese tipo de agresiones.

Sin embargo, los mismos alumnos comenzaron a reírse y se dieron la mano, de hecho se sentaron juntos y me comentaron que no se querían pelear sino que estaban jugando, que así se llevaban, que no veían por qué hacían tanto relajo si no se estaban peleando. Esos son sólo algunos de los ejemplos que se han originado en mis clases, los cual muchas veces ha afectado en el desarrollo de las actividades y me percató de que no siempre se pueda llevar a cabo lo planeado.

Regularmente, mis clases las comenzaba como un ritual, iniciar con el pase de la asistencia, nombraba uno por uno de los nombres de los alumnos y eso me quitaba mucho tiempo, con el paso del tiempo la he podido hacer ya después de las clases para no perder tiempo en ello y así trabajar en el tema, sobre todo porque a veces me sigue costando trabajo mantener su atención al momento en que estoy explicándoles o introduciéndolos al contenido, se la pasan platicando y les preguntó sobre lo que opinan de lo que les hablo y me ignoran o a veces se quedan callados. Me ha ocurrido que cuando están muy inquietos sigo aplicando la misma técnica de años, dictar, sólo así guardan silencio y gano por lo menos unos minutos para tener su atención; supongo que en ello puedo buscar otra estrategia en vez de sólo hablar pero cuando intento hacer algo nuevo los alumnos no lo aceptan muy bien.

Ante ello, me hizo percatarme de que era una profesora tradicional porque, en este sentido se caracteriza como bien señala Gaitán y Jaramillo por “un proceso de transmisión de información, haciendo recaer toda la responsabilidad del proceso en el docente y en su saber, y relegando el papel del estudiante a ser un receptor pasivo de la información transmitida” (2003, p. 18) aunque la información que les dicto no es importante para ellos así como no obtienen los aprendizajes

esperados de acuerdo a la asignatura que esté dando, pareciera que los alumnos ya estuvieran predispuestos o programados para que al momento en que se den cuenta que dicto ellos empiecen a transcribir en sus cuadernos.

Puedo mencionar que no siempre se dan así las clases, a veces he logrado implementar otro tipo de actividades que les llaman la atención, por ejemplo en Estatal cuando trabajamos el tema del patrimonio cultural tangible, ellos deben construir maquetas sobre las edificaciones que hay en la Ciudad de México desde zonas arqueológicas, coloniales, Porfiriato, contemporáneos y también murales lo que les agrada mucho porque hacen uso de su creatividad, permitiendo que ellos tengan otra forma de aprender, pero no todos los alumnos logran lo esperado, por ejemplo con los alumnos que están en UDEEI.

Al trabajar con alumnos que necesitan más apoyo, me causa tensión y cansancio, porque tengo que observar detalladamente el trabajo que realizan y al mismo tiempo atender a los demás, es complicado cuando trabajo con tres alumnos diagnosticados con TDAH, uno con Asperger, cuatro con problemas para el aprendizaje y por último 1 con hipotiroidismo congénito. Sin embargo, algo que logramos como colectivo fue que pudimos integrarlos en el grupo gracias a que platicábamos con todos los estudiantes, diseñábamos actividades en equipo y aunque no fue una labor fácil porque por las características que tenían hacía muy complejo que se relacionaran entre pares, sin embargo, debíamos lograrlo por el hecho de ser una escuela y que tenía que cumplir lo que se plantea en el artículo 3º constitucional inciso c:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del

interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Sin embargo fue muy agotador estar atendiendo e integrando a dichos alumnos porque había momentos en que les daba prioridad a ellos que al resto del grupo dado que en ocasiones atentaban contra su integridad física como ocurrió con un alumno con asperger durante una de las sesiones (DAS¹⁶-29 de mayo de 2017):

Todo comenzó cuando se reunieron por equipos y Yunuen junto con Yuritzí no querían trabajar ya en el equipo porque Rosa se había enojado de que no estaban realizando las actividades, así que mientras estaba hablando con ellas de que debían solucionar los conflictos que surgían en el equipo Elton comenzó a golpear con su frente la paleta de la butaca, entonces, la maestra Guadalupe, quien es de UDEEI que estaba observando la clase se acercó a él e intentó calmarlo pero sólo se alteró más y le dijo que si quería se podía regresar a su lugar y que cuando se calmara continuara trabajando con sus compañeros y eso fue lo que hizo.

Mientras los demás alumnos continuaban trabajando, algunos de los alumnos se acercaban a Elton para preguntarle que si estaba bien, entonces él les decía que no quería seguir haciendo lo del chismógrafo porque esa actividad le recordaba cuando Gael le dijo que a él le gustaba Dana y que eso le molestaba mucho. Aunque Elton ha venido trabajando muy bien considero que necesito trabajar aún más con él porque nunca me había tocado un caso así, aunque la maestra Guadalupe me comentó que no tuvo una crisis tan grave como en otras asignaturas, debemos seguir trabajando con él para que continúe integrándose al

¹⁶ Diario de Aprendizaje Semanal (DAS)

grupo porque varios de sus compañeros no quieren acercársele porque a veces se pone muy violento.

No cabe duda que esto es un gran reto para mí porque cuando le comenté al tutor de la crisis que tuvo Elton dijo que era mejor que se fuera de la escuela, mismo comentario había realizado el director del plantel en otro momento refiriéndose al alumno como **“un niño tonto que no debería estar en una escuela regular”**. Por ello, en aquel entonces, tenía como compromiso lograr que Elton pudiera integrarse al grupo y que sus compañeros también apoyaran en ello involucrándose en las actividades como lo estábamos logrando meses atrás, sin embargo, el alumno pudo terminar el primer grado pero ya no regresó al plantel para seguir estudiando.

Al respecto, los profesores, como menciona Perrenoud (citado por: Perreonoud, 2004, p.4) “llegamos a decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia, es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores, que realizan una de las tres profesiones que Freud llamaba ‘imposibles’, porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad”. Sin embargo, en este sentido, muchas veces no me siento preparada para resolver este tipo de situaciones que se dan en las clases, se me dificulta aún más cuando los adolescentes tienen dichas características, se me complica mucho poder atender la diversidad que existe en los grupos que atiendo ya que no quiero que se sientan excluidos porque “el centro es en su conjunto el que ha de articular respuestas coherentes y globales a los retos que representa la diversidad” (González, 2008, p.3).

Sin embargo, considero que muchas veces llegué a generar en mis clases la exclusión y no la inclusión, porque varias de mis planeaciones las diseñaba con base en el tema sin tomar en cuenta las características de los alumnos que tenía a mi cargo en cada uno de los grupos, conocía

sus estilos de aprendizaje pero no los recuperaba en el diseño de las sesiones, a parte, el contexto institucional no favorecía mucho para que los estudiantes estuvieran incluidos, señaló esto porque, como referí en el suceso anterior, tanto el director como el tutor del grupo donde pertenecía dicho alumno preferían que éste se fuera de la escuela en vez de apoyar lo que ya se estaba trabajando con él y de acuerdo a ello, es importante señalar que:

Para conseguir que los centros escolares sean organizaciones atentas a la diversidad está en las ideas, las normas, las creencias y actitudes vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y las prácticas de los agentes implicados. (González, 2008, p.3).

En ese sentido, es muy complejo lograr atender la diversidad si en uno mismo se tiene pensamientos con toda una carga ideológica que fomenta y promueve acciones discriminatorias, violentas, llenas de estereotipos que generan una visión despectiva sobre aquello que es distinto, por ejemplo, cuando “hablamos de alumnos con necesidades educativas especiales y se catalogue como problemáticos a ciertos estudiantes en función de su condición económica, de etnia, lengua o género” (González, 2008, p. 3), por lo que González invita a que se reflexione sobre la inclusión, porque esta “conlleva a no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho todos los alumnos por razones de justicia y democracia” (2008, p.2).

Por ello, me parecía importante además de conocer sus estilos de aprendizaje, también identificar sus gustos, preferencias, dificultades para que se sintieran en las sesiones a gusto, pero, eso no me garantizaba que trabajaran, más aún, que aprendieran, justamente otra dificultad que tenía con los grupos e incluso era mi conflicto constante el que no quieren trabajar en Formación Cívica y Ética y honestamente no sé cómo lograr que ellos desarrollen lo que se establece en el programa 2011 o si es lo que realmente deben aprender.

Por este tipo de situaciones así como otras, muchas veces en mi práctica docente no lo puedo lograr, es complejo porque los alumnos aunque los pongo a trabajar en equipos, les doy las clases con apoyo de vídeos, revistas como el Proceso, periódicos nacionales e internacionales con el fin de que tengan un mayor panorama de las situaciones que surgen en la sociedad donde se pone en juego sus valores y a su vez que lo vinculen con lo que viven en sus vidas diarias, los adolescentes siguen mostrando apatía hacia el estudio de los temas que se trabajan en la asignatura, ejemplo de ello lo observé cuando en una de las clases se trató sobre los partidos políticos y ellos manifestaban que *los políticos son rateros, que no cumplen lo que prometen así como que siempre en tiempos de elecciones buscan el apoyo de las personas para ganar pero se desentienden después del pueblo.*

Es ahí donde me percató que los alumnos viven en un momento histórico lleno de inseguridades, donde se ve la influencia que tienen de sus padres sobre estos temas, impactando en ellos sus pensamientos sobre el gobierno, han dejado de confiar en las autoridades del país porque en el contexto están ausentes o modificados los valores que años atrás estaban muy marcados como parte de la sociedad, no obstante, en el programa de la asignatura se pide que continuemos formando a sujetos que estén construyendo una identidad nacional, que tenga respeto por la carta magna así como el que crea en las instituciones que ya no tienen credibilidad pero sobre todo, desarrollen las competencias.

Al respecto, la realidad es que no puedo observar con certeza que, al finalizar la educación secundaria, logren cubrir muchos rasgos del perfil de egreso, porque si bien es cierto, el mismo proceso de aprendizaje se manifiesta de distintas maneras así como en diversos momentos, lo cual hace probable que ni en la misma escuela se puedan apreciar en todos los estudiantes al mismo tiempo aquellos aprendizajes. Sin embargo, me cuestiono el hecho de cómo los adolescentes se

enfrentan a la realidad social, realmente usarán lo aprendido en su cotidianidad o ¿Cómo pueden ellos apearse a la legalidad y sentido de justicia cuando sus padres se dedican a la delincuencia organizada?, ¿cómo pueden apreciar la democracia si en el país existen fraudes electorales en las elecciones de los representantes del pueblo mexicano?

Los estudiantes son conscientes de ello, se informan a través de los medios de comunicación; por ello mismo, en el desarrollo de las clases que tenemos, mi interés es que ellos se informen y así se generen una opinión personal de manera crítica, analítica y reflexiva pero no es una tarea sencilla porque al ser todavía muy jóvenes no logran a veces diferenciar entre la veracidad de la información a la que tienen acceso al navegar por la red.

Además de que la televisión o algunos sitios de internet transmiten ciertos aprendizajes que inducen a que los alumnos se apropien de discursos manipulados y en este sentido, los jóvenes se formen también gracias a ellos, con lo que, como profesora debo luchar, sobre todo, intentando que se apropien de un sentido crítico porque, refiere McLaren (1994, p.54) que “las versiones que los estudiantes tienen de la realidad están determinadas por las impulsiones, agitadas y siempre presentes, de las imágenes producidas por los medios de comunicación, lo cual va a parar en una alienación creciente de la juventud” aunque no precisamente todo es originado por dichos medios sino por otros factores como las políticas y acuerdos internacionales que el país asume como propios y que influyen en la formación de los sujetos.

Otro aspecto que me produce dificultad en el desarrollo de mi práctica docente es la evaluación hacia los alumnos, como ya mencioné en otro apartado, sin embargo, me gustaría recalcar que no siempre me da tiempo evaluar de manera más formativa, a mí me gustaría aplicar con más frecuencia instrumentos de evaluación que diseño como rúbricas, escalas valorativas o

listas de cotejo, pero, aquello se me dificulta porque son bastantes alumnos y al momento de entregar las calificaciones según el bimestre, me saturó de trabajo, sin embargo, sé que me sirve para enriquecer el análisis del proceso de aprendizaje desarrollado por cada alumno, sobre todo porque es muy significativo identificar como participaron en las clases o como hicieron las tareas, por ende, me gustaría profundizar en ello, en qué se mejoró y en qué se debe continuar trabajando, sólo por mencionar algunos ejemplos.

Al hablar de evaluación, he llegado a tener conflictos al momento de la asignación de la calificación, ya que, hay alumnos que están acostumbrados a obtener calificaciones mayores a nueve y cuando no sacan dichas notas entonces tanto ellos como sus papás reclaman o exigen saber por qué y cómo se evaluó por lo que me percaté que los adolescentes no recuerdan los criterios de evaluación así como los padres nunca se enteraron de la manera en que se evaluaría aunque se les informe desde el principio de ciclo escolar como en cada bimestre o trimestre, sólo se enteran de aquello hasta que son las firmas de boletas, pero, también varios de los padres no se presentan a las firmas y por ende se enteran ya hasta los últimos bimestres que sus hijos están en riesgo de reprobación o candidatos a ser repetidores.

Más allá de eso, creo que la docencia es muy importante ya que, uso el espacio de las asignaturas para saber qué opinan los alumnos de las clases que tuvimos, esta estrategia intento aplicarla en cada grupo pero no siempre me da tiempo realizarla porque lo que tenía planeado hacer no salía tal cual y debía hacer modificaciones o me ocurría muy seguido que me interrumpían las clases con actividades como talleres o pláticas de sexualidad o bullying con el fin de prevenir embarazos precoces o diferentes tipos de violencia pero no se logró el cometido, porque justamente eso ocurrió en varios de los grupos y grados en la escuela.

Empero, debo señalar que en asignatura de formación cívica se me dificulta mucho dar los temas porque en lo personal no me gusta el programa, hablar de valores o leyes me aburre, me gustan más los contenidos que se relacionan específicamente con historia, supongo que eso mismo transmitía a los alumnos porque en varias clases ellos ya no querían trabajar o preferían que los sacara al patio para que se distrajeran. Cabe mencionar que los temas que se ven en varios de los bloques están muy descontextualizados respecto a lo que viven los adolescentes en los diferentes espacios donde participan, por ejemplo, en el Bloque I. La formación cívica y ética en el desarrollo social y personal se señala como uno de sus temas titulado “La dimensión moral en la vida humana” en el cual se aluden puntos sobre lo que es la libertad, tipos y la importancia pero, ¿Cómo viven los adolescentes la libertad?

Los adolescentes no viven la libertad en las clases ni mucho menos en la escuela secundaria porque en ésta se castiga todo, se vigila cada acto, se implementa una serie de sanciones a todo alumno que no sigue las reglas ni las normas, donde se busca el respeto ciego a toda figura que represente autoridad en el plantel, entonces, en ese sentido, ellos pueden tener un acercamiento teórico al tema pero se queda sólo en eso porque pocas veces viven el sentido de la libertad, viven más bien una serie de sometimientos como opresión que se llega a dar también es a través del docente porque pocas veces se les da la oportunidad que se expresen, que propongan otras formas de trabajar en las clases y de experimentar otras formas de aprender.

Por lo anterior es que hago referencia de que éste como otros temas que por ahora no enunciaré no están acorde a lo que viven o enfrentan los alumnos, sin embargo, en el caso de la enseñanza existen también otros posibles elementos que pueden llegar a influir para que los contenidos sean poco significativos como interesantes para los adolescentes, tal como he identificado en las sesiones que desarrollo en el aula regularmente.

Ejemplo de ello es que he podido percatarme que varias de las clases que desarrollo son expositivas, donde la única intervención que existe es la mía, pocas veces llegan a participar los alumnos, creo que he intentado que participen a través de comentarios y no sólo externando dudas pero, se quedan callados esperando a que yo les dé las respuestas a las mismas preguntas que hago, así también, he pretendido que realicen diferentes actividades y no sólo que tomen dictado o resuelvan cuestionarios pero, la mayoría no llevan el material que les solicito por lo que en muchos momentos decido optar por dictar, dictar y seguir dictando aunque esto sucede repetidamente cuando los alumnos no guardan silencio ni hacen las actividades requeridas.

Es así que los adolescentes dejan de platicar, no hacen ruido, lo cual es muy bueno principalmente para el director del plantel y el orientador porque así piensan que existe control de grupo en mi asignatura porque eso significaba que se está dando una buena clase, donde el alumnado está atento a todo aquello que explico, que atienden las indicaciones que se dan al igual que quedarse quietos, imperando el silencio y la estática, aunque sé muy bien que eso no es lo correcto y sobre todo no es lo que quiero hacer, porque pareciera que me someto a las exigencias de las autoridades asumiendo el “deber ser”. En esos momentos no sé bien si soy una docente y si estoy enseñando o no, porque para mí el ser docente no implica que yo poseo el conocimiento y la responsabilidad de transmitirlo a los demás, porque muy bien refiere Perrenoud (2004, citado en: Sarramona, 2011, p. 429) cuando señala que:

Las competencias de un profesor es saber organizar y animar situaciones de aprendizaje. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo. Trabajar en equipo. Participar en la gestión de la escuela. Informar e implicar a los padres.

Utilizar las nuevas tecnologías. Afrontar los dilemas y los deberes éticos de la profesión.
Organizar la propia formación continua.

En ese sentido, la enseñanza tendría que ser un proceso de transformación social y personal, tal como manifestó en su momento Vygotsky (s/a, p.4) “la enseñanza brinda las condiciones requeridas, no sólo para la formación de la actividad cognoscitiva del estudiante, para el desarrollo del pensamiento, de sus necesidades y habilidades, sino también para los distintos aspectos de su personalidad”. Por ello mismo mi interés es mejorar y desarrollar una práctica docente distinta, más significativa, lo que implica todavía un gran reto que debo asumir.

Fue así que decidí ir teniendo también una mejor relación con los estudiantes para lograr un mejor acercamiento de confianza para que compartieran lo aprendido y en lo que se debía mejorar de las clases, esperando que eso ocurriera, trabajé en ello modificando mi forma de dirigirme hacia ellos, porque en una oportunidad que tuve con mis alumnas, al preguntarles que qué opinaban de mi forma de ser hacia ellos, me señalaron que parecía muy fresa y que ellos al ser de barrio, no se sentían interesados e interesadas en poner atención.

Ese tipo de comentarios me dieron una pauta y por decirlo de algún modo, el empujón para aventurarme en emplear un lenguaje más apropiado para mis alumnos, por ejemplo, en utilizar sin ningún miedo o tabú palabras como sexo, pene, vagina, así como ser más ¡sarcástica! y hacer bromas para que se rompiera el estereotipo de que un profesor era muy recatado, que jamás se le escucharía hasta un “lo siento me equivoqué”, que pronto entendí que para ellos, eso era muy importante, reconocer que todos cometemos errores, porque de alguna manera sin quererlo, somos sus guías, somos adultos que pueden compartir sus emociones y hasta pedir consejos.

Considero que esa estrategia me permitió ir teniendo otro tipo de presencia en las aulas así como en las clases, ir mejorando esa comunicación con ellos me permitió tener empatía, aunque no siempre fue así, porque en varias ocasiones me pasaba que en vez de trabajar los temas sólo querían platicar o bromear, así como el que a veces ya no me vieran como docente, sino como amiga, que en algún grupo comenzaran los varones a hacer propuestas de noviazgo porque consideraban que era joven como ellos, lo que debí romper de tajo y buscar ante todo el respeto e intentando y buscando ser una profesora democrática, que los escuchara, los tomara en cuenta pero que a su vez, fueran responsables en las clases al momento de las actividades.

A su vez, se fue dando un ambiente de confianza porque muchas veces las alumnas me llegan a platicar sus problemas personales como el que han tenido relaciones sexuales con sus novios y que no le tienen confianza a sus mamás para contarles que ya son sexualmente activas, así como que a veces sufren violencia en sus casas con las parejas de sus mamás o papás. Recuerdo el caso de un alumno que llegó a la escuela con un moretón en el ojo y al preguntarle lo que le había ocurrido él mencionó que su padrastro le había pegado cuando se metió a defender a su mamá porque la estaba golpeando. Ello causó que le informara al tutor del alumno para que interviniera por lo que, citó el tutor junto con el director y el asunto se puso peor porque la señora justificó la acción de su pareja.

No ha sido una labor sencilla, porque uno debe conocer bien al grupo para saber cómo trabajar con ellos para así ir brindando estrategias de enseñanza distintas a las tradicionales que se les ha acostumbrado recibir en su educación secundaria, por lo menos de mi parte, pero sobre todo, lograr que tengan un proyecto de vida porque varios de los adolescentes no tienen planteado lo que quieren ser o hacer, aunque cabe aclarar que existen otros que si se visualizan, por ejemplo, estudiando una profesión; sin embargo, es importante trabajar en el ser, porque tanto la escuela

como el entorno familiar y social, nos encargamos de desilusionarlos y desmotivarlos de ser ellos mismos o de soñar, desde la escuela les imponemos una serie de reglas que les impide ser diferentes, los homogeniza.

Es así que, con base en toda la información que logré identificar desde el contexto comunitario, institucional y sobre mi práctica docente identifiqué que existían diversas problemáticas que influyen de manera significativa en la escuela secundaria, por lo que, fue pertinente apoyarse de diversos instrumentos de investigación para lograr seleccionar la problemática más significativa y a partir de ella, poder diseñar y aplicar una propuesta de intervención, tal como explicaré en el siguiente apartado de acuerdo a la información que obtuve de la aplicación de los instrumentos que diseñé.

Capítulo 4. Elección y análisis de una problemática significativa

En este apartado haré una descripción sobre los instrumentos que utilicé para la identificación y selección de una problemática significativa que influye no sólo en mi práctica docente sino en sí en la escuela, por ello, considere importante diseñar instrumentos como biografía escolar, diario de campo, registros de observación, registro anecdótico, entrevista a alumnos, profesores, padres de familia y los reportes hechos hacia los adolescentes para recuperar información relevante pero que me permitiera recuperar la voz de los sujetos que viven día a día la realidad existente en el plantel. A continuación, describo las características de cada instrumento:

Biografía escolar

Uno de los instrumentos que empleé para la recuperación de información fue el de la biografía que parte de un enfoque biográfico-narrativo que es esencial porque la investigación biográfico-narrativa es de “corte hermenéutico, que permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran” (Bolívar, et al. 2001, citado en Huchim y Reyes, 2013, p.2), sin embargo, no sólo está dirigido a docentes, sino a alumnos y otros actores que forman parte de la escuela secundaria, desde luego que este instrumento lo utilicé sólo para los adolescentes del grupo 21.

A partir de ello, el instrumento me sirvió para que los alumnos logaran narrar aquellos conflictos que viven diariamente en la escuela con los diferentes actores que participan en ella, como sus compañeros, prefecto, orientador o profesores, con el fin de identificar la forma en que

afrontaban o no los conflictos, al igual que las situaciones por las que éstos se originaban para que, pudiera determinar la problemática en sí existente en mi centro de trabajo y por consiguiente, establecer la propuesta de intervención.

Diario de campo

Este instrumento sirve para recuperar los sucesos relevantes que surgieron durante las sesiones de clase, así como fuera del mismo ya que “se utiliza periódicamente, permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evaluación y sobre sus modelos de referencia” (R. Porlan y J. Martín, 2000, p.23), mientras que para Latorre (2005) lo denomina como:

Diario del investigador, que recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación. Como registro, es un compendio de datos que puede alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica. (pp. 60-61)

Considerando ambas posturas, me pareció pertinente recuperar dicho instrumento porque me permitió enriquecer el diagnóstico que realicé, pero, también incorporar en éste instrumentos como la observación participante y registros anecdóticos, sobre todo para contrastar la información que pudiera llegar a anotar en el diario de campo y así analizar todo aquello que pudiera recuperar con mayores elementos. A continuación señalaré algunas de sus características:

Observación participante

Esta es una técnica muy importante para la investigación-acción ya que exige que el investigador se implique y participe en el estudio de las problemáticas para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad (Latorre, 2005). La observación participante “resulta más apropiado cuando los objetivos de la investigación pretenden describir situaciones sociales, generar conocimiento, mejorar o transformar la realidad social” (Latorre, 2005, p.58), para ello, era necesario registrar aquello que se observaba con el fin de analizar la información que se lograba recuperar, en este caso, fue a través del instrumento que diseñé (Anexo No. 1 Registro de Observación de Conflictos con Estudiantes de Secundaria) para rescatar sucesos relevantes que acontecieran en el aula de clases relacionados con los conflictos.

Así, con el apoyo de este instrumento, el fin era lograr recuperar la vida cotidiana que ocurría en la escuela secundaria, porque muchas veces se deja de cuestionar lo que ahí sucede tanto de los alumnos como docentes y los demás actores que participan en este espacio escolar, por ello, es necesario hacer uso de notas de campo observacionales que para Mckernan (1999, citado en Lozano, 2013, p.20) “son registros sobre los acontecimientos observados y escuchados directamente en el entorno de investigación”.

Registro anecdótico

Este tipo de instrumento también es muy útil para investigar situaciones reales, para Latorre (2005, p.62) son “descripciones narrativas literales de incidente clave que tienen un particular significado observados en el entorno natural en que tienen lugar la acción”, por ello, considere importante dicho instrumento porque me permitió recuperar parte de la voz de los sujetos, así como el rescatar los sucesos significativos que iban vinculados con mi problemática. Es conveniente

señalar que en los registros anecdóticos se deben describir eventos, sucesos, conductas o incidentes específicos pero de manera detallada para que permita un análisis y en este caso fui yo quien lo realizó. Fue así que diseñé este instrumento para recuperar dichos datos (Anexo No. 2 Registro Anecdótico)

Cuestionario

Para enriquecer mi diagnóstico decidí hacer uso de un instrumento que me permitiera identificar aspectos relacionados con los conflictos que se dan en el aula de clases, por ello, consideré pertinente el diseño y aplicación de un cuestionario dirigido tanto a alumnos (Anexo No. 3. Cuestionario a Alumnos del Grupo 21) como también a docentes (Anexo No. 4. Cuestionario a Docentes de la Escuela Secundaria No. 202), en ese sentido, señala Latorre (2005, p.60) que “consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito”, por lo que, elaboré dos cuestionarios donde procuré construir preguntas que me facilitaran información relacionada con la forma en que los alumnos y docentes afrontan o no los conflictos.

Fue así que el primer cuestionario dirigido a alumnos de segundo grado tuvo el propósito de identificar los elementos que propiciaban situaciones conflictivas en la escuela secundaria a partir de las experiencias vividas por ellos mismos para que, con base en ello, diseñara y aplicara la propuesta de intervención que favoreciera la mejor gestión y resolución de éstos. Mientras que el cuestionario dirigido a profesores tuvo como objetivo identificar los elementos que propiciaban situaciones conflictivas en la escuela secundaria a partir de sus experiencias.

En este trabajo, fue trascendente escuchar y resignificar lo que ocurrió en la escuela secundaria sobre los conflictos que ahí surgían, diariamente prácticas violentas que influían en la convivencia sana así como en el proceso de aprendizaje de mis alumnos tanto dentro como fuera del aula de clases y los que debía enfrentar como parte de mi práctica docente, por eso mismo, era fundamental hacer uso de los expedientes individuales de los alumnos para detectar aquellos conflictos enfrentados por los alumnos, sin embargo, no pude tener acceso a éstos porque el orientador del plantel no autorizó su revisión dado que ya no era la tutora del grupo, no obstante, pude revisar la Bitácora de Reportes del Grupo, en el cual, cada docente anotaba alguna incidencia que hubiera ocurrido en las respectivas sesiones.

Dicha bitácora, me sirvió como parte del diagnóstico porque en él, se podía identificar cuáles eran los conflictos que habían surgido en las diferentes clases y poder contrastarlos con las versiones de los alumnos como también docentes, sin embargo, con los profesores no se pudo llevar a cabo por la falta de coincidencia en los horarios y por poca apertura al diálogo con algunos de ellos.

Por último, apliqué un cuestionario diseñado para la asignatura de Formación Cívica y Ética que usé al empezar el ciclo escolar 2018-2019, el cual se enfocaba en recuperar información sobre algunos de los aprendizajes iniciales de dicha asignatura como también, sus estilos de aprendizaje (Anexo 5. Cuestionario de Formación Cívica y Ética II).

Con base en ello, logré identificar más sobre las situaciones de riesgo a las que se habían enfrentado así como algunos de los elementos que se les llegaba a facilitar el aprendizaje, ya que me apoyé del modelo de Kolb para el diseño del instrumento de estilos de aprendizaje que incluí en el cuestionario anterior, en ese sentido, era muy importante para mí reconocer los estilos de

aprendizaje que tenían en ese momento mis alumnos con el fin de desarrollar una práctica docente más significativa y que generara en ellos otros sentidos satisfactorios al momento de trabajar en las clases .

Al respecto, es necesario recuperar aquellos elementos que nos permitan poner en juego otro tipo de práctica docente con los alumnos, una que favorezca la formación integral de estos sujetos a sabiendas de que existirán varios factores que muchas veces pueden influir en contra del cometido que se pretende alcanzar, que pueden ser desde la congruencia de lo que realmente se quiere lograr con ellos, así también las condiciones de infraestructura o las habituaciones establecidas en la cotidianidad de la escuela y sólo por mencionar algunos ejemplos.

Con base en estos instrumentos, haré un análisis e interpretación de la información recuperada y que a continuación desarrollaré:

Como primer punto, de mi diario de campo puede rescatar lo siguiente; me llegó a ocurrir muchas veces cuando fungí como tutora de un grupo de primero que las madres de mis alumnos en cada junta mensual o firma de boletas me levantarán el tono de voz porque estaban molestas porque sus hijos obtenían calificaciones menores a 7 o sobre todo cuando eran reprobatorias o que entre ellas mismas comenzaran a discutir, tal como ocurrió en la firma de boletas del mes de marzo del año 2018 (DC, 02 de marzo de 2018):

“La mamá del alumno Jean aprovechó la participación que se le dio para hacer un comentario sobre las peticiones que había señalado el director del plantel en la orden del día y entonces ella argumentó que unas alumnas del grupo estaban molestando a su hija, la acosaban en cualquier parte que la veían, le decían de cosas, incitaban a otras adolescentes a que le pegaran e insultaran en las redes sociales”.

Otro ejemplo es que los mismos padres de familia les dicen a veces a sus hijos que el maestro siempre tiene la razón y que deben hacer lo que les pedimos, que sólo es importante aprobar las asignaturas para que tengan el certificado, pero no se interesa exactamente que aprendan o no, sino que no reprobren. Con base en ello, Rockwell (2012, p.707) menciona que “muchos padres saben que la escuela ha entregado saberes que no tienen valor de uso, sino valor de cambio, pues sirven para pasar el examen, y continuar en el sistema, pero sirven para la vida”. Aunque los mismos alumnos no le ven sentido a los contenidos sino que, se preocupan sólo por pasar de grado.

De igual forma, los alumnos muchas veces en las clases de mi asignatura se la pasan insultándose, distrayéndose con el uso del celular, interrumpiendo las sesiones o han llegado a golpearse tanto las estudiantes como los varones, aunque no siempre ha ocurrido en mi hora de clase, me he percatado que también ocurren dichos eventos cuando los grupos no tienen profesores presentes, ya que frecuentemente he observado cómo tan sólo en un día de jornada existen tres grupos que tienen clases y los otros tres no (DC-abril de 2018).

Uno de los varios reportes escritos que me ha mostrado el orientador educativo de algunas situaciones de peleas y agresiones físicas entre pares que se suscitaron en ciertas asignaturas en el grupo 11 de mi tutoría, se dieron precisamente cuando el docente no llegó a darles clases, ya que no fueron al plantel o estuvieron atendiendo a padres de familia durante la hora de clase. Sin embargo, aunque ya se había acordado en varios momentos en las juntas de consejo técnico escolar, varios de mis compañeros continúan recibiendo a los padres de familia en horas de clase así como faltar a la escuela y peor aún, sin dejar actividades para que los alumnos las realicen durante esa hora a pesar de que uno de los acuerdos era entregar en tiempo y forma el banco de reactivos para prevenir dichas situaciones.

Durante el ciclo escolar 2017-2018, me ha tocado recibir reportes de las asignaturas de Tecnología, Matemáticas, Español y Ciencias I. Énfasis en Biología, que los alumnos del grupo 11 han golpeado a sus propios compañeros tanto hombres como mujeres, así como agredir a otros alumnos de los diferentes grados, que filmen algunas de las peleas entre mujeres (Registro de observación-enero 2018); así también que dañan el material de la escuela como las mesas de red escolar, los instrumentos de laboratorio, rompan los libros de texto de ellos mismos o de sus compañeros, tomen objetos que no son suyos, tal como ocurrió en la asignatura de Geografía (Registro de observación y Diario de campo, noviembre 2017):

Al llegar al salón saludé al grupo y les pedí que tomaran sus cuadernos para que fuéramos a red escolar pero, el grupo señaló que el director había indicado que no podrían entrar porque se habían robado los carros de colección del profesor de apoyo de dicho espacio y que, como no sabían respetar ni cuidar las cosas, que no tendrían permitido usar cualquier otro espacio del plantel más que el salón de clases.

Ante ello, pregunté qué quién había tomado los carros de juguete así como en qué asignatura ocurrió y el día, a lo que el grupo respondió que en Geografía hacía ya 15 días, que el profesor había salido del salón para hablar con tres alumnos que estaban molestando a otro de sus compañeros y salió al mismo tiempo el profesor de red escolar para apoyar al docente, en ese momento al parecer aprovecharon alguno o algunos de ellos para tomar los carros y que, señalaba el profesor de red que también habían desconectado la impresora.

Respecto a dicha situación la sanción que dio el director fue precisamente prohibir la entrada al grupo a red escolar y lo mismo ocurrió cuando rompieron las probetas de laboratorio,

sin embargo, no se tiene presente que en algunos casos los profesores dejan a los grupos solos, mientras que ellos aprovechan para hacer ese tipo de acciones, tal como sucedió en otro momento en el mismo grupo en Tecnología, cuando la profesora salió del salón (hasta la fecha no ha explicado el porqué de su salida) sin avisarle al prefecto y justamente en ese lapso, aprovecharon dos alumnas del grupo 11 y otra del 12 para pelearse, mientras que una de las alumnas del grupo 12 comenzó a grabar con su celular lo que allí ocurría.

Cuando regresó nuevamente la profesora, las alumnas estaban como si nada hubiera pasado ahí, así como el resto del grupo, sin embargo, la alumna que había filmado le pasó el vídeo a uno de sus compañeros varones y éste subió a Facebook el material que de manera inmediata tuvo varias visitas, pero, como fue borrado de la red ese mismo día, cuando llegó dicho reporte a Orientación Educativa, ya no estaba el vídeo para que se pudiera mostrar a ambas madres y padres de familia de las alumnas para que se percataran con mayor significancia de lo ocurrido.

Otra situación se dio en Taller de Tecnología precisamente cuando uno de los alumnos de tercero le dijo a un adolescente de primero que se callara y éste le dijo que no se quería callar y entonces...

Alumno de tercero: ¡Cállate!

Alumno de primero: no quiero, ven a callarme

Se levantó el alumno de tercero y le dio una cachetada y el otro alumno le dio un puñetazo, mientras el profesor se acercaba a ellos para detener las agresiones, los alumnos seguían diciéndose de palabras, dado ello, tuvo que llevarlos a orientación educativa donde ambos alumnos señalaron al orientador que estaban aburridos porque no estaban haciendo nada en la clase así que, comenzaron a platicar pero, como el alumno de primer

grado estaba hablando muy fuerte y éste no dejaba escuchar a su compañero con quien platicaba, se le hizo fácil decirle que se callara.

El profesor titular del taller solicitó al orientador que mandara citatorio a los papás de los alumnos para tratar el asunto. Con base en ello, el orientador mandó el citatorio pero, el orientador fue quien terminó atendiendo a los padres, con quien acordó que se debía trabajar con los alumnos en el sentido de mostrarles que se debía mejorar la forma en dirigirse y pedir las cosas para que no se llegara a la situación que se dio.

Cabe señalar que en otros grupos se da lo contrario, por ejemplo con alumnos de segundo y alguno de tercero, se llegan a pelear o insultarse verbalmente aunque esté presente el profesor titular, ello ocurrió en la clase de Matemáticas cuando dos alumnas comenzaron a decirse de palabras y a sacar sucesos muy personales y aunque la profesora les pidió que guardaran silencio y se pusieran a trabajar, comenzaron a darse de bofetadas y terminaron con rasguños en el rostro y despeinadas.

En Español, cuando los alumnos le tiraron sus plumones y borradores del profesor al otro lado de la escuela, mientras que un adolescente lo empujó y le mentó la madre frente a los demás; en ambos casos, el orientador sancionó lo ocurrido, en el caso de las alumnas les dieron cambio de escuela, mientras que en el segundo, los suspendieron tres días sin ir a al plantel.

Muchos de los conflictos que han surgido en la escuela no necesariamente se enfocan al grupo 21, sino que logré identificar distintas problemáticas en otros grupos, pero, gracias a ello, me permitieron enriquecer el análisis sobre aquello que ocurre en el plantel; cabe aclarar que elegí a dicho grupo porque éste ha sido uno de los 2 grupos que tuvo mayor número de reportes durante el ciclo escolar 2017-2018 en las asignaturas de matemáticas, español y tecnología por diversos

motivos que se relacionaban con aspectos de conducta, reprobación o rompimiento de reglas en el aula, además, es factible intervenir con el grupo porque tuve la oportunidad de trabajar nuevamente con ellos en Formación Cívica y Ética II.

Las problemáticas anteriores que señalé los sé porque en el ciclo escolar anterior era tutora de dicho grupo, fue así que llegaban a mí los reportes de algunos docentes por las razones ya enunciadas de manera general, sin embargo, muchos de los motivos que daban los profesores para reportar a los alumnos eran principalmente porque no trabajaban en las clases, no llevaban el material solicitado, porque sacaban el celular para transmitir en vivo desde Facebook sobre lo que ocurría en el salón o porque no dejaban dar clases a los profesores de Matemáticas y Español, originando así que el director tomara decisiones como las de no permitirles la entrada a laboratorio de ciencias como red escolar, cancelarles los torneos de fútbol hasta quitarles el receso.

En ese sentido, algunos de los padres de familia de ese grupo llegaron a externar sus inconformidades conmigo y con el director, justamente, en un cuestionario de evaluación del trabajo que realicé como tutora que apliqué el día 09 de julio de 2018 dirigido a padres y/o tutores responsables de los alumnos como parte del cierre del ciclo escolar, se les solicitó que señalaran los aspectos que necesitábamos mejorar como escuela, por lo tanto externaron que **“no les pareció que suspendieran el laboratorio...que fue un grupo muy castigado, por lo que se deben poner otras correcciones [porque] afectan a los que no deben”** (PF-1).

Lo que denota esta crítica es que existió una inconformidad con las formas en que la escuela intervino al dar respuesta ante las problemáticas que surgieron en el grupo, sin embargo, en ningún momento el director de la escuela tomó en cuenta las inquietudes de los padres de familia, de

hecho, para él, el que los padres de familia intervengan en las decisiones de la escuela es una amenaza, al respecto, expongo el siguiente testimonio que surgió en una plática con el director (22 de junio de 2018, recuperado del DC):

Profesora Jocelyn: buenas tardes maestro, disculpe, ¿tiene ya listado de las propuestas para clubes? Es que necesito revisarlos para ver cuál puede implementarse en la escuela.

Director: ya la tengo, ahorita te las imprimo para que la revises, sólo deja termino de llenar este formato (su mirada regresa al monitor de la computadora).

Profesora Jocelyn: ok, gracias

(Termina de llenar el formato e imprime el listado)

Director: ten, checa cuáles vienen, yo había pensado que podrías dar el de radio verano o el de mitos y leyendas pero, tú decide, lo dejo a tú consideración... ya sabes que no tengo problema.

Profesora Jocelyn: pues necesito revisar los programas para saber cuál, pero, me gustaría que los papás participaran en la asignación de los clubes, ellos también pudieran dar sus puntos de vista y decidir cuáles...

Director: (interrumpe) no Joce, no les voy a pedir su opinión porque es darles poder y los vamos a tener aquí y no eh, preferible que no metan mano...además, acuérdate que los clubes los estamos diseñando bajo las necesidades de los docentes porque si no vamos tener muchos excedentes....

Profesora Jocelyn: pues sí, pero sería importante que se involucren, pues ellos también deberían tomar las decisiones maestro, sería bueno que retomáramos sus ideas y participaran...

Director: insisto, no hay que darles poder, para qué quieres que luego anden viendo lo que pasa, que vean llegar tarde a (menciona el nombre de la profesora de Química) o a (menciona el nombre del profesor de Historia) o que vean el relajo que tienen (menciona los nombres de la profesora de Matemáticas y el docente de Español) en el salón (se me queda viendo con un gesto de desaprobación y esperando una respuesta)... de ahí se van a agarrar

Profesora Jocelyn: (lo observo en silencio) pues...qué le puedo decir

-Justo llega otra profesora a la oficina buscando al director y él aprovecha para regresar su mirada al monitor de la computadora, por lo que decido salir de ahí-

En relación a ello, el director no es el único que cree innecesaria la presencia de los padres de familia en la escuela, tal como se señala en el segundo testimonio de una plática que tuve con él el día 22 de mayo de 2018(Recuperado del DC):

Profesora Jocelyn: ¡Buenas tardes maestro! ¿Cómo está? Ya me contó la co tutora del grupo (en ese entonces grupo 11) que se pelearon (alumno 1 y alumno 2) y que el profesor de Español les quitó la mochila...

Orientador: ¡Buenas tardes maestra! Sí, me llevó el profe las mochilas y me hizo el reporte.

Profesora Jocelyn: De hecho, me dijo la mamá de (alumno 2) que si podía estar en la escuela para vigilar a su hijo durante las clases porque no quiere que lo vuelvan a suspender, ¿usted qué opina?

Orientador: No maestra, ya sé que viene en el marco para la convivencia pero aquí no hay condiciones para que esté la señora en el salón, imagina una clase de español o matemáticas... ¡no! Se va dar cuenta de que no hay control de grupo y después va a

justificar que su hijo hace lo que hace por los maestros, mejor que esté aquí (señala el espacio de Orientación Educativa) y que el niño baje en cada clase el trabajo que realice. ¿Cómo ves?

Profesora Jocelyn: Pues, le voy a comentar, a ver qué dice la señora, aun así yo le aviso

De acuerdo a los testimonios anteriores, puedo identificar que en la escuela secundaria existe un autoritarismo y sobre todo un temor porque sujetos externos al plantel tengan conocimiento de lo que ahí sucede, como si se quisieran ocultar parte de la cultura institucional que se ha originado a partir del liderazgo del director en los últimos cuatro años; sin embargo, aquellas acciones han generado que los padres de familia señalen que **“el director no hace la función que le corresponde”** (PF-2). Así mismo, porque él realmente no interviene de una manera justa ante los conflictos que se llegan a dar, como en el grupo 21 que fue determinante en varias ocasiones al sólo escuchar lo que decían los docentes que reportaban al grupo sin dar la oportunidad de recuperar lo que tenían que decir los alumnos.

En relación a ello, los alumnos consideran que el director es **“poco tolerante, poco flexible e injusto, gritón así como grosero”** (ALS-grupo 21-2017) porque con algunos de ellos ha actuado de una manera radical y a veces hasta discriminante, tal como ocurrió con una alumna en el ciclo escolar 2017-2018 durante la formación a quien le dijo **que “¿para qué se cubría del sol si ya no se iba a quemar?, que estaba negra”** (DC-13 de febrero de 2018). Lo cual ocasionó que alumnas de los dos grupos de tercero le hicieran burla haciendo comentarios como *eres negra o estás muy negra*, causando que la alumna dejara de ir a la escuela por un bimestre.

A su vez, ha sido despectivo con el tipo de palabras que usa para dirigirse en cualquier momento a los grupos de primero al asignarle calificativos como el de “plagas o minions”, lo cual

siempre hace cada vez que llega al plantel una nueva generación de primeros años. En el caso de los alumnos que en este ciclo escolar 2018-2019 pasaron a segundo grado los denominó como *la plaga*, sin embargo, de acuerdo a una de las preguntas planteadas en el cuestionario dirigido a los alumnos del grupo 21 aplicado el día 23 de agosto de 2018, fue la de “¿cómo describirías la relación que tienes con tus profesores y director?” a lo cual las respuestas fueron las siguientes que se concentraron en la tabla 1.

Tabla 1. “¿Cómo describirías la relación que tienes con tus profesores y director?”

Respuestas de alumnos grupo 21

Buena/no he tenido problemas/ Buenas, porque son muy sociables/ Buena amistad y sin conflictos
 Muy bien con todos
 Bien, no tengo problemas con nadie/ Pues bien/ Bien estables
 Mas o menos
 Pues una relación normal, saludar y respetar
 Muy amables
 Muy bien sin ningún problema
 Con los profesores pues bien
 Al director no lo he tratado
 No emos tenido problemas

Es muy buena porque me caen bien y yo a ellos. Me tratan como la alumna que soy
 Con algunos me llevo bien y con el director medio bien y mal
 Con los profesores buena y con el director, pues, cercana porque lo quiero como un papá
 Aun no los conozco bien
 Bueno no tenemos problemas aún pero nos llevamos bien
 Pos la relación que tengo es mas o menos
 Pues la verdad nose creo que mas o menos porque soy muy desastroso

En ese sentido, es muy claro identificar que de acuerdo a las experiencias que hayan vivido los alumnos es como perciben el trato que se les da, aunque pudiera vincularse a su vez con la “apropiación de ciertas objetivaciones que no se cuestionan, que para ellos cobran sentidos de normalidad” (Heller, 1998, citado en Lozano, 2013, p.18). Ya que la escuela tiende a ser un espacio autoritario, donde no existe la oportunidad de cuestionar lo que ahí ocurre porque desde que llegan al plantel se les dan a conocer las reglas ya establecidas en la institución, además, los padres de familia refuerzan aquello al decirles que **“los profesores siempre tienen la razón o que ellos mandan en la escuela”** (PF-2016), ejemplo de esto es cuando los maestros entran al aula y los alumnos se deben poner de pie para saludar como lo indica el director.

Justamente al iniciar el ciclo escolar 2018-2019, les pregunté a los alumnos del grupo 21 el motivo por el cual se ponían de pie cuando entraba al salón, por lo que respondieron que “**era por respeto**” (CALS-grupo 21-2018) sin embargo, les externé mi opinión sobre esa acción y que para mí era una forma de manifestar que yo tenía el conocimiento absoluto y ellos no, cuando todos teníamos algo que aportar a partir de nuestras ideas, por lo que de ahora en adelante solamente saludarían sin la necesidad de levantarse de sus butacas así como el que no pedirían permiso para bajar al sanitario como acostumbrábamos a hacerlo, así que irían cuando sintieran la necesidad de ir aunque seguirían portando en cada salida el respectivo pase de salida para que no los regresara el prefecto al salón.

Los alumnos se mostraban consternados por los señalamientos que les hacía, sobre todo porque ellos ya estaban acostumbrados a seguir ese tipo de reglas desde que entraron a la escuela secundaria, sin embargo, aunque en mis clases ya no se ponen de pie, muchas veces cuando llega la hora de mi asignatura y entro al aula, varios continúan levantándose, como si fuera una acción mecanizada o un ritual porque en las demás asignaturas siguen promoviendo dicha forma de control sobre los sujetos.

Esto da a conocer el hecho de que muchos compañeros docentes, el mismo director, padres de familia y los alumnos habitúan cierto tipo de actividades que asumen como propias y normales, tal como refieren Berger y Luckmann (citado en: Lozano, 2013) la habituación da paso a la institucionalización, ya que en esta se sintetiza un sistema de signos significativos y cohesionadores que coadyuvan a que los miembros de un grupo social reconozcan su rol y se habitúen a reproducir sus actividades. Además, Berger y Luckmann (2001, p.76) señalan que: “Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada”.

En ese sentido, los alumnos se apropian del rol que la escuela le asigna de una manera impositiva, donde ellos tienen que seguir una serie de reglas punitivas que nadie le permite cuestionar ni modificar; a los adolescentes, tanto el directivo como el profesorado le ha quitado la posibilidad de decidir, elegir y actuar, generando así que los alumnos “acepten las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, [...] organizan en torno de ‘aquí y ahora’ de su estar en él y se proponen actuar en él” (Berger y Luckmann, 2001, pp.40-41). Por lo que los adolescentes perciben que deben asumir aquello que establece la escuela sin necesidad de reflexionar, analizar ni cuestionarlo y por ende actuar sobre la realidad ya establecida.

En el mismo tenor, la escuela como institución busca promover el control de todos los sujetos que allí participamos, primordialmente dentro del plantel al alumnado como el profesorado; los docentes que laboramos en este centro de trabajo ocasionamos una serie de prácticas violentas sobre los adolescentes que van desde la imposición de reglas como discursos agresivos o amenazantes y es que muchos de los maestros hacen lo que señala Heller (citado en: Lozano, 2013) que en toda sociedad existen algunos miembros que ejecutan su trabajo en el ámbito de lo preestablecido y otros apelan a desarrollarlo para la trascendencia, ocurriendo lo primero con mis compañeros al seguir al pie de la letra lo que dice el director y el que cuestiona aquello que establece a través del autoritarismo lo agrade verbalmente para mantener el orden en la escuela.

Por dicha razón, retomando las respuestas de los alumnos ante la pregunta del cuestionario citado en párrafos anteriores, cabe la posibilidad de que los alumnos tuvieron miedo de expresar lo que verdaderamente opinaban o sentían sobre la forma en que son tratados por parte de estas figuras en la escuela y en las aulas, como diría Rendón (2007, p.358) que: “Es particularmente difícil expresar ira y tristeza directamente a figuras de autoridad y con un estatus de poder diferente

al propio, aunque sean los causantes de la emoción”. Sobre todo porque la institución es tradicional, autoritaria, donde la voz de los alumnos no cuenta.

Al respecto, fue interesante identificar que los alumnos del grupo 21 consideraran necesario ser escuchados, tal como lo anotaron en el cuestionario ya referido en la pregunta 13. “Cuál sería para ti el clima escolar ideal”, dando como respuesta lo siguiente:

“donde se respete mi persona (AL28), exista igualdad, buena ventilación en el aula (AL9), que se tomen en cuenta mis opiniones que valen mucho (AL42, AL34), donde haya respeto entre maestros y compañeros (AL31, AL36, AL24, AL1, AL35, AL19, AL37), un lugar donde no haya bullying (AL40), que me escuchen (AL4), que no se burlen de las opiniones de los demás, sea pacífico (AL5, AL27 y AL25), que se respete la personalidad de cada quien e ideas (AL28)”.

Como se logra apreciar, los alumnos exteriorizaron que no son tomados en cuenta en la escuela, pudiera ser solamente desde algunos profesores aunque no especifican en qué espacios, pero, ello me lleva a creer que tampoco se perciben las opiniones y mucho menos las propuestas de los alumnos en las diversas asignaturas como en la escuela en general, en ese sentido, debería ser todo lo contrario, porque la vida social en la escuela según Dewey (citado en: Díaz, 2006, p.3) se basa en “el intercambio de experiencias y en la comunicación entre los individuos”. Lo cual permitiría a su vez, desarrollar la capacidad social de los adolescentes, sin embargo, no busca la participación democrática de los adolescentes sino que se adapten a lo ya establecido, dejando aún lado las necesidades, características, emociones e intereses.

Con base en ello, la escuela secundaria tendría que, como refiere Díaz (2006, p.5) “asumir el reto de la escuela para todos, que atienda las necesidades de los distintos alumnos en un entorno caracterizado por la diversidad, y que en ese sentido logre adecuarse a la persona que aprende”. Ejemplo de esto pudiera ser desde las temáticas que se abordan de acuerdo a cada asignatura con base en la enseñanza reflexiva, porque, de igual modo, Díaz (2006, p.11) afirma que: “Presta atención especial a la comprensión de los intereses, valores y contradicciones en los contenidos y las prácticas de enseñanza, y, en general, a los fenómenos curriculares y educativos que afectan al profesor y sus alumnos”. Sin embargo, esto no se pone en juego en el plantel aparentemente en ningún espacio.

Tras lo expuesto, es interesante señalar que, si bien es cierto, los alumnos consideran que no son escuchados ni tomados en cuenta, pero, los profesores opinan todo lo contrario, ya que, de acuerdo al cuestionario dirigido a docentes que apliqué el día 06 de agosto de 2018 a un total de 13 maestros, creen lo siguiente con base en la pregunta 4. “Qué estrategias o acciones considera le han facilitado: Provocar y mantener la atención de los alumnos durante tus clases y Motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje” tal como a continuación se aprecia en el concentrado 1. “¿Qué estrategias o acciones consideras le han facilitado lo siguiente?”:

Concentrado 1. “¿Qué estrategias o acciones considera le han facilitado lo siguiente?”		
Asignatura o espacio de intervención	Provocar y mantener la atención de los alumnos durante tus clases	Motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje
Matemáticas	No contestó	No contestó
Promotor de lectura y escritura	Actividades lúdicas	Actividades centradas en sus intereses de los alumnos
Educación Tecnológica	Trabajos atractivos, atención casi personalizada, dinámicas, ejercicios en clase y actividades sugeridas por los alumnos	Dejar que el alumno realice un trabajo de su interés, tomar en cuenta sus propuestas
Ayudante de laboratorio	No contestó	No contestó
Historia	Diversificar actividades, uso de TIC	Diversificar actividades, uso de TIC

UDEEI	Uso de herramientas como proyecciones, juegos	No contestó
Ciencias (Biología, Física y Química)	Realización de proyectos, investigaciones, prácticas de laboratorio, clases enfocadas a los estilos de aprendizaje, inclusión de actividades extraclase, actividades experimentales	Realizar los test de estilos de aprendizaje a partir de ahí trazar actividades como historietas, carteles, prácticas de laboratorio. Conocer cuáles son sus intereses, preparar material didáctico
Red escolar	Complementar la clase con actividades interesantes y dirigidas	Despertando el interés por la investigación de temas para las clases
Inglés	Planeación de clase	Actividades que motiven
Formación Cívica y Ética III/Orientación Vocacional	Participación activa, uso de material didáctico, exposiciones.	Conocer la dinámica familiar, orientar al alumno en su proyecto de vida.

Al respecto, pareciera que desde la opinión de los docentes, muchos de ellos si toman en cuenta los intereses de los alumnos así como les dan oportunidad de dar propuestas para el desarrollo de actividades durante las sesiones, sin embargo, los alumnos no lo perciben, sobre todo en la asignatura de Matemáticas, quien, en este caso no proporcionó información relacionada de alguna forma en cómo se dan generalmente sus clases; al igual que, si dicha información fuera real, por consiguiente no existiría un alto índice de ausentismo por parte de los alumnos y de un promedio elevado de reprobación tal como se dio a conocer en la Fase Intensiva de Consejo Técnico Escolar del ciclo escolar actual y como lo reconocen los profesores en las preguntas 1 y 3 del cuestionario .

Otro aspecto vinculado con lo anterior es que los profesores, principalmente de Ciencias, refieren que identifican sus estilos de aprendizaje y sus intereses, al igual que los demás docentes que respondieron el cuestionario, quienes refieren diversificar las actividades con el apoyo de diferentes materiales pero surge la duda de por qué entonces se manifiestan conflictos en el aula al igual que otro tipo de situaciones como las que describen tanto alumnos como docentes y que se puede apreciar en la siguiente tabla 2. Comparación de datos en cuestionarios de alumnos y docentes:

Tabla 2. Comparación de datos en cuestionarios de alumnos y docentes
<p>Respuesta de Alumnos Pregunta 3. ¿En qué asignaturas consideras surgen más conflictos, violencia o agresiones y por qué?</p>
<p>Español (no especifican el por qué)</p> <p>Matemáticas porque no tiene control de grupo, donde hablan más, porque hacen desastre, porque no alza la voz para que se callen, por no llamar la atención, no nos gusta su materia, no la obedecen, porque se deja, porque no pone atención a los problemas, porque regaña por todo.</p> <p>Biología, nos regañaba a cada rato.</p>

De acuerdo al contenido de la Tabla 2, se puede identificar que los alumnos del grupo reconocieron que en las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias, son en las que surgen más conflictos, violencia o agresiones, sin embargo, en ninguna de las tres señalan algún ejemplo de éstos, indicando solamente algunas situaciones o dinámicas que se originan en el aula que no les agradan, por ejemplo, el que los regañen de manera constante, pero, en la asignatura de Matemáticas, manifiestan que al no existir un “control de grupo”, al no generar un espacio de interés y hasta de confianza, origina que no les guste la asignatura.

Sin embargo, pareciera que existe una contradicción ante la versión de los alumnos con la de los docentes, ya que para los profesores, consideran que al impartir sus clases se han enfrentado a dificultades como el desinterés por parte del alumnado como también de los padres de familia, a la puntualidad, asistencia y conducta de los adolescentes, principalmente (revisar Cuadro 1. ¿Qué dificultades se ha enfrentado al impartir sus clases?-Cuestionario a Docentes-Pregunta 3).

Cuadro 1. ¿A qué dificultades se ha enfrentado al impartir sus clases?-Cuestionario a Docentes-Pregunta 3
<p>Respuesta de Docentes</p> <p>Desinterés de los alumnos, ausentismo Falta de interés por parte de los padres de familia en el cumplimiento del acompañamiento Despertar más interés Puntualidad, asistencia y conducta Falta de asistencia por parte de los alumnos, el lenguaje que ellos expresan es inapropiado Falta de interés de los alumnos Falta de aseo en el aula, la inasistencia de los alumnos y la conducta</p>

Falta de respeto de algunos alumnos entre ellos
 Falta de material y asistencia de los alumnos
 Desmotivación y desinterés de algunos alumnos por la lectura

Al respecto, los mismos docentes señalan que la mayoría de los conflictos que han surgido en sus clases están vinculados con el aspecto de conducta, actitudes, enfrentamientos entre alumnos, apatía, faltas de respeto, desorden, falta de aseo, principalmente, tal como se aprecia en el Cuadro 2. ¿Qué tipo de conflictos han surgido en sus clases y cómo los ha enfrentado?-
 Cuestionario a Docentes-Pregunta 6.

Cuadro 2. ¿Qué tipo de conflictos han surgido en sus clases y cómo los ha enfrentado?-Cuestionario a Docentes-Pregunta 6.
Respuesta de Docentes
No se presentó/por el momento ninguno Problemas de conducta, dirigiendo hacia una reflexión sobre la actitud Aseo y que los alumnos comen en clase Desorden, faltas de respeto, las he enfrentado con: asignación de lugares a cada alumno y la conciencización [concienciación] de sus actos Enfrentamientos entre alumno Falta de material por parte de los alumnos Apatía a trabajar por parte del grupo Actitud y conducta o falta de material y se dejan otras actividades para que puedan trabajar Falta de respeto entre alumnos, canalizando a orientación o UDEEI Falta de respeto, la solución que ha funcionado [es] platicar con el alumno, reflexiones

Como se puede identificar, los profesores en algunos casos no logran reconocer la existencia de los conflictos y algunos de ellos los asocian con aspectos negativos o con algo que no tiene nada que ver con lo que es un conflicto, muchos menos la forma en que lo abordaron y/o solucionaron. Pero, a decir verdad, ellos de alguna forma señalaron en sus respuestas de la pregunta 5. ¿En qué momentos o situaciones ha requerido del apoyo de orientación educativa? (ver Cuadro 3. Apoyo de Orientación Educativa) Que sí han tenido situaciones en las cuales se puede distinguir que ha habido conflictos, como alumnos que se han mostrado agresivos, que generan “desorden”.

Cuadro 3. Apoyo de Orientación Educativa
Respuesta de Docentes
Cuando hay problemas conductuales En ninguno, no atiende casos Cuando es necesario concientizar al alumno de su conducta y proceder Resolver conflictos entre pares, como trabajar con alumnos que presentan BAP. Problemas de actitud de los alumnos Cuando los alumnos generan desorden Cuando el alumno está muy apático y agresivo Por conductas negativas de los educandos

A su vez, los alumnos dieron la respuesta que los docentes no anotaron en la pregunta 6, dando como contestaciones que a ellos les han dado sanciones los profesores por haber tenido “problemas” en la escuela, tales como: echarse corrector en el cabello, pelearse con algún compañero o compañera, por mentir, por insultar a alguna profesora, por obtener bajas calificaciones, por contestarle a los docentes, por gritarle a un profesor, por comer en clase y no obedecer al profesor. (Cuadro 4. Cuestionario a Alumnos del Grupo 21-¿Qué tipo de problemas has tenido en la escuela y con qué personas? –Pregunta 7).

Cuadro 4. Cuestionario a Alumnos del Grupo 21-¿Qué tipo de problemas has tenido en la escuela y con qué personas? –Pregunta 7
Respuesta de Alumnos
Con una compañera porque según yo y mi compañera le echamos corrector en el cabello Pelearme con un compañero Con el de Música porque mentí que el profesor vendía un libro de música Con la maestra de ciencias porque según la había insultado Con varios maestros y el problema fue bajas calificaciones Les he contestado [docentes] porque me hacen enojar Con mis compañeros porque me agredieron Con la profesora de Inglés porque pensó que la había insultado Un profe le grite Una vez me enoje con un compañero porque me dio un golpe porque lo quería hacer Por culpa de mi compañera por jugar Faltarle al respeto al maestro de español comiendo en su clase y no obedecerlo No he tenido problemas pero me han involucrado por juntarme con mis amigas

Mientras que en el Cuadro 5. Cuestionario a Alumnos del Grupo 21-Pregunta 9, los adolescentes señalaron que ante dichos problemas, que en sí, serían los conflictos que han tenido, recibieron por parte de los profesores sanciones como las siguientes: citatorio, llamada de atención, carta condicional, castigos, suspensiones, regaños, quitarles la mochila, servicio comunitario, principalmente.

Cuadro 5. Cuestionario a Alumnos del Grupo 21-Pregunta 9
Respuesta de Alumnos Pregunta 9. ¿Qué tipo de sanciones has recibido por parte de los profesores (as)? ¿Cuál fue el motivo?
Recibí un citatorio Una llamada de atención porque según pinte con tinta a un compañero Carta condicional Castigos por portarme mal Reporte por pelearme Citatorio porque mis respuestas no son las indicadas Suspendido una semana/por insultar a la maestra Un regaño por insultar a mis compañeros Quitarme la mochila por jugar en clase de taller Servicio comunitario [en la escuela] por pelearme Suspendido por tirar de las escaleras

En relación a ello, los alumnos respondieron en la pregunta 2 de su cuestionario (Cuadro 6. Cuestionario a Alumnos del Grupo 21- Reportes) que habían recibido reportes por acciones como borrar el pizarrón, por pelearse, por jugar, por echar relajo, por llegar tarde, por no trabajar, por no llevar el uniforme, por mala conducta, por llevar cigarros a la escuela, por cambiar el Himno Nacional, por insultar a los profesores, por darle una nalgada a una alumna, por bajarle los pantalones a un alumno, por sacar el celular en clase, por llevar bebidas alcohólicas, por comer en el salón y por transmitir en vivo a través de Facebook.

Cuadro 6. Cuestionario a Alumnos del Grupo 21- Reportes
Respuesta de Alumnos Pregunta 2. ¿Cuáles fueron los motivos por los que recibiste o hiciste reportes?
Porque segun borre el pisarron pero no era lo de la materia era una groseria y me mandaron a orientación Por una pelea Porque estaba jugando en taller o echando relajo en Matematicas

Por pelearme con un compañero a insultos, por pelearme con mi compañero con agresiones, por llegar tarde y no venir, por no trabajar
 Por el uniforme y mala conducta
 Por traer cigarros, por cambiar el himno de la escuela y por insultar a la maestra de ciencias
 Por darle una nalgada a una niña
 Por no trabajar y bajarle los pantalones a un compañero
 Porque la maestra de estatal me quito el celular porque lo tenia afuera, porque mi compañera trajo alcohol a la secundaria y me involucro
 Por chiflarle a la maestra de ciencias
 Me pelee con un niño de tercero
 Porque me pelie en la ceremonia
 Problemas con un maestro
 Porque me cacharon besandome con un ex compañero de 3ro
 Por comer en el salón
 Por estar transmitiendo en vivo [en Facebook].

En relación a ello, deduciría que con base en los datos recuperados de ambos cuestionarios, que en la signatura donde los alumnos consideran surgen más conflictos, agresiones o problemas de conducta es en Matemáticas, porque, en palabras de los alumnos la maestra **“no tiene control de grupo, hacen desastre, porque no la obedecen o no les gusta la materia”** (CA-p3), al igual que, los alumnos y sus padres han llegado a mencionar que la profesora **“se desespera porque no pueden resolver los ejercicios que les pone y ella siempre termina resolviéndolos”** (PI-con AL y PF-2017). Con base en ello, aludiría a que los conflictos que se originan en dicho espacio y que reporta la profesora son ocasionados por la falta de estrategias de enseñanza, aprendizaje y material didáctico.

Respecto a lo anterior, la profesora de dicha asignatura es la que ha hecho más reportes del grupo, a continuación, en la siguiente tabla 3 titulada **“Bitácora¹⁷ de Reportes del grupo 21”** se puede apreciar los motivos por los cuales los alumnos han sido reportados y en algunos casos se

¹⁷ Cabe mencionar que dicho control de reportes fue diseñado por el director del plantel con el fin de que los profesores tuvieran la oportunidad de anotar las incidencias que ocurrían durante las sesiones y así poder intervenir por parte de los tutores ante aquello que ocurría, además porque varios de los docentes no hacía los reportes ni mucho menos entregaba a orientación educativa. Así, cada jefe de grupo se hace cargo de cuidar dicho folder y colocarlo diariamente en el escritorio de cada salón; en el caso del grupo 21 en este ciclo escolar 2018-2019, el tutor es el director y él es que atiende las incidencias.

llega a señalar la acción que se realizó para intervenir, sin embargo, en la mayoría de ellos no se especifica más que la incidencia, cabe aclarar que el contenido en dicha tabla se transcribió tal y como se escribió en el formato original:

Tabla 3. Bitácora de Reportes del grupo 21

Incidencia	Materia
<p>Se echó a correr y no se quiso meter al salón</p> <p>Está empujando con varias niñas del salón y se sale del salón a cada rato</p> <p>Se salió del salón y se fue corriendo hacia los baños junto con varias niñas y está corriendo por el salón</p> <p>Esta gritando y no se sienta ni mucho menos trabaja</p> <p>Se va corriendo al baño y se lleva muy feo con Héctor</p> <p>-Estuvo aventando pintura de marcatextos a los niños y estaba pintando el suelo.</p> <p>-Se lleva pesado con los niños y está gritando</p> <p>Le aventó el cuaderno a su compañera Polet</p> <p>Se lleva con Sherlyn y se baja corriendo a los baños</p> <p>Se está pare y pare y no quiere sentarse, se sale del salón</p> <p>Se sale del salón y se la pasa platicando con Dayana y Damaris</p> <p>Se lleva pesado con Héctor y Ángel, y se baja corriendo a los baños cuando el maestro Gustavo se fue porque terminó su clase</p> <p>Se sale del salón y se bajó corriendo al baño</p> <p>Se está empujando con Alfonso y no hace caso en sentarse</p> <p>-Está aventándole colores a los demás</p> <p>Se está pegando con los niños y esta corre y corre por el salón y no se quiere callar.</p> <p>-Le esta pegan (pegando) a Francisco con la estuchera</p> <p>-Se lleva muy pesado con Luis Ángel</p> <p>-Se salió del salón corriendo hacia los baños</p> <p>Cargó a Héctor y se lastimó la cintura</p> <p>-Le pego a Luis Ángel y se lastimo el pie.</p> <p>Se salió del salón corriendo por los patios de los baños</p> <p>Se salió del salón y se fue corriendo hacia los baños</p> <p>No trabaja se la pasa colocando arracadas a sus compañero Kevin en el salón</p>	Física

<p>-Se le pidió que trabajara y contesto de una manera grosera</p> <p>-No trabaja, contesta de forma grosera, se la pasa platicando y no entrega trabajos</p> <p>No trabaja con las preguntas establecidas</p> <p>Se levantó y borro el pizarrón en dos ocasiones.</p> <p>-No deja de hablar, no sigue las indicaciones del profesor y se cambia de lugar</p> <p>Está trabajando con figuras y no está resolviendo el examen, se le pidió que guardara lo que no es de la materia y grito que no le interesa que va con el director</p> <p>Se le sorprendió pintándose la mano con un plumón de tinta permanente, me acerque a su lugar le pedí el plumín y no lo quería dar Isis y ella dijo ya déselo ¿para qué se lo quita?</p> <p>-Está arrojando las sillas y se agarró a Melanie</p> <p>El alumno borró el pizarrón a pesar de que se le pidió que respetara las notas, escribió en el pizarrón.</p> <p>-El alumno se levantó a revisar la libreta de reportes y él lo escribió</p> <p>-consume alimentos en el salón a pesar de las indicaciones</p> <p>-No trabajo, no entrego tarea</p> <p>-Estaba trabajando con oro material, recalcando dibujos</p> <p>No trabaja se levanta a cada rato de su lugar para provocar a sus compañeros</p> <p>-El alumno abrió la libreta de reportes</p> <p>-Se le pido que resolviera el examen y no hace caso a las indicaciones que da la profesora, se la pasa platicando y molestando a sus compañeros.</p> <p>-Se salió del salón de clases sin permiso.</p> <p>Le aventó una pluma en la cara a Melanie</p> <p>Se estaba llevando con su compañera jalándose el cabello</p>	<p>Matemáticas</p>
--	--------------------

<p>No trabaja y se sale del salón</p> <p>Está llevándose pesado con los niños y les está pegando</p> <p>-Se la pasa platicando con Andrea</p>	
<p>Se está llevando con Jonathan y se está aventando bolitas de papel, está tirando basura en el salón</p> <p>No trabajo en la materia de español</p> <p>No trabajo con el trabajo de español</p> <p>No trabajo con el trabajo de español</p> <p>Molesta a sus compañeros del salón mientras ellos trabajan</p> <p>No realizo el trabajo de español, solo arrojé cascaras de naranja y goma</p> <p>-Es importante hablar con su mamá o papá para corregir la situación de este alumno, ya que se han buscado diversas estrategias y no ha querido trabajar. Se solicitó al co asesor hablar a su casa</p>	Español
<p>Estaba llevándose con su compañero y se jalaban el cabello</p>	Música
<p>Se salió del salón y se fue corriendo al baño</p> <p>Se estaba pegando con Héctor y se estaban aventando hacia las sillas</p> <p>Cargó a Axel y lo lastimó de la cintura</p> <p>Se salió del salón sin permiso del profesor</p>	No se señala
<p>No trabaja y hace desorden, no hace la actividad</p> <p>-Hace relajo</p> <p>No trabaja y habla mucho</p>	Prefectura
<p>Se le recogió un cutter que traía en la mano</p>	Matemáticas: Se le mandó citatorio por UDEEI a la mamá

Como se puede apreciar en la tabla anterior, todos los alumnos tenían reportes, la mayoría de éstos son de las asignaturas primordialmente en Matemáticas, le siguen Física y Español, así también se puede identificar que los reportes hechos por dichos profesores son relacionados a que los adolescentes no quieren realizar las actividades que ellos les ponen, que se salen del salón, que hablan, que platican, que se ponen de pie, que lanzan objetos, como situaciones que implican agresiones verbales o físicas entre ellos o hacia los profesores.

Si bien es cierto el hecho de que influyen otros factores para que se den los conflictos, uno de los principales detonantes en este caso es que los profesores pudieran no llegar a tomar en cuenta algunos de los estilos de aprendizaje que poseen los alumnos para el diseño de sus planeaciones por desconocimiento o por discontinuidad en caso de haberlos identificado, lo cual tendría que recuperarse porque muchas veces, “el aprendizaje generalmente es valorado de manera independiente; en otras ocasiones se analizan las estrategias, técnicas, tipos, niveles y autonomía en el aprendizaje; pero casi nunca se interrelacionan todas estas categorías para establecer nexos y demostrar así, la dependencia que existe entre ellos”(González, 2011,p.2). Promoviendo entonces que el aprendizaje sea cosa aparte de las estrategias de enseñanza y la evaluación.

En relación a ello, retomando el aspecto de los estilos de aprendizaje, el grupo obtuvo los siguientes resultados de acuerdo al instrumento aplicado el día 30 de agosto de 2018:

Estilos de aprendizaje del grupo 21

El instrumento se diseñó con base en una situación que lograra colocar a los alumnos en un conflicto cotidiano que ocurre constantemente en la escuela secundaria para que se pudieran sentir identificados y así obtener una respuesta que se vinculara con los estilos de aprendizaje

establecidos en el Modelo de Kolb, cabe recalcar que los estilos de aprendizaje no tuvieron en ningún momento la intención de etiquetarlos, más bien, la información conseguida tuvo como fin reconocer algunas de las características del grupo 21, ya que, como expone Keefe (citado en Arias, 2011) los estilos de aprendizaje se definen como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores [...] de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Así que, el grupo obtuvo lo siguiente:

Estilos de aprendizaje del grupo 21			
<p>Un grupo de alumnos se encontraba realizando una práctica en el laboratorio de ciencias intentando elaborar un almizcle. La profesora a cargo de la asignatura sale un momento para contestar su celular, todos al principio están trabajando, pero los olores los comienzan a cautivar y quieren un poco para que tu cuerpo desprenda aromas agradables, pero no pueden lograr obtener un poco de la mezcla ¡qué mal! Y uno de tus compañeros comienza a jugar con los instrumentos de laboratorio, y varios deciden integrarse al juego, lo cual es un gran riesgo, comienzan a empujarse entonces en un descuido ¡zas! ¡Las probetas caen al suelo!, y se hacen añicos; no saben qué hacer al respecto, y cuando la profesora entra al salón, se hace un total silencio ¡que nervios!, ella pregunta con un tono de voz alto ¿quién ocasionó esto?, nadie contesta, a lo cual agrega ¡si nadie responde entre todos pagaremos lo que se rompió, ya que así lo establecimos en nuestro reglamento de trabajo! Entonces tú...</p>			
Estilo teórico	Estilo activo	Estilo reflexivo	Estilo pragmático
<p>Sabes que el reglamento es una colección ordenada de reglas o preceptos que, por autoridad competente, se dan para la ejecución de una ley o para el régimen de una corporación, una escuela, una dependencia o un servicio, y que en todo grupo de personas existen reglas que debemos cumplir, en este caso el reglamento de La clase de Ciencias establece las obligaciones y derechos que tienen todos al estar en el laboratorio y ahí se señala que no deben dañar los materiales de trabajo ni pueden jugar dentro del aula, así que no respetamos lo acordado y todos deberemos asumir las consecuencias de nuestros actos, comprando el equipo dañado.</p>	<p>De inmediato intento reparar el equipo dañado, pero si no puedo les digo a mis compañeros que me ayuden a arreglarlo, y si no logramos repararlo les propongo que entre todos reunamos dinero para comprar uno nuevo.</p>	<p>Como todos rompieron las reglas, les propones que entre todos consulten los precios de los equipos dañados y junten el dinero necesario para comprarlos y así resuelven el conflicto.</p>	<p>Llamamos al Director para que él resuelva la situación y así nos evitamos los problemas.</p>
Total de alumnos 0	Total de alumnos 8	Total de alumnos 18	Total de alumnos 1

Cabe especificar que al momento en que los alumnos contestaban dicho instrumento en el salón de clases, durante la hora de Formación Cívica y Ética, llegó la médico escolar solicitando la salida de todas las alumnas para que les hiciera una revisión en su consultorio, aunque no dijo el motivo, los varones intuyeron que era para la revisión del cabello para identificar si ellas tenían o no pediculosis, por lo que, comenzaron a murmurar y hacerles burla de que les iban a decir que tenían piojos, originando en las alumnas sensaciones de preocupación y de incomodidad, aunque, les señalé a los adolescentes que ellos también podían tener pediculosis, no quitó el hecho de las señoritas vivieran un mal momento ante dicha situación.

Así pues, es necesario tener en cuenta que para promover el aprendizaje en los estudiantes no basta con exponer el tema durante las clases o dictar información para que los alumnos la transcriban a sus cuadernos porque eso llega a ocasionar que los adolescentes **“no quieran trabajar durante la clase, y en vez de hacer la actividad indicada por el profesor hacen otro de tipo de acciones, como pintar con corrector el cabello de sus compañeros, pelearse o tomarse fotografías con el celular”** (DC-17 de junio de 2018), tal como ocurrió en la asignatura de Español; y es que es importante tener presente como profesores lo que citan Pantoja, Duque y Correa (2013, p.98):

No existe una sola y única forma de aprender. El aprendizaje es un proceso que se da durante la vida de una persona y los estilos de aprendizaje pueden cambiar con la edad. Estos estilos son necesarios y útiles para los sujetos y para el grupo social al que pertenecen.

Por eso es importante no omitir las características que tienen los alumnos porque al hacerlo, descontextualizamos al sujeto que está en el aula, dejamos a un lado aquello que tiene sentido para ellos porque “el aprendizaje y el pensamiento tienen lugar en un contexto social, están

influenciados por la cultura y el entorno histórico e institucional en el que se inscriben” (Wertsch, et al., como se citó en Elosúa, 1993), al no ser tomado en cuenta para el diseño de las clases puede provocar situaciones como a las que se han enfrentado y observan los docentes tal como lo señalaron en sus respuestas de la pregunta 6 del cuestionario “¿Qué tipo de conflictos han surgido en sus clases y cómo los ha enfrentado?” donde identifican **“problemas de conducta, enfrentamiento entre alumnos, apatía hacia el trabajo, falta de respeto hacia sus compañeros”**.

En relación a ello, existen profesores que no identifican o reconocen la existencia de conflictos en sus espacios de intervención, mientras que los que consideran que sí han surgido éstos en sus clases los vinculan con problemas de aseo o por comer en clase, para otros va desde el desorden, conducta, falta de valores o actitud, según sus percepciones, ideas como creencias (pregunta 6. ¿Qué tipo de conflictos han surgido en sus clases y cómo los ha enfrentado?); lo que me lleva a suponer que los maestros están apegados a las normas y reglas para mantener la disciplina, sobre todo el control absoluto de las conductas de los adolescentes porque si no existe esto, no habría control de los grupos y por ende, no aprenderían.

Respecto a lo anterior, se vincula con lo señalado por algunos actores del plantel en una de las juntas de consejo que se tuvo el día 28 de septiembre de 2018 y que describo a continuación (DC-28/09/18):

“Dentro del desarrollo de la primera sesión de junta de consejo técnico surgió a relucir dos situaciones, una de ellas fue sobre el motivo por el cual había dentro de las instalaciones del plantel ex alumnos y otra que ocurrió con los alumnos Iván quien integra

el grupo 21 y Yair del grupo 32, quienes fueron sorprendidos dentro del plantel con marihuana, entonces, a continuación se comentó lo siguiente:

Director: maestros, ustedes ya no van poder mandar citatorios a papás porque no los atienden, además están gastando ese recurso, le mandaron citatorio a este niño, cómo se llama, es del 22, el niño del bozal.

Prefecto: ah, es este Jesús

Director: Jesús, le mandaron citatorio y nunca atendieron a los papás, aclaro, sólo Martín tiene acceso a los expedientes, ustedes no. Maestros, por favor, no manden reportes por cosas que ustedes tienen que atender en el grupo, ni los tutores ni yo vamos a atenderlos o estar subiendo al salón, si subo les quito autoridad frente a los grupos. A mí lo que me preocupa es que los grupos funcionen, evítenme estar entregándoles sus invitaciones. ¿Cómo podemos dar resultados si no empezamos desde nosotros?

Orientador: maestro, qué bueno que tocas ese punto, yo quiero saber por qué los ex alumnos están acá en la escuela, está bien que nos vengán a visitar pero, diario están aquí, vienen a verte, está bien, pero luego están paseándose por los pasillos, platicando con los alumnos y ve, ya hasta tiraron la puerta del grupo 11 (hacía referencia al salón de dicho grupo) y luego venían según estos chicos, Javier y el otro, no me acuerdo como se llama.

Profesora Cristina, Janet y yo: Uziel (mencionamos al mismo tiempo)

Orientador: y él que iban a soldar la puerta entre los dos y las niñas del 11 bien inquietas porque éstos estaban afuera.

Profesor Marco: yo creo que no tiene nada de malo que ellos estén aquí, están haciendo como un servicio comunitario, es como regresarle algo a la escuela, bueno, eso es lo que había dicho el maestro (se refería al director) que iban a hacer, ¿no?

Director: sí, yo tengo la autorización de que los chicos estén en la escuela, sobre todo de Aby y Fer (ambos eran alumnos del grupo 32 donde el director era tutor).

Orientador: sí, ¿pero qué hacen aquí? ¿Cuál es el propósito de que estén en la escuela? Ya, ellos ya salieron, que se dediquen a estudiar, ¿qué caso tiene que se hayan quedado en una escuela si van a estar aquí haciendo no sé qué?

Profesora Janet: sí maestro, es que es un riesgo tenerlos aquí porque se imagina, les llega a pasar algo y quién se va a hacer responsable

Director: a ver, repito, Aby y Fer están aquí por una situación, van a hacer como su servicio social, pero ellos irán conmigo no van a estar solos y estarán sólo en dirección o con las secretarias, cualquier situación yo me hago responsable, si yo no estoy ellos no estarán

Orientador: pero ¿por qué van a estar aquí? (continúa insistiendo pero no recibe respuesta por parte del director).

-El director tose un poco y toma agua, sin dar respuesta a lo cuestionado por el orientador prosigue por señalar que debíamos ser cuidadosos con la forma en que manejábamos las situaciones que ocurrían en la escuela, parecía que le devolvía el ataque al orientador, tal como se describe a continuación:

Director: maestros seguimos sin ser cuidadosos con lo que hacemos, rápidamente, en la semana tuvimos un problema de drogas, estaba involucrado este Iván del grupo 21, que les quede claro, no podemos correr a los alumnos por esta razón, hay maestros que me exigen que los corra del plantel pero no, luego me exponen a Iván porque ya, ok, le habían encontrado la marihuana, pero por qué lo mandan a comprar más, porque eso fue lo que hicieron eh, le dicen a Iván que compre más para identificar a los demás y ¿qué pasa?, que me lo amenazan.

Orientador: pero no se hizo así maestro.

Director: Iván me dijo que lo mandaste (se lo queda mirando fijamente)

Orientador: bueno sí, pero...

Director: todo iba bien en el protocolo (voltea a mirar al resto de los presentes), Faus lleva a Iván con los policías por traer la droga pero, lo mandan a comprar más, así no podemos correrlo, a parte vino la mamá y nos trajo documentos de que ya está en psicología así que no se irá de la escuela, al que si se dio la baja es a este Zamora, así que no estén pidiendo que el alumno se vaya de la escuela.

Profesor Jesús: pero entonces la escuela ya no hace nada, ellos pueden hacer lo que quieran en la escuela, a ver, ¿por qué los alumnos odian a Martín y a Carlos? (orientador y profesor de educación física) porque les piden el uniforme, ellos tienen que respetar las reglas sino, estamos perdidos.

Orientador: es que sí, no asumimos nuestra responsabilidad, aquí los alumnos hacen lo que quieren, creo que todos conocemos la Anexa a la Normal, pues ahí también tienen

alumnos como nosotros, la diferencia es que allá los regresan si no vienen con el uniforme completo, con el cabello corto y recogido, los sancionan, allá si aprenden, aquí no; ya todos estamos en la comodidad, no decimos nada.

Medico escolar: pues no creo que estemos en la comodidad porque he subido a decirles a las señoritas que se recojan el cabello porque a la hora de la entrada todas andan con el cabello recogido pero ya que están en los salones están como quieren, pero los maestros no les dicen nada, entonces, si les pido su apoyo por favor que cuando vean a las niñas con el cabello suelto que se lo amarren porque también hay que evitar más casos de pediculosis”.

En relación a la descripción anterior se puede identificar como parte de la cultura institucional que existe en la escuela recae en una obsesión por la adaptación de los alumnos a las reglas impuestas por el mismo plantel y a cierto tipo de comportamientos que consideran pertinentes tanto maestros como director, en caso de no ser así, deben ser sometidos a una serie de sanciones porque, si no hay consecuencias ante dichos actos no están aprendiendo, tornando así la escuela como un sistema rígido, normalizador representado por el uso del panoptismo, donde todo se debe vigilar y castigar por el bien de los miembros (Foucault, 1988).

Sin embargo, lo que genera la escuela con este tipo de acciones es promover la imposición rígida de normas, que, para Norberto Boggino (2006) ocasiona “tres caminos posibles: la obediencia, el cálculo de los riesgos y la rebeldía, pero es improbable que genere aprendizaje genuino de normas sociales y valores” (p.41), tal como lo refieren los actores del plantel al señalar que en **“otra escuela si aprenden, aquí no”** por el hecho de que no se sanciona a los estudiantes cuando rompen las reglas.

Cabe señalar que, el tipo de sanciones que se imponen como el de ‘correr a los alumnos’ por llevar sustancias tóxicas implica, más que resolverlo, actos de exclusión al buscar la salida de éstos por cometer este tipo de faltas, en ese sentido:

La problemática de la exclusión educativa y el abandono escolar, han ido poniendo de manifiesto cómo aspectos ligados a la propia organización de los centros pueden contribuir a que éstos constituyan un entorno de riesgo para ciertos alumnos (Escudero, 2005, González, 2006, en: Teresa González, 2008).

En el caso del alumno que fue dado de baja del plantel es muy probable que no regrese a la escuela por haber cometido dicha falta, porque se aplicó una sanción decidida tanto por el orientador como del director, que para ellos, fue una forma de solucionar el problema, una manera que no generara complicaciones, dando una respuesta inmediata pero nada factible para apoyar al alumno, mostrando así que “la escuela se preocupa por lo contrario, hay mayor control disciplinario, más medidas correctivas, sancionadoras, más obligación” (Lozano, 2007, p.12); en ese sentido existe una contradicción con lo que realmente debería ocuparse la escuela secundaria como sería el proceso de aprendizaje de los adolescentes.

Aunque muy bien puedo identificar que la escuela si está enseñando y lo que los alumnos aprenden en función de la dinámica que ahí se desarrolla es que a las figuras de autoridad no se les puede cuestionar mucho menos las reglas ya establecidas, como el que las sanciones deben ser punitivas sin dar la oportunidad de poner en juego otro tipo de soluciones ante dichas problemáticas, eso me lleva realmente a cuestionar y poner entre dicho aquello que los profesores señalan en los cuestionarios aplicados cuando refieren que “sí escuchan a los adolescentes” porque ante lo que externan los estudiantes contradice lo dicho por ellos.

Cabe señalar que, con base al fragmento del diario de campo descrito anteriormente, se puede apreciar también que el director del plantel hace comentarios despectivos hacia los alumnos como lo hizo al referirse *el niño del bozal*, por el hecho de que el alumno utilizaba un cubre bocas.

Capítulo 5. Planteamiento del problema

Una vez que realicé el análisis del diagnóstico con base en los instrumentos aplicados como el cuestionario a alumnos, cuestionario a docentes, informe de reportes a alumnos, diario de campo y registros de observación; me doy cuenta que el problema más pertinente con el que puedo intervenir es sobre:

La evasión y afrontamiento agresivo que dan los y las adolescentes del grupo 21 ante los conflictos interpersonales que surgen en algunas clases, lo cual ocasiona a veces prácticas violentas por parte de ellos dentro del aula al no saber cómo actuar cuando éstos se dan.

Al respecto, consideré que era el más pertinente y en la cual podía intervenir hasta cierto punto porque el problema en sí se centra en tres partes, la primera se enfoca al tipo de organización que existe en la escuela la cual promueve a través de sus prácticas la invisibilidad de los conflictos que en ella surgen, como puede ser desde los que se originan entre alumnos, entre alumnos y docentes, como docentes y directivos, al mismo tiempo, cuando se llegan a afrontar se hace de manera violenta, ocasionando que los conflictos no se resuelvan y detonen la violencia física o verbal dentro del aula.

Cabe señalar que, a pesar de que existen a nivel institucional distintos programas que proponen una serie de apoyos o planteamientos para abordar tanto los conflictos como la violencia escolar con el fin de prevenirlos, tales como el Marco para la Convivencia Escolar y el PNCE (Programa Nacional de Convivencia Escolar), la realidad en la escuela es que la mayor parte del tiempo no se ponen en práctica y en el caso de que se lleguen a implementar no se da un seguimiento por parte de los docentes ni los profesores que figuran como tutores o cotutores.

En ese sentido, una segunda parte de la problemática identificada, se caracteriza por parte de los docentes, ya que éstos al fomentar a partir de sus prácticas educativas autoritarias, sin apertura al diálogo o de flexibilidad, originan un ambiente que propicia y promueve violencia, dejando claro que desconocen lo que es el conflicto, así también la forma en que pueden afrontarlos para prevenir precisamente la violencia escolar principalmente en el aula. A su vez, los docentes intentan resolver de manera inmediata aquellos conflictos que surgen en sus clases pero desde una visión que está llena de prejuicios y estereotipos hacia el alumnado que no sigue las reglas establecidas punitivamente por parte del director.

Al respecto, como tercer aspecto de la problemática, ante dichas situaciones, provoca por parte de la mayoría de estudiantes pero, haciendo referencia del grupo 21, una resistencia a las actividades propuestas principalmente por los docentes de matemáticas, ciencias II con énfasis en física y español manifestándose dentro del aula a través de actitudes como bofetadas entre alumnas, peleas entre adolescentes, grabación o transmisión de peleas por diferentes redes sociales, insultos verbales, robo de objetos, daño al material escolar, faltas de respeto entre pares como también hacía los propios profesores; éstos a su vez responden con actitudes autoritarias y punitivas, al mismo tiempo generando un clima escolar tenso, desmotivador, discriminante, excluyente, provocando un círculo vicioso que genera más conflictos.

Por todo ello, un cuestionamiento que me planteó es sobre ¿por qué los alumnos se resisten a realizar las actividades que diseñan los profesores si éstos manifiestan tomar en cuenta sus características como el uso diferentes estrategias de enseñanza? Lo cual sugiere que sea solamente un discurso y se centren en las actitudes que tienen los alumnos en las sesiones, dejando aún lado tanto el hecho de ver y reflexionar sobre sus modelos docentes implementados y a su vez el clima que están generando en el aula y el cual no miran como un detonador que genera violencia.

Como un segundo cuestionamiento que surge es sobre ¿por qué no se visibiliza ni asumen los conflictos que se manifiestan por ninguno de los actores involucrados en éstos? Ya que los alumnos llegan a señalar que tienen una buena relación con los profesores pero no se sienten escuchados y éstos a su vez refieren que tratan con respeto a los adolescentes, pero, en los informes de reportes como en algunos registros de observación de conflictos analizados, se identificó que existe una contradicción, dado que todos los alumnos obtuvieron reportes por salirse del salón sin permiso, gritar, no realizar las actividades, jugar, no atender ni seguir indicaciones o platicar, generando así sanciones como citatorios con los padres de familia, expulsiones y cambios a otras escuelas sobre todo con los infractores de las normas establecidas en el reglamento escolar, en el cual los alumnos nunca fueron tomados en cuenta para su realización.

Entonces, si existen estas condiciones en la vida escolar ¿Cómo es que los alumnos se habitúan o naturalizan aquellas prácticas de violencia que se originan en la escuela? ¿Será acaso que tienen miedo de expresar sus inconformidades ante las figuras de autoridad? Y por último, ¿Qué estrategias serían las más oportunas para que principalmente los alumnos logren resolver los conflictos que lleguen a tener entre pares dentro del aula? ¿El diálogo y el aprendizaje colaborativo son estrategias que pueden permitir resolver los conflictos entre los adolescentes del grupo 21?

Capítulo 6. Diseño de propuesta de intervención

A partir de la problemática elegida decidí diseñar la siguiente propuesta y que en éste apartado haré mención sobre su diseño y aplicación que pretendí desarrollar en el grupo 21 desde la asignatura de Formación cívica y ética a través de un taller titulado **“Los conflictos no son malos, sólo hay que saber cómo resolverlos”** planificado en 5 sesiones.

Así, el taller tenía como objetivo central que los alumnos del grupo 21 *“utilizaran diferentes estrategias de resolución de conflictos para que mejoraran la convivencia grupal”*.

También, que logaran los siguientes objetivos específicos como:

- ☀ Promover el análisis y la reflexión crítica de los alumnos a través de materiales teóricos y ejemplos sobre lo que son los conflictos y estilos de afrontamiento al mismo.
- ☀ Poner en práctica habilidades como la escucha activa y el diálogo para resolver los conflictos interpersonales a partir de dramatizaciones, poesía, cuentos o canciones desde la asignatura de Formación Cívica y Ética II para mejorar la convivencia en el aula.
- ☀ Diseñar y socializar entre alumnos y alumnas historietas como parte de propuestas para la resolución de conflictos.
- ☀ Evaluar el proceso, resultados e impacto del taller.

Todo ello orientado bajo el enfoque dialógico y aprendizaje colaborativo, el cual, tiene las siguientes características:

Enfoque Dialógico y Aprendizaje Colaborativo

El taller se diseñó bajo los enfoques dialógico y aprendizaje colaborativo, ya que ambos se consideran importantes para lograr resolver los conflictos y para ello, es necesario recuperar el sentido de lo que es el conflicto, por lo que, para Kolangui y Parra (2013, p.21) es un “agente dinámico, de cambio y posibilidades, fuente de innovación, renovación y potencial transformador”, mientras que, para Torrego (citado en Ortega, 2008, p.21) son:

Situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución de conflictos.

Al respecto, es necesario señalar que un factor sustancial para resolver los conflictos parte también desde donde se miren, si es desde un aspecto positivo pueden, según Kolangui y Parra (2013, p.21) “dar la posibilidad de imaginar y crear nuevas situaciones, replantear alianzas, repensar la paz” y al mismo tiempo “otorgan una oportunidad para aprender más acerca de uno mismo y de los demás” (Cornelius, citado en Kolangui y Parra, 2013). En ese sentido, una forma en que se pueden resolver de una manera asertiva es mediante el diálogo porque, para Ortega (2008, p.48):

El diálogo es una forma de avanzar para llegar al consenso o al acuerdo, pero también es una forma de avanzar en el desacuerdo, una forma de respetarse aunque no se esté de acuerdo.

Y en ese sentido, refieren Kolangui y Parra (2013, p. 16) que “...es indispensable reforzar el diálogo... el respeto y el aprecio por las diferencias, enseñando que pensar y ser diferentes nos enriquece y hace mejores personas”, entonces, cuando los alumnos aprenden a dialogar con otros,

les permite conocerlos, identificar que, aunque son diferentes, esas diferencias enriquecen, sobre todo, al generar empatía, para así afrontar los conflictos de otra manera, porque aprenden a resolverlos, favoreciendo al mismo tiempo el desarrollo de una convivencia sana, la toma de decisiones y por ende la autonomía, pero, a su vez, se puede lograr de una forma significativa si se buscan soluciones de manera colectiva porque, el conflicto no puede resolverse de manera individual, de una forma aislada, no, es necesario de los otros porque, éstos contribuyen a la creación de condiciones que favorecen la convivencia (Ortega, 2008).

Por lo tanto, para manejar adecuadamente los conflictos, es necesario manejar saberes teóricos y prácticos sobre lo que es el conflicto, pero también desarrollar las habilidades de comunicación, al igual que saber y poner en juego técnicas como la mediación (Torrego, 2008), por eso mismo es necesario recuperar algunos elementos característicos de ambos enfoques y los cuales se muestran a continuación:

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es importante puesto que éste para Leidner y Jarvenppa (1995) ayuda a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes y a la vez contribuye a mejorar las relaciones interpersonales porque implica que cada uno de los miembros aprenden a escuchar, discernir y comunicar sus ideas u opiniones a los otros, generando así un ambiente ameno, pacíficamente y constructivista.

Al respecto, el aprendizaje colaborativo es, según García (2014, p. 150) “una herramienta metodológica que consiste en trabajar con pequeños grupos heterogéneos de alumnos que comparten de metas comunes y donde cada uno se responsabiliza de su propio aprendizaje pero contribuye a dar soporte y ayuda al de los demás”, lo cual es totalmente distinto al aprendizaje

competitivo donde “cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de ‘10’ que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las y los demás alumnos” (Johnson, 1999, p.5).

Pero éste es totalmente lo opuesto porque, para Sheridan (1989), Warmkessel y Carothers (1993) (citado en Scagnoli, 2005, p.3) “el aprendizaje colaborativo promueve y mejora la motivación del participante”, elemento indispensable para la resolución de los conflictos de una manera asertiva, porque en conjunto buscan soluciones, ya que, al respecto, señala García (2014, p. 155) que “uno de los objetivos del aprendizaje colaborativo consiste en educar a los alumnos en la resolución de conflictos y en el desarrollo de las habilidades para la convivencia”, lo cual es fundamental para el trabajo con los adolescentes, quienes llegan a mostrar dificultades para solucionarlos en el aula de clases.

A su vez, Glinz (2005) refiere que éste favorece el desarrollo de habilidades que les permiten a los alumnos interactuar con sus pares, intercambiar ideas, analizar y discutir sobre temas diversos y, al mismo tiempo, que pueden llegar a soluciones de manera más enriquecedora; aspectos que benefician para el manejo de los conflictos que surgen en las clases, sobre todo, porque la escuela, regularmente, no promueve en ellos la colaboración dado que “el ‘habitus’ de la individualidad está muy arraigado en las instituciones educativas, sobre todo en lo que hace al aprendizaje académico y a la apropiación de conocimientos” (Roselli, 2016, p.231).

Por ello, al implementar el aprendizaje colaborativo permite a los alumnos potenciar diferentes habilidades sociales que favorecen en el afrontamiento del conflicto de una manera no violenta porque, según Roselli (2016, p. 231) el hecho de “actuar coordinadamente con otros, la creación de consensos, el aprovechamiento de los puntos de vista ajenos, son considerados buenas

habilidades sociales que tienen que ver con el desarrollo de la sociabilidad y la convivencia” y a su vez, él mismo refiere que “la colaboración es un proceso colectivo, donde todos intervienen conjuntamente en la realización de la tarea” (2016, p.223) en este caso, la búsqueda de soluciones a los conflictos.

Por último, pero no menos importante, es necesario retomar algunas de las características que mantiene el aprendizaje colaborativo y que son de acuerdo a O. Revelo (2017, p. 118) las siguientes:

Se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia entre los diferentes miembros del grupo, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos sus miembros. Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final. La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidades y características de los miembros (...). Todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo. La responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida. Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas. Existe una interdependencia positiva entre los sujetos. El trabajo colaborativo exige de los participantes habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, así como un deseo de compartir la resolución de las tareas.

Por lo tanto, en el aprendizaje colaborativo la responsabilidad no cae en una sola persona sino que es compartida por todos los integrantes, gracias a la interacción que existe entre ellos, además, el aprendizaje colaborativo se puede llegar a dar a partir del trabajo grupal como estrategia didáctica, ya que “apunta a compartir la autoridad, aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro y a construir consenso con los demás” (O. Revelo, 2017, p.119) pero a su vez, se

complemente de diferentes técnicas, por ejemplo algunas como las que se muestran a continuación en la **Tabla 4. Técnicas de Aprendizaje Colaborativo (TAC)**:

Tabla 4. TAC		
Categoría	Descripción	Casos Tipo
Diálogo	La interacción y los cambios de los estudiantes se consiguen principalmente mediante la palabra hablada	Piensa, forma una pareja y comenta; rueda de ideas, grupos de conversación, para hablar, paga ficha, entrevista en tres pasos, debates críticos
Enseñanza recíproca entre compañeros	Los estudiantes se enseñan mutuamente con decisión a dominar temáticas y a desarrollar competencias relacionadas con ellas	Toma de apuntes por parejas, celdas de aprendizaje, la pecera, juego de rol, rompecabezas, equipos de exámenes
Resolución de problemas	Los estudiantes se centran en practicar estrategias de resolución de problemas	Resolución de problemas, por parejas pensando en voz alta, pasa el problema, estudio de casos, resolución estructurada de problemas, equipos de análisis, investigación en grupo
Organización de información gráfica	Los grupos utilizan medios visuales para organizar y mostrar información	Agrupamiento por afinidad, tabla de grupo, matriz de equipo, cadenas secuenciales, redes de palabras
Redacción	Los estudiantes escriben para aprender contenidos y competencias importantes	Diarios para el diálogo, mesa redonda, ensayos didácticos, corrección por el compañero, escritura colaborativa, antologías de equipo, seminario sobre una ponencia.

Fuente: E. Barkley, K. P. Cross, and C. Major, Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario. Morata, 2007. Recuperado en O. Revelo, 2017, p.120.

Con base en ello, se puede apreciar que estas técnicas logran beneficiar el desarrollo del aprendizaje colaborativo pero a su vez, permite que los adolescentes logren buscar soluciones ante los conflictos que se les presentan a través de diferentes formas de trabajo y que no sólo implican formar equipos y desarrollar actividades sino que, originan espacios donde favorecen la

interacción, intercambio de ideas, valores, apropiación de conocimientos, la toma de decisiones, el liderazgo, el sentido de democracia, entre otros aspectos.

El diálogo

El diálogo, como señalé en párrafos anteriores, es otro elemento fundamental para la solución de los conflictos, ya que “es un proceso de comunicación que tiene como objetivo la construcción de significados comunes entre personas para un mejor entendimiento mutuo” (Kolangui y Parra, 2013, p. 40). A su vez, el diálogo:

Promueve y acepta la pregunta y el cuestionamiento; así, la interrogación se torna afirmación del sujeto y confrontación al lenguaje de la instrucción, basado en respuestas únicas. De igual forma, el diálogo permite el intercambio de contenidos signados por una perspectiva real y de otros que se construyen desde lo posible (Freire y Macedo, 1989, citado en Carballo, 2008).

Al respecto, Kolangui y Parra (2013, p. 41) señalan que el diálogo ayuda a que “las partes en conflicto aprendan a intercambiar argumentos que permiten entender mejor la situación o problema que enfrentan y/o llegar a un acuerdo que sea mutuamente provechoso”, lo cual implica que los adolescentes pueden hacer uso de éste como un recurso asertivo en los conflictos que pudieran llegar a tener principalmente dentro del grupo, sobre todo porque:

La riqueza del diálogo está justamente en la diferencia, pero hay que poder aceptar que el punto de vista del otro no es más que ‘eso’: un punto de vista, y que tiene el mismo valor que el propio, o que quizás pueda enriquecer el propio punto de vista. (Boggino, 2013, p.26).

No obstante, es importante señalar que el diálogo y del aprendizaje colaborativo no son los únicos medios que favorecerán la solución de los diferentes conflictos que existen, pero al promover:

El diálogo, la convivencia pacífica, el respeto a las diferencias y las relaciones constructivas de tipo ganar-ganar, permite pasar de la confrontación entre las partes a una colaboración que favorezca acuerdos y entendimientos respetuosos. En ese aspecto, se enfatiza el valor de la toma de decisiones de manera colaborativa, y la búsqueda de alternativas para resolver o transformar conflictos de forma pacífica. (Kolangui y Parra, 2013, p.17).

Por consiguiente, el diálogo, como refiere Ortega (2008, p. 48):

Es una muestra de reconocimiento hacia el otro al situarlo como nuestro interlocutor en condiciones de igualdad. Favorece aquellas situaciones en las que se pueda aprender a ser respetuosos y tolerantes de manera activa; es decir, promover las condiciones que permitan que los otros puedan manifestarse desde lo que son en sus formas de vida y de pensamiento, sin más limitaciones que los derechos que a los demás les reconoce una sociedad democrática.

Al mismo tiempo, es importante recalcar que, para que se dé el diálogo es necesario también por lo menos desarrollar 3 elementos, siendo estos “la comunicación efectiva, [verbal, paraverbal y no verbal], la escucha activa y la comunicación asertiva” (Kolangui y Parra, 2013, p.43), a partir de ello, al estar intercambiando ideas, permitirá a los adolescentes, entender mejor los conflictos y por ende, buscar otro tipo de soluciones a las que regularmente dan.

Por lo tanto, recuperando todos aquellos elementos, el plan de intervención que se diseñó lo conformaron de acuerdo a la siguiente forma y que a continuación se aprecia en el Cronograma de actividades del taller: “Los conflictos no son malos, sólo hay que saber cómo resolverlos”:

SESIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD	DURACIÓN	ESPACIO
1 ¿Qué es el conflicto?	Promover el análisis y la reflexión crítica de los alumnos a través de materiales teóricos y ejemplos sobre lo que son los conflictos y estilos de afrontamiento al mismo.	Elaboración de mapas de conflictos ¿Qué es el conflicto?	50 minutos	Salón de clases
2 ¿Cómo afrontamos el conflicto?	Promover el análisis y la reflexión crítica de los alumnos a través de materiales teóricos y ejemplos sobre lo que son los conflictos y estilos de afrontamiento al mismo.	Identificando los estilos en que abordamos los conflictos.	50 minutos	Salón de clases
3 La mediación	Poner en práctica habilidades como la escucha activa y el	La dramatización de un conflicto	50 minutos	Salón de audiovisual/salón de clases

	<p>diálogo para resolver los conflictos interpersonales a partir de dramatizaciones, poesía, cuentos o canciones desde la asignatura de Formación Cívica y Ética II para mejorar la convivencia en el aula.</p>			
<p>4 La historieta como una solución del conflicto</p>	<p>Diseñar y socializar entre alumnos y alumnas historietas como parte de propuestas para la resolución de conflictos</p>	<p>Estrategias para resolver nuestros conflictos: La historieta colaborativa</p>	50 minutos	Biblioteca escolar
<p>5 Cualidades para convivir</p>	<p>Diseñar y socializar entre alumnos y alumnas historietas como parte de</p>	<p>Piropéame para convivir</p>	50 minutos	Salón de clases y patio principal

	propuestas para la resolución de conflictos			
6 La asertividad	Poner en práctica habilidades como la escucha activa y el diálogo para resolver los conflictos interpersonales a partir de dramatizaciones, poesía, cuentos o canciones desde la asignatura de Formación Cívica y Ética II para mejorar la convivencia en el aula.	Hacer y recibir críticas		Patio principal
7 Habilidades de comunicación	Poner en práctica habilidades como la escucha activa y el diálogo para resolver los conflictos	Juego de comunicación	50 minutos	Salón de clases/Biblioteca escolar

	interpersonales a partir de dramatizaciones, poesía, cuentos o canciones desde la asignatura de Formación Cívica y Ética II para mejorar la convivencia en el aula.			
8 Clausura del taller	Evaluar el proceso, resultados e impacto del taller de manera participativa	Cántame una solución en la máquina infernal	50 minutos	Patio principal

Evaluación

Es importante señalar que para que los alumnos puedan acreditar el taller deberían tener por lo menos un 80% de asistencia, así como entregar todos los productos solicitados en cada sesión, al igual que la disposición, colaboración y cooperación al trabajo en equipo como a la resolución de conflictos.

Cabe especificar que la propuesta de intervención se realizó solamente con el grupo 21 porque existió la viabilidad de aplicar las actividades diseñadas, pero también porque con éste hubo un seguimiento durante todo el ciclo escolar 2017-2018 al ser la tutora del grupo, además,

era oportuno porque justamente durante el ciclo escolar 2018-2019 el director comenzó a interesarse por los integrantes del mismo para figurar como su tutor con el fin de realizar las mismas acciones que he referido en el diagnóstico y las cuales ha venido haciendo con anteriores grupos.

A su vez, es importante referir que la cultura institucional que mantiene la escuela no permite desarrollar actividades para prevenir la violencia, asimismo, el director ha comenzado a intimidarme por manifestar inconformidades sobre lo que ocurre en el plantel y al no tener apoyo de otros actores que laboran ahí ni de inspección, es más oportuno trabajar con los alumnos primordialmente.

Es así que la propuesta parte de las siguientes actividades planeadas desde la asignatura de Formación Cívica y Ética II tal como se aprecia en el plan de intervención que se describe a continuación:

PLAN DE INTERVENCIÓN

En este apartado describiré de manera detallada cada una de las actividades que pretendo desarrollar desde un taller titulado **“Los conflictos no son malos, sólo hay que saber cómo resolverlos”** dirigido al grupo 21 y puesto en marcha en algunas clases de la asignatura ya señalada anteriormente, por lo que, dichas actividades se describen a continuación en un orden como se estableció en el cronograma de actividades:

PLANEACIÓN DEL TALLER: “LOS CONFLICTOS NO SON MALOS, SÓLO HAY QUE SABER CÓMO RESOLVERLOS”

Datos del centro de trabajo: Escuela Secundaria Diurna No. 202 “Temachtiani” Turno Vespertino

Delegación: Álvaro Obregón **Profesora:** Ingrid Jocelyn Ruiz Lorenzo **Grado:** 2 **Grupo:** 21 **Total de alumnos:**

Trimestre III Tema: El reto de aprender a convivir **Subtemas:**

1. El conflicto en la convivencia. Relaciones de autoridad: fuerza, influencia y poder entre personas y grupos
2. Vías para la construcción de formas no violentas de afrontar y solucionar el conflicto: el diálogo, la negociación y la conciliación.

ASIGNATURA: Formación Cívica y Ética II	CAMPO FORMATIVO: Desarrollo personal y para la convivencia EJE: Persona, ética y ciudadanía	CICLO: 2018-2019
Competencia: Manejo y resolución de conflictos		
Conflicto cognitivo: ¿Qué es un conflicto para ti?		
Estrategia o metodología didáctica: Trabajo individual, grupal y “trabajo en equipo”. Los alumnos formarán 6 equipos con 6 integrantes cada uno, los cuales estarán organizados con base en sus estilos de aprendizaje, organizados por ellos mismos o en ocasiones por diferente		

número de integrantes, con el fin de que colaboren y cooperen entre todos en el diseño de propuestas para solucionar los conflictos que surgen principalmente en el aula.

Situación didáctica: El taller para el manejo de conflictos

Secuencialización de los aprendizajes esperados.

Aprendizajes esperados (previos)	Aprendizajes esperados (que se enseñarán)	Aprendizajes esperados (a los que servirá)
<ul style="list-style-type: none"> • Qué es una situación de riesgo • Discute sobre las acciones y las condiciones que favorecen u obstaculizan el derecho al desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechaza situaciones que dañan las relaciones afectivas y promueve formas de convivencia respetuosas de la dignidad humana en contextos sociales diversos. • Valora la diversidad cultural en las sociedades contemporáneas y asume actitudes de corresponsabilidad ante 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que los derechos humanos son una construcción colectiva en transformación que requieren de leyes que los garanticen, instituciones y organizaciones que promuevan su respeto y toma una postura ante situaciones violatorias de estos derechos. • Asume principios y emplea procedimientos democráticos para establecer acuerdos y tomar decisiones en asuntos de interés colectivo.

<p>integral de los adolescentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> Rechaza situaciones que dañan las relaciones afectivas y promueve formas de convivencia respetuosas de la dignidad humana en contextos sociales diversos. Cuestiona los estereotipos que promueven los medios de comunicación y propone acciones que favorecen una salud integral. Asume decisiones responsables e informadas ante situaciones que ponen 	<p>situaciones que afectan la convivencia cotidiana y el entorno natural y social.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuestiona y rechaza conductas discriminatorias de exclusión, restricción, distinción o preferencia que degradan la dignidad de las personas, por motivos sociales, económicos, culturales y políticos. Analiza situaciones de la vida diaria en donde se presentan conflictos de valores y propone soluciones no violentas basadas en la convivencia pacífica, la cooperación, el diálogo, la negociación y la conciliación 	<ul style="list-style-type: none"> Establece relaciones entre los componentes de un gobierno democrático y la importancia del respeto y ejercicio de los derechos políticos, sociales y culturales de los ciudadanos. Reconoce su responsabilidad para participar en asuntos de la colectividad y el derecho para acceder a información pública gubernamental, solicitar transparencia y rendición de cuentas del quehacer de los servidores públicos. Impulsa prácticas de convivencia democrática ante comportamientos discriminatorios relacionados con el género, la preferencia sexual, discapacidad, condición económica, social, cultural, étnica o migrante. Formula estrategias que promueven la participación democrática en la escuela y emplea la resolución no violenta de conflictos en contextos diversos.
---	---	---

en riesgo su integridad personal como consecuencia del consumo de sustancias adictivas y trastornos alimentarios.		
---	--	--

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES	INDICADORES DE DESEMPEÑO
<p>Qué es un conflicto</p> <p>Tipos de conflictos</p>	<p>Elabora un mapa cognitivo</p> <p>Entabla diálogo</p> <p>Trabaja en equipo</p> <p>Expone al grupo los productos que realice</p>	<p>Participa de manera colaborativa y cooperativa con sus compañeros</p> <p>Respeta las opiniones del otro</p> <p>Disposición al diálogo, participación en la toma de decisiones colectivas,</p>	<p>Elabora un mapa cognitivo sobre lo que es el conflicto y los diferentes tipos. Estos mapas deben contar por lo menos con las siguientes características:</p> <p>a) El título del tema.</p> <p>b) Subtemas o ideas secundarias</p> <p>c) Características o elementos de cada subtema.</p> <p>Expondrán los mapas cognitivos realizados en equipos al resto del grupo.</p>

		<p>muestra respeto a las diferencias y el derecho a disentir.</p>	<p>Elaborarán un producto que puede ser desde un poema, una canción, un dibujo, una frase o una dedicatoria sobre alguno de sus compañeros con el fin de expresar aquellas cualidades que tiene o un cumplido.</p> <p>Diseñar una historieta por equipos donde se explique algún conflicto o varios conflictos que hayan tenido y la forma en cómo lo resolvieron.</p> <p>Elaboración de fichas de evaluación y entrega de las mismas antes de que termine el trimestre.</p>
--	--	---	--

Sesión 1: ¿Qué es el conflicto?		Tiempo: 50 minutos	
Objetivo: Promover el análisis y la reflexión crítica de los alumnos a través de materiales teóricos y ejemplos sobre lo que son los conflictos y estilos de afrontamiento al mismo.			
COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES (Secuencia didáctica)	RECURSOS

<p>Manejo y resolución de conflictos.</p> <p>Unidad de competencia:</p> <p>Identifica lo que son los conflictos, tipos y los factores que los generan para así, evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial que contiene la</p>	<p>Analiza situaciones de la vida diaria en donde se presentan conflictos de valores y propone soluciones no violentas basadas en la convivencia pacífica, la cooperación, el diálogo, la negociación y la conciliación</p>	<p><i>Sesión 1</i></p> <p>Inicio</p> <p>Se saluda a los estudiantes y se prosigue por preguntarles sobre cómo han resuelto los conflictos que han llegado a tener, con base en sus participaciones, se recuperan para complementar la explicación del tema y a partir de un esquema sobre lo que es el conflicto, tipos y algunos factores que influyen para que surjan se dialogará el contenido.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Se prosigue a que los alumnos analicen las noticias que investigaron sobre violencia y a partir de ello, se les pide que elaboren un mapa mental donde podrán dibujar o agregar los recortes de personajes como caricaturas, actores, cantantes o los que hayan conseguido par que con éstas expliquen la forma en cómo hubieran solucionado el caso que encontraron en dichas noticias.</p> <p>Para ello, se podrán apoyar de los siguientes tres aspectos:</p>	<p>Hojas de colores, cartulinas, recortes de caricaturas, personajes como actores, cantantes, entre otros.</p> <p>Esquema sobre Capítulo 1 del libro “El diálogo para la resolución de conflictos” de Tamara Kolangui y Luz P. Parra (2013). p.19-26</p> <p>Noticias sobre violencia</p> <p>http://www.edualter.org/material/euskadi/paco.htm consultado el 08 de marzo de 2019</p>
---	---	--	---

<p>divergencia de opiniones e intereses, privilegiando la pluralidad y las libertades de los individuos; a través de la escucha activa, el diálogo, la empatía, la cooperación, negociación, disposición para vislumbrar soluciones pacíficas, creativas,</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Personas: ¿Quiénes están involucradas en el conflicto y de qué manera? ¿Cuáles son sus bases de poder y/o influencia? ¿Qué percepción tienen del conflicto y cómo les afecta? • Proceso: ¿qué desencadenó el conflicto, qué factores se fueron sumando que lo agudizaron, qué influencias moderadoras ha podido haber, qué soluciones ya han sido ensayadas y con qué resultado? ¿Cómo se está produciendo la comunicación? Distorsiones: estereotipos, rumores o mala información. • Problema: Describir ¿Cuáles son los interés y necesidades que están detrás de la posición que se mantiene por cada parte (su preferida)? Necesidades humanas básicas que habrá que tener en cuenta para su satisfacción. Diferencias de valores. Listar problemas a resolver. Analizar los recursos existentes que se pueden utilizar: personas que pueden ser constructivas (mediadores/as), intereses y necesidades en común o al menos no excluyentes, ofertas que están dispuestos a hacer. <p>Cierre</p>	
---	--	---	--

rechazando todas las formas de violencia para promover la convivencia humana.		Cuando terminen de hacer sus mapas mentales, colocarán las butacas alrededor del salón formando un círculo para que, los alumnos que deseen, compartan y expliquen al resto del grupo sus trabajos, mientras que los demás comentarán sobre lo expuesto y externarán dudas, opiniones o sugerencias así también lo que aprendieron en la sesión.	
PRODUCTO DE APRENDIZAJE: Elaboración de mapas mentales			

Sesión 2: ¿Cómo afrontamos el conflicto?		50 minutos	
Objetivo: Promover el análisis y la reflexión crítica de los alumnos a través de materiales teóricos y ejemplos sobre lo que son los conflictos y estilos de afrontamiento al mismo.			
COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES (Secuencia didáctica)	RECURSOS

<p><i>Manejo y resolución de conflictos.</i></p> <p>Unidad de competencia:</p> <p>Identifica lo que son los conflictos, tipos y los factores que los generan para así, evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial que contiene la divergencia de opiniones e intereses, privilegiando la pluralidad y las libertades de los individuos; a través de la escucha activa, el diálogo, la empatía, la</p>	<p>Identifica los estilos con los que se abordan los conflictos y a partir de estos reflexionar sobre las formas en que se aborda el conflicto.</p>	<p><i>Sesión 2</i></p> <p>Inicio</p> <p>Se saluda a los estudiantes y ellos prosiguen por mencionar de manera muy breve lo que se trabajó en la sesión anterior como también sus aprendizajes obtenidos a partir de los trabajos realizados y con ello, continuarán por elaborar la siguiente actividad.</p> <p>Desarrollo</p> <p>La profesora comienza a explicar un mapa cognitivo sobre los diferentes estilos en que se aborda el conflicto (agresivo, pasivo y asertivo). A partir de ello, se les pide a los estudiantes que comenten sobre dichos estilos que pueden ser desde las ventajas y desventajas.</p> <p>De acuerdo a sus aportaciones, se prosigue porque los alumnos recuperen alguno de los conflictos que hayan surgido en el grupo y</p>	<p>Hojas de colores, colores, patio central de la escuela.</p>
--	---	---	--

<p>cooperación, negociación, disposición para vislumbrar soluciones pacíficas, creativas, rechazando todas las formas de violencia para promover la convivencia humana.</p>		<p>a partir de éste, lo analizarán para identificar qué estilo fue con el que se afrontó.</p> <p>Con base en ello, elaborarán un cuadro comparativo donde señalen cómo se afrontó dicho conflicto y cómo lo hubieran solucionado.</p> <p>Cuando terminen, formarán equipos de 6 integrantes cada uno para que compartan sus ejemplos y a partir de estos, elaborarán un resumen donde indiquen sus reflexiones sobre el tema y los ejemplos que hicieron cada uno.</p> <p>Cierre</p> <p>Cuando terminen de hacer los resúmenes, cada equipo leerá el contenido de éstos y los que deseen mencionarán sus reflexiones finales sobre lo que aprendieron durante la sesión.</p>	
<p>PRODUCTO DE APRENDIZAJE: Elaboración de un cuadro comparativo y un resumen.</p>			

Sesión 3: La mediación		Tiempo: 50 minutos	
Objetivo: Poner en práctica habilidades como la escucha activa y el diálogo para resolver los conflictos interpersonales a partir de dramatizaciones, poesía, cuentos o canciones desde la asignatura de Formación cívica y ética II para mejorar la convivencia en el aula.			
COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES (Secuencia didáctica)	RECURSOS
<p><i>Manejo y resolución de conflictos.</i></p> <p>Unidad de competencia:</p> <p>Identifica lo que son los conflictos, tipos y los factores que los generan para así, evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial que contiene la</p>	<p>Analiza las características que tiene la mediación de conflictos y la ejemplifican a través de una simulación.</p>	<p><i>Sesión 3</i></p> <p>Inicio</p> <p>Se saluda a los estudiantes y se da tiempo para que comenten brevemente sobre los aprendizajes y reflexiones que lograron en la sesión anterior.</p> <p>En caso de que existan dudas se aclaran para continuar con el siguiente tema.</p> <p>La profesora realiza una lluvia de ideas sobre lo que los alumnos consideran es la mediación y con base en sus aportaciones se explica lo que es.</p>	<p>Hojas de colores y cuaderno de la asignatura.</p>

<p>divergencia de opiniones e intereses, privilegiando la pluralidad y las libertades de los individuos; a través de la escucha activa, el diálogo, la empatía, la cooperación, negociación, disposición para vislumbrar soluciones pacíficas, creativas, rechazando todas las formas de violencia para promover la convivencia humana.</p>		<p>Mientras tanto, los alumnos harán anotaciones y comentarán sobre ello, con el fin de aclarar dudas.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Después, la profesora, recupera los cuadros comparativos hechos en la sesión anterior para elegir uno que pueda mediar y a partir de éste, se piden voluntarios para participar en la dramatización del conflicto analizado y lo simularán.</p> <p>En ese sentido, se repartirán los papeles en el grupo, unos serán mediadores, mediados y observadores.</p> <p>A continuación, los participantes desarrollarán la dramatización de la mediación en un máximo de 10 minutos donde mediadores, mediados y observadores intercambiarán sus opiniones sobre el proceso.</p> <p>Cierre</p> <p>Cuando terminen de hacer la actividad, el grupo comentará sobre las dificultades y aspectos positivos a los que se enfrentaron y la</p>	
---	--	--	--

		profesora recuperará sus aportaciones por escrito en un papel rotulado o en el pizarrón. Al final, los alumnos comentarán sobre sus aprendizajes y reflexiones finales sobre el tema.	
PRODUCTO DE APRENDIZAJE: participación activa			

Sesión 4: La historieta como una solución del conflicto		Tiempo: 50 minutos	
Objetivo: Diseñar y socializar entre alumnos y alumnas historietas como parte de propuestas para la resolución de conflictos.			
COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES (Secuencia didáctica)	RECURSOS
Manejo y resolución de conflictos. Unidad de competencia:	Diseña propuestas de manera creativa a través de la creación de una historieta de manera colaborativa para resolver los conflictos que surgen en el aula.	<i>Sesión 4</i> Inicio Se saluda a los estudiantes, se pasa rápidamente asistencia para continuar por recuperar aquello se trabajó en la sesión anterior. Después, se organiza a los alumnos en equipos de 6 integrantes	Hojas blancas o de colores, colores, plumones, lápices, recortes de personajes, caricaturas, actores,

<p>Identifica lo que son los conflictos, tipos y los factores que los generan para así, evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial que contiene la divergencia de opiniones e intereses, privilegiando la pluralidad y las libertades de los individuos; a través de la escucha activa, el diálogo, la</p>		<p>cada uno con base en sus estilos de aprendizaje como se muestra a continuación:</p> <p>Equipo 1:</p> <p>Diego Ismael (reflexivo), Alexis (activo), Jesús (reflexivo), Mariana, Jesica (reflexivo) y Casandra.</p> <p>Equipo 2:</p> <p>Luis Miguel (reflexivo), Luz María (reflexiva), Iván (activo), Samia (reflexiva), Gabriel (reflexivo) y Víctor (activo).</p> <p>Equipo 3:</p> <p>Edgar, Valeria, Yenifer, Dayana, Kevin (pragmático) y Alfonso (activo).</p> <p>Equipo 4:</p> <p>Issis (reflexivo), José de Jesús (reflexivo), Sherlyn, Rubén (reflexivo), Axel (activo) y Damaris (reflexiva).</p>	<p>músicos, entre otros y cuadernos.</p>
---	--	--	--

<p>empatía, la cooperación, negociación, disposición para vislumbrar soluciones pacíficas, creativas, rechazando todas las formas de violencia para promover la convivencia humana.</p>		<p>Equipo 5: Devany, Ezequiel, Cristian, Alexandra, Elizabeth y Luis Ángel (reflexivo).</p> <p>Equipo 6: Bruno (reflexivo), Álvaro, Jean (reflexivo), Melanie, María Fernanda y Haidee.</p> <p>Equipo 7: Santiago, Johan, Karime (reflexiva), Ramiro, Azul, Francisco (reflexivo) y Jazmín (activo).</p> <p>Desarrollo Cada equipo elaborará una serie de actividades que les permitirán posteriormente construir una historieta, para ello, comenzarán como primer momento lo siguiente: Todos los integrantes de los equipos pensarán en una situación de conflicto que estén enfrentando actualmente en la escuela y a partir</p>	
---	--	---	--

		<p>de esta la describirán en sus respectivos cuadernos. Posteriormente harán un listado sobre los problemas que producen la situación que describieron.</p> <p>A continuación, proseguirán por elaborar un mapa cognitivo con base a la situación y los problemas que enlistaron, para ello, se apoyarán de los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ ¿cuál es el conflicto?▪ ¿qué confrontaciones se han generado?▪ ¿qué sentimientos se involucran en esta confrontación?▪ ¿qué alternativas se pueden sugerir para resolver el conflicto favorablemente? <p>Posteriormente, con el apoyo del mapa construirán una historieta sobre el conflicto que eligieron y sus respectivas sugerencias para abordarlo, a su vez, se les recuerda que dicha historieta debe tener elementos como <i>principio</i>, <i>contenido</i> y <i>final</i>, al igual que en éstos</p>	
--	--	---	--

		<p><i>deberán explicar a través de dibujos cuál es el conflicto y cómo proponen resolverlo.</i></p> <p>Cierre</p> <p>Cuando terminen de elaborar sus historietas las expondrán al resto del grupo y a partir de ello comentarán sobre los conflictos que plantearon cada uno de los equipos y por qué consideran que no se están resolviendo.</p> <p>Con base en ello, se concluirá la sesión opinando sobre cómo se sintieron y lo que aprendieron con las actividades de la sesión.</p>	
<p>PRODUCTO DE APRENDIZAJE: Elaboración de un mapa cognitivo e historieta colaborativa.</p>			

<p>Sesión 5: Cualidades para convivir</p>		<p>Tiempo: 50 minutos</p>	
<p>Objetivo: Poner en práctica habilidades como la escucha activa y el diálogo para resolver los conflictos interpersonales a partir de dramatizaciones, poesía, cuentos o canciones desde la asignatura de Formación cívica y ética II para mejorar la convivencia en el aula.</p>			
<p>COMPETENCIA</p>	<p>APRENDIZAJE</p>	<p>ACTIVIDADES</p>	<p>RECURSOS</p>

	ESPERADO	(Secuencia didáctica)	
<p><i>Manejo y resolución de conflictos.</i></p> <p>Unidad de competencia:</p> <p>Identifica lo que son los conflictos, tipos y los factores que los generan para así, evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial que contiene la divergencia de opiniones e intereses,</p>	<p>Distingue y aprecia las cualidades que tienen los demás y que enriquecen la convivencia cotidiana de manera sana</p>	<p><i>Sesión 5</i></p> <p>Inicio</p> <p>Se saluda a los estudiantes y ellos prosiguen por mencionar de manera muy breve lo que se trabajó en la sesión anterior como también sus aprendizajes obtenidos a partir de los trabajos realizados y continuarán por elaborar la siguiente actividad.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Los alumnos escribirán sus nombres en tiras de papel y prosiguen por meterlos en una caja, a continuación se pasa ésta para que vayan tomando una tira de papel y de acuerdo al nombre que les haya tocado elaborarán ya sea un dibujo, un poema, una canción, un cuento o lo que quieran, siempre y cuando señalen en él las cualidades que tiene dicha persona que, desde su punto de vista aporte para generar una sana convivencia en el aula de clases.</p>	<p>Hojas de colores, colores, una caja de cartón, patio central de la escuela.</p>

<p>privilegiando la pluralidad y las libertades de los individuos; a través de la escucha activa, el diálogo, la empatía, la cooperación, negociación, disposición para vislumbrar soluciones pacíficas, creativas, rechazando todas las formas de violencia para promover la convivencia humana.</p>		<p>Cuando terminen, se les pide que tomen sus trabajos y bajen al patio central, estando ahí, todos los alumnos se sentarán en el suelo formando entre ellos un círculo para que puedan compartir los productos que elaboraron.</p> <p>Para ello, entre ellos elegirán quien empieza a exponer su trabajo y mencionar sobre la persona que le tocó.</p> <p>Cierre</p> <p>Cuando terminen de exponer sus productos responderán las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Estás de acuerdo con lo que dijeron de ti? ¿por qué? 2. ¿Te sorprendió alguna de las cualidades que mencionaron? ¿por qué? 3. ¿Te sientes orgulloso (a) de esas cualidades? Justifica tu respuesta <p>Entre todos comentarán sobre las respuestas y sobre todo cómo se sintieron y lo que aprendieron.</p>	
---	--	---	--

PRODUCTO DE APRENDIZAJE: Elaboración de dibujos, poemas, canciones, cuentos, entre otros sobre cualidades de los alumnos, también respuesta de preguntas.

Sesión 6: La asertividad		Tiempo: 50 minutos	
Objetivo: Poner en práctica habilidades como la escucha activa y el diálogo para resolver los conflictos interpersonales a partir de dramatizaciones, poesía, cuentos o canciones desde la asignatura de Formación cívica y ética II para mejorar la convivencia en el aula.			
COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES (Secuencia didáctica)	RECURSOS
<p>Manejo y resolución de conflictos.</p> <p>Unidad de competencia:</p> <p>Identifica lo que son los conflictos, tipos y</p>	<p>Distingue lo que es la asertividad y la pone en práctica en diferentes espacios donde participa.</p>	<p><i>Sesión 6</i></p> <p>Inicio</p> <p>Se saluda a los estudiantes, se pasa rápidamente asistencia y se continúa por pedirles a los alumnos que bajen al patio principal de la escuela para que realicen una actividad.</p> <p>Cuando estén en el patio se les explica lo que desarrollarán.</p>	<p>Hojas blancas o de colores, colores, plumones, lápices, recortes de personajes, caricaturas, actores, músicos, entre otros y cuadernos.</p>

<p>los factores que los generan para así, evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial que contiene la divergencia de opiniones e intereses, privilegiando la pluralidad y las libertades de los individuos; a través de la escucha activa, el diálogo, la empatía, la cooperación,</p>		<p>Desarrollo</p> <p>Todos los alumnos formarán dos círculos concéntricos que irán rotando en diferente dirección, de modo que siempre haya un participante frente a otro, para ello, los siguientes alumnos estarán en el círculo exterior, quienes estarán mirando hacia el interior:</p> <p>a) Santiago, Johan, Karime, Ramiro, Azul, Francisco, Jazmín, Diego Ismael, Alexis, Jesús, Mariana, Samia, Alfonso, José de Jesús, Luis Ángel, Valeria, Ezequiel, Jean, Haidee, Elizabeth, Alexandra y Axel.</p> <p>Mientras que en el círculo interior, quienes estarán mirando hacia el exterior serán los siguientes:</p> <p>b) Jessica, Casandra, Luis Miguel, Iván, Luz María, Gabriel, Yenifer, Víctor, Dayana, Edgar, Kevin, Issis, Damaris, Rubén, María Fernanda, Sherlyn, Cristian, Álvaro, Melanie, Bruno y Devany.</p>	
--	--	---	--

<p>negociación, disposición para vislumbrar soluciones pacíficas, creativas, rechazando todas las formas de violencia para promover la convivencia humana.</p>		<p>Cuando estén organizados, comenzarán a girar en sentidos opuestos y cuando la profesora diga que paren, quedarán frente a alguno de sus compañeros, entonces, le expresarán una crítica agradable y positiva, por ejemplo: me pareces muy simpático, me agrada tu forma de vestir. A su vez, el alumno o alumna que recibe dicha crítica deberá responder de la misma forma, asertivamente.</p> <p>Cuando terminen la rotación comenzarán de nuevo pero ahora harán una crítica sobre algo en lo que puedan mejorar, por ejemplo: creo que no platicas mucho con los demás, a veces faltas al respeto y no pides disculpas.</p> <p>Se les aclara que todo comentario debe ser con respeto y sin descalificar a sus compañeros.</p> <p>De igual forma como iniciaron la actividad, los alumnos que reciban los comentarios, darán su respuesta de la misma forma.</p> <p>Cierre</p>	
--	--	--	--

		<p>Cuando terminen de hacer la actividad, se les pide que todos formen un solo círculo y que comenten sobre las dificultades encontradas para encajar críticas positivas o negativas, al igual sobre los sentimientos que les produjeron los comentarios que recibieron.</p> <p>Para finalizar, se les señala la importancia de responder siempre de forma asertiva y comentarán sobre los aprendizajes logrados en la sesión.</p>	
<p>PRODUCTO DE APRENDIZAJE: participación activa y asertiva.</p>			

<p>Sesión 7: Habilidades de comunicación</p>		<p>Tiempo: 50 minutos</p>	
<p>Objetivo: Poner en práctica habilidades como la escucha activa y el diálogo para resolver los conflictos interpersonales a partir de dramatizaciones, poesía, cuentos o canciones desde la asignatura de Formación cívica y ética II para mejorar la convivencia en el aula.</p>			
<p>COMPETENCIA</p>	<p>APRENDIZAJE ESPERADO</p>	<p>ACTIVIDADES (Secuencia didáctica)</p>	<p>RECURSOS</p>

<p>Manejo y resolución de conflictos.</p> <p>Unidad de competencia:</p> <p>Identifica lo que son los conflictos, tipos y los factores que los generan para así, evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial que contiene la divergencia de opiniones e intereses, privilegiando la pluralidad y las</p>	<p>Identifica los diferentes estilos comunicativos que emplea en situaciones de comunicación y pone en práctica los que le permitan mediar y tratar los conflictos de una manera respetuosa, sana y participativa.</p>	<p><i>Sesión 7</i></p> <p>Inicio</p> <p>Se saluda a los alumnos y a su vez se hace el pase de asistencia. Después, comentarán lo realizado en la sesión anterior.</p> <p>A continuación la profesora les entrega tiras de papel con consignas para que realicen un juego de comunicación y les pide que se dirijan al patio principal de la escuela.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Estando ya en el patio, de acuerdo a las consignas entregadas por ejemplo: mirarse por encima del hombro, no fijarse en nadie, mirarse y sonreír, saludarse, tocarse con el brazo, ponerse a hablar con alguien, entre otros realizarán lo que se les asignó.</p> <p>Después de 5 minutos la profesora dará palmadas para terminar con el ejercicio y prosiguen por formar un círculo sentándose todos en el suelo para que comenten sobre la actividad, para ello se les pide a los alumnos que comenten sobre la importancia de la</p>	<p>Tiras de papel con consignas, patio central de la escuela y cuadernos.</p>
---	--	--	---

<p>libertades de los individuos; a través de la escucha activa, el diálogo, la empatía, la cooperación, negociación, disposición para vislumbrar soluciones pacíficas, creativas, rechazando todas las formas de violencia para promover la convivencia humana.</p>		<p>comunicación y sus efectos sobre la comprensión, las relaciones, la ayuda, la resolución de problemas la mediación.</p> <p>Para ello, se les entrega un cuadro donde se ejemplifican los diferentes estilos de comunicación, titulado: <i>las doce típicas</i>, el cual deberán leer en equipos y seleccionarán las que consideren pueden descartar y las que pueden incorporar para abordar la mediación y tratamiento de los conflictos, anotándolas en una hoja blanca o de su cuaderno.</p> <p>Cierre</p> <p>Cuando terminen, cada equipo comentará sus selecciones y terminará la clase con la mención de una frase, palabra o sentimiento que recoja sus impresiones sobre lo que se trabajó.</p>	
<p>PRODUCTO DE APRENDIZAJE: Trabajo en equipo, selección de estilos de comunicación.</p>			

Sesión 8: Evaluación del taller		Tiempo: 50 minutos	
Objetivo: Evaluar el proceso, resultados e impacto del taller de manera participativa.			
COMPETENCIA	APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES (Secuencia didáctica)	RECURSOS
<p><i>Manejo y resolución de conflictos.</i></p> <p>Unidad de competencia:</p> <p>Identifica lo que son los conflictos, tipos y los factores que los generan para así, evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial que contiene la divergencia de opiniones e intereses, privilegiando la</p>	<p>Formula estrategias que promueven la participación democrática en la escuela y emplea la resolución no violenta de conflictos en contextos diversos.</p>	<p><i>Sesión 8</i></p> <p>Inicio</p> <p>Se saluda a los estudiantes, se pasa rápidamente asistencia para continuar por recuperar aquello se trabajó en la sesión anterior. Después, se les pide que bajen al patio central para realizar la última actividad del taller.</p> <p>Desarrollo</p> <p>A continuación, cuando estén todos en el patio proseguirán por sentarse en el suelo y se les explica cómo se desarrollará la actividad.</p>	<p>Hojas blancas o de colores, patio central y cuadernos. u</p>

<p>pluralidad y las libertades de los individuos; a través de la escucha activa, el diálogo, la empatía, la cooperación, negociación, disposición para vislumbrar soluciones pacíficas, creativas, rechazando todas las formas de violencia para promover la convivencia humana.</p>		<p>Para ello, el alumno o alumna que lo desee pasará al centro del círculo, éste ejecutará un gesto acompañado de un sonido al ritmo que invente. Después, le seguirá otro alumno o alumna, quien propondrá otro gesto o ritmo o para acompañar el primer gesto y sonido; así se irán incorporando más alumnos hasta que se consolide el ritmo y los gestos, mientras que la profesora pedirá que aumente el ritmo con sus respectivos gestos o que disminuyan la velocidad. A su vez, elegirá un alumno o alumna que representará la avería de lo ya construido, así que los alumnos deberán volver a consolidar el ritmo y los gestos.</p> <p>Después de un rato, los alumnos irán bajando poco a poco el ritmo hasta que paren por completo.</p> <p>Se prosigue porque los alumnos tomen asiento en el suelo y se le pide a cualquiera que plantee una situación de conflicto y la diga en voz alta para que los demás planteen por escrito sus posibles formas de solucionar el conflicto planteado.</p>	
--	--	--	--

		<p>Cierre</p> <p>Cuando terminen de escribir sus propuestas, se las entregan al alumno o alumna para que las lea y comentarán entre todos sobre la validez de éstas.</p> <p>Así, el taller concluirá con la entrega de sus reconocimientos por haber tomado el taller y se dan las gracias por su participación.</p>	
<p>EVALUACIÓN: Trabajo en equipo, elaboración de propuestas.</p>			

Capítulo 7. Implementación de la Propuesta de Intervención

El desarrollo de la propuesta diseñada se impartió en las clases de la asignatura de Formación cívica y ética II, en un primer momento se había contemplado que las sesiones se desarrollaran en 50 minutos cada una, sin embargo, en la primera sesión del taller no se pudo concluir las actividades propuestas porque surgieron diversos factores que impidieron el desarrollo de las mismas por ejemplo, los días martes y jueves que se daba el taller había grupos sin clases y por dicha razón, varios de los adolescentes se la pasaban corriendo por el pasillo o entrando al salón donde me encontraba trabajando, ocasionando distractores en el grupo 21 que impedían la finalización de los productos solicitados.

Por ello, se tuvo que realizar un reajuste en cuanto a los tiempos y llevarse a cabo cada sesión en un tiempo de 100 minutos para tener más amplitud en el desarrollo de las actividades y su respectiva evaluación.

A continuación se analizará y evaluará cada una de las sesiones que se implementaron en el grupo con el fin de identificar el impacto que tuvieron éstas en los alumnos, para ello, comenzaré por señalar que la evaluación debería ser un medio de aprendizaje donde toda la comunidad educativa participe para conducirse hacia la mejora (Guerra, 2012) sin embargo, frecuentemente se enfoca en la medición, comparación o hasta la clasificación de la información que se llega a obtener por medio de mecanismos estandarizados, menospreciando constantemente los procesos y a su vez a los protagonistas implicados en dichos procesos. Es por ello que para Guerra (2012, p.115) la evaluación tendría que “estar contextualizada. No puede hacerse una evaluación consistente de una escuela a través de medios estandarizados que ignoran su peculiar historia, contexto, condiciones, circunstancias”.

Sin embargo, es preciso señalar que de acuerdo a las características de la cultura institucional que mantiene el plantel, no se pudo involucrar a los padres, directivo ni profesores en el desarrollo de dicho taller ni mucho menos en la evaluación de la misma, pero, quienes sí fueron partícipes de la evaluación fueron los alumnos del grupo 21 y de la profesora titular de la asignatura.

En ese sentido, la evaluación no sólo se enfoca en preguntarse cuánto han aprendido los alumnos sino cómo se han formado y desarrollado como personas (Guerra, 2012) lo cual es muy oportuno porque uno de los objetivos centrales del taller implementado eran precisamente “que utilizaran diferentes estrategias de resolución de conflictos para que mejoraran la convivencia grupal”, por lo tanto, la evaluación que se pretendió desarrollar fue desde un enfoque formativo porque para Díaz y Hernández (2002) constituye un proceso en continuo cambio, donde es más importante éste que el resultado y a su vez éste se convierte en un elemento de reflexión para la mejora no sólo por parte de la docente sino del alumnado porque “toma una parte activa y reflexiva en su propia evaluación” (Nicol y Mcfarlane, citado por Cruz, 2008, p.7).

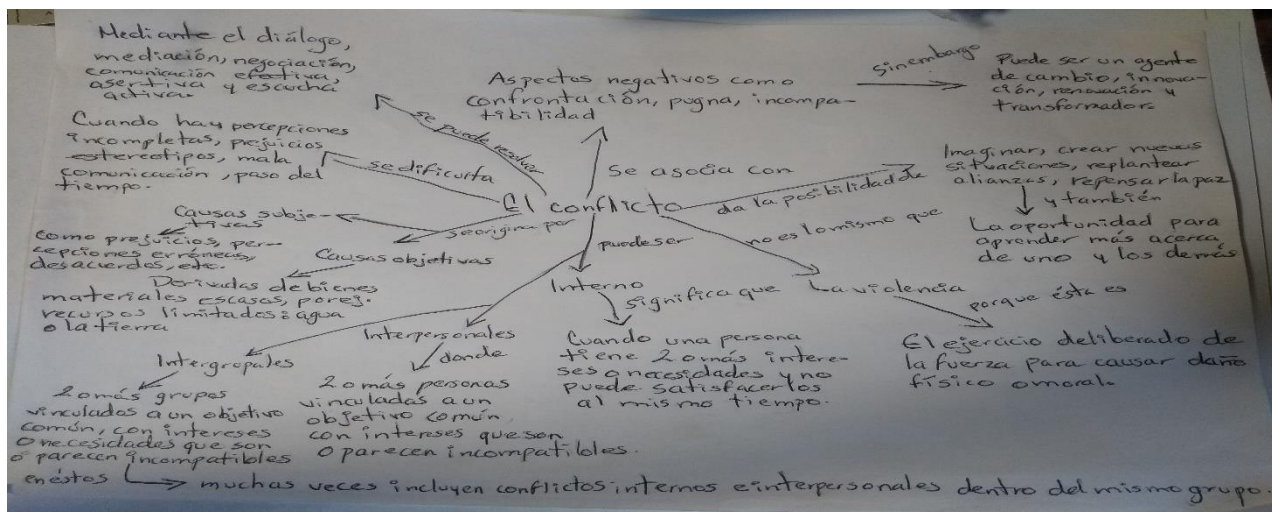
Por lo tanto, como parte de dicha evaluación se emplearon instrumentos como la observación directa, listas de cotejo, registros de observación y tarjetas de evaluación, estas últimas son hechas por los alumnos sobre lo trabajado en cada sesión, ahí mismo realizan una autoevaluación sobre aquello que aprendieron, dificultades y dudas que hayan surgido al llevar a cabo las sesiones.

A continuación, se hará un análisis del taller implementado en cada una de las sesiones desarrolladas, las cuales están organizadas de acuerdo a como se planteó en el cronograma de actividades referido en el capítulo anterior:

Sesión 1 ¿Qué es el conflicto?

Objetivo: Promover el análisis y la reflexión crítica de los alumnos a través de materiales teóricos y ejemplos sobre lo que son los conflictos.

Los días 12 y 14 de marzo de 2019 se aplicó la primera sesión de la propuesta de intervención en el salón de clases, se tenía planeado trabajar sobre lo que es el conflicto con el apoyo didáctico de un mapa mental (Fotografía 3. Mapa mental “El conflicto”) que elaboré para dialogar dicho contenido con los adolescentes e introducirlos al tema, de modo que logran identificar elementos como el significado de éste, tipos, características y de manera general, algunas condiciones necesarias para resolver el conflicto; dichos elementos como también el uso de noticias, servirían de apoyo a los alumnos para hacer mapas mentales o cualquier otro mapa cognitivo que les permitiera reflexionar y analizar sobre cómo se había dado un conflicto para que al final de la sesión explicaran sus productos y compartieran sus aprendizajes obtenidos.



Fotografía 3. Mapa mental “El conflicto”

Sin embargo, los alumnos no llevaron las noticias solicitadas, por lo que se trabajó solamente con el mapa mental y a partir de un conflicto que hubieran tenido para que elaboraran sus respectivos productos. Al respecto, se hizo una lluvia de ideas donde los alumnos externaron

sus conocimientos previos sobre lo que era para ellos el conflicto, así que algunos de los alumnos mencionaron lo siguiente:

AL34: el conflicto es violencia

AL23: es un problema

AL2: ¡ah! Yo, es abuso de poder, este...

AL2: el abuso de poder, este, el abuso de la bondad

Profesora: ¿abuso de qué?

AL2: bondad

Profesora: ¿Cómo sería eso?

AL34: es que no entiendo AL2

AL2: sí, o sea, la forma en que piensas las cosas en plenitud de la libertad

AL34: juzgar entonces

Profesora: a ver, entonces sería que ¿el conflicto es una forma de expresar una inconformidad? ¿AL2?

AL2: ajá, una inconformidad que tienes...

AL2: un mal entendido

AL34: como violencia

Profesora: ¿Cómo violencia? ¿Sí?

AL34: Bueno, entonces violencia puede ser

AL2: a ver, entonces no entiendo muy bien

AL34: ¡Ay! Violencia puede ser ahora que donde se vale todo

Profesora: es que fíjense bien, el conflicto no es malo, no tendría que ser una competencia

AL2: Pero también hay conflictos del país ¹⁸

Como se puede identificar, algunas de las concepciones que tenían los alumnos en ese primer momento que comentaron sus ideas sobre lo que era para ellos el conflicto estaban enfocadas hacia algo negativo, esto puede ser debido a las vivencias que han tenido en el plantel, donde los conflictos los han afrontado de manera pasiva y agresiva tornándolos en violencia, a su vez, la escuela ha promovido y legitimado la idea de que los conflictos son negativos porque tenerlos implica obtener suspensiones, reportes o castigos.

Sin embargo, es preciso señalar que varios de los alumnos llegan a reconocer que existen los conflictos pero no en el grupo o que ellos no tienen conflictos, tal como lo refirieron algunos de ellos y que se describe a continuación:

AL20: yo también, nos íbamos a pelear el este, el, con, con uno del 22 (se refería al otro grupo de segundo grado).

AL2: con el amigo de la hermana de AL34

Profesora: entonces por lo que se ve, si han tenido varias situaciones de conflicto

AL2: pero aquí no

Profesora: ¿aquí no? Ok ¿por qué? ¿Por qué no AL2?

-los alumnos se quedaban viendo entre sí, se mostraban desconcertados con dicho cuestionamiento, sin embargo, las alumnas se mostraban aburridas, de hecho, no comentaban nada sobre el tema.

AL34: aquí no

Profesora: ¡ay por favor! ¿Por qué no?

AL2: conflictos de pelearnos, no, no hemos peleado aquí

¹⁸ Se puede leer el fragmento completo en el anexo 6. Fragmento del Diario de Campo de la Primera Sesión del Proyecto.

Por ello, se les tuvo que recordar algunos conflictos que habían ocurrido en el grupo para que identificaran la existencia de éstos, tal como se aprecia a continuación:

Profesora: haber, AL15 se peleó con este

AL34: Con AL1

Profesora: Sí, AL1, y a parte también AL44 se golpeó con AL19... ahora, las señoritas también han tenido conflictos que también han llegado a culminar en violencia, porque se están golpeando, muchas veces no sabes por qué fue que llegaron hasta ese punto, lo que no pueden decir es que no tienen conflictos porque si los hay y muchos se han tornado en violencia.

De acuerdo a lo anterior se puede identificar que los alumnos, sobre todo los varones quienes participaban en la sesión daban a conocer que para ellos el conflicto además de ser igual a violencia era también un sinónimo de peleas, pero ellos mismos no reconocían que tenían conflictos porque desde su percepción, el conflicto es igual a peleas con otros alumnos fuera del grupo al que pertenecían.

A su vez, me fui percatando de que, en el desarrollo de las siguientes sesiones, algunos de los alumnos continuaban con la postura de que ellos no tenían conflictos como señalaron los siguientes adolescentes cuando se les solicitó que elaboraran su mapa mental sobre el análisis de un conflicto:

AL27: yo no tengo conflictos

Profesora: todos tenemos conflictos, usted tuvo uno con Osiris, AL28, AL35, cuando estaban en primero, que vino su mamá y dijo que ya dejaran de molestar a su hija

AL27: ¡Ah! Ya me acordé

Profesora: ese fue un conflicto

AL27: creo que he tenido 2

Profesora: pues ahí está, ya tiene de dónde trabajar

AL39: yo no he tenidos conflictos

Profesora: cuando le pegaron en los brazos

AL39: ¡ah! Si es cierto

AL29: o cuando te mordieron

AL20: ¿podemos poner ese? Porque a mí me llevaron a orientación porque pensaron que yo también le pegué

Profesora: pues sí, porque el conflicto fue...

AL20: que él (señala a AL10) le pegó a AL39

Profesora: ¿y cuál fue el desenlace? Pero también ¿qué motivo a AL10 para que le pegara?

AL10: ¡ah! pero en el ensayo como estaba dando en su madre

Profesora: AL7, ¿usted también? No tengo nada para evaluarla eh

AL7: Es que yo no he tenido problemas

Profesora: otra, haber, conflictos tenemos todos, pueden ser interpersonales, intergrupales

AL7: No, yo no, yo jamás me peleo

Profesora: pelearse no es un conflicto, las peleas pueden llegar a ser el resultado de no haber abordado o resuelto un conflicto, puede ser hasta por el comienzo de una discusión

AL7: yo jamás me peleo

Profesora: ¿nunca ha tenido una discusión?

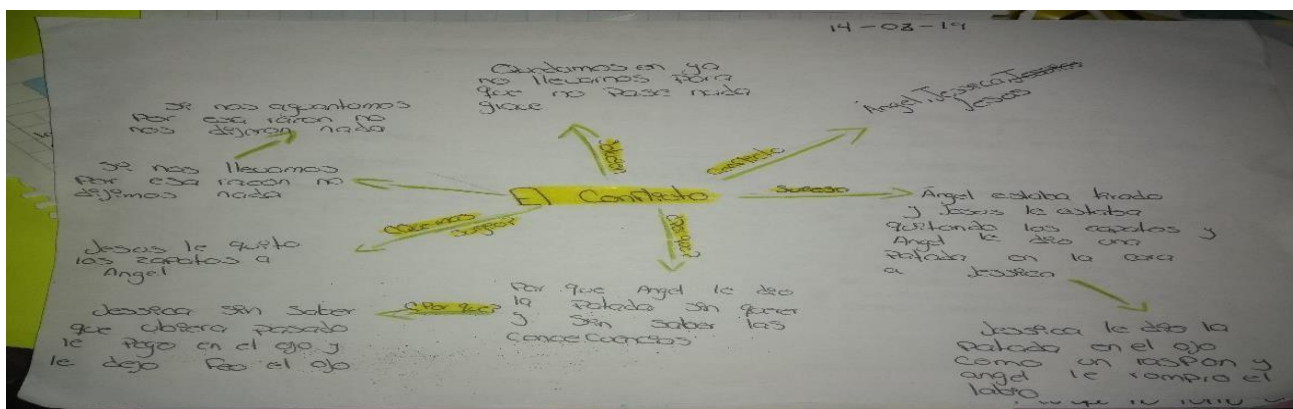
-la alumna niega con la cabeza

Profesora: o sea que es totalmente pacífica

AL7: pues si tantito me dicen algo y ya así, de palabras no pasa

Como se puede apreciar, en el caso de estos alumnos, el conflicto implicaba un vínculo directo a peleas y golpes y, en ese sentido, si ellos no se habían peleado, significaba que no existía un conflicto, al respecto, los alumnos anulaban o invisibilizaban la posibilidad de que los tuvieran, esto pudiera ser porque no eran conscientes de ello u omitían éste de manera consciente porque la cultura institucional en la que interactúan ha promovido que un conflicto se resuelve a través de sanciones como también castigos y, para no tener problemas es mejor evadirlos o en su caso, si la escuela no actúa ante ellos o los minimiza, entonces no pasa nada porque es parte de lo cotidiano en la escuela secundaria.

Cabe señalar que también existían los casos de 5 alumnos que habían empezado a identificar algunos conflictos interpersonales que tuvieron con uno u otro compañero del grupo o fuera de este, tal como se describe a continuación en los siguientes trabajos que entregaron como producto de la primera sesión (Fotografía 4, 4a., 4b, 4c y 4d...“Mapa mental-análisis de un conflicto”), sin embargo, es muy importante mencionar que, aunque en un primer momento el grupo en general no tenía todavía claro lo que eran los conflictos, conforme pasaron las sesiones comenzaron a identificar conflictos interpersonales que no se resolvieron o que fueron resueltos por parte del orientador, maestros y/o director de una manera sancionadora y que no había dejado conforme a alguno de los protagonistas de dichos conflictos:

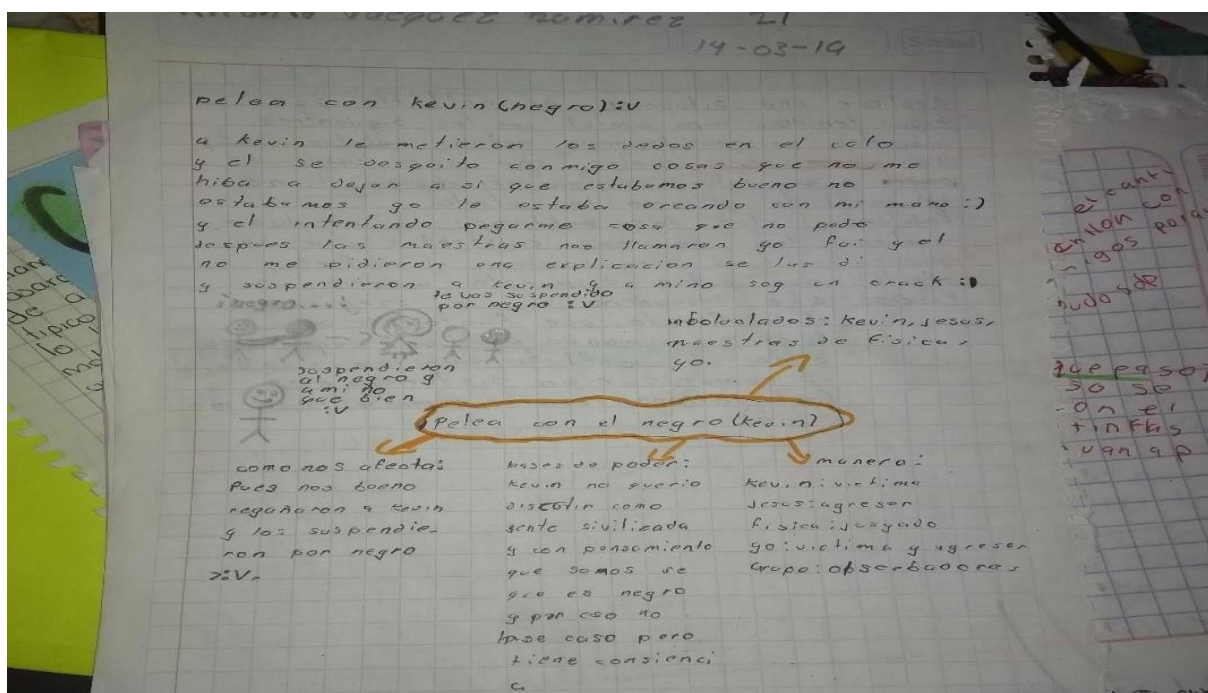


Fotografía 4 “Mapa mental-análisis de un conflicto”.

Como se puede observar en la fotografía 4, el trabajo lo realizaron dos de los protagonistas que estuvieron involucrados en dicho conflicto y el cual terminó en un primer momento en golpes, sin embargo, cabe agregar que, aunque los alumnos no lo describieron en su esquema, se le había hecho mención de lo ocurrido al tutor del grupo y éste no quiso intervenir señalando: **“así son maestra, ¿qué se puede hacer?”** (CD-12-03-19, Recuperado del DC). Por lo que, en la siguiente sesión se platicó con ellos con el fin de que reflexionaran sobre la forma en que reaccionaron ante el acontecimiento y con base en él, desarrollaran la actividad propuesta¹⁹ para buscar soluciones más asertivas, a lo que, ambos llegaron a un acuerdo como se aprecia en el esquema de que **“ya no se llevarían así para que no pasara nada grave”**.

En el siguiente esquema que se observa en la Fotografía 4a, lo realizó el alumno AL43, en este se puede identificar que existen aspectos de racismo, por ejemplo, desde el título que dice “pelea con el negro (Kevin)”; en la redacción se aprecia que el conflicto comenzó cuando AL20 agredió a AL6 y éste le reclamó a AL43 pensando que él lo había agredido, originando que se empezaran a golpear. Aunque en el análisis no deja muchos puntos claros, por ejemplo, de cómo fue la intervención de los demás actores que estaban involucrados en el conflicto ya que, de acuerdo a la versión de AL43, señala que la profesora de ciencias determinó que AL6 se fuera suspendido de la escuela, lo cual generó en AL43 la idea de que a AL6 lo suspendieron por ser negro.

¹⁹ En el Anexo 8. Diálogo entre 2 alumnos sobre un conflicto, se puede apreciar la conversación que se tuvo con ambos alumnos sobre la forma en que surgió el conflicto y sobre la forma en cómo se agredieron al resolver éste por medio de la violencia física.



Fotografía 4a. “Mapa mental-análisis de un conflicto”

De acuerdo a lo anterior, se puede señalar que la profesora no tomó en cuenta las versiones de los demás involucrados, determinando que quien se tenía que ir suspendido era AL6 y los demás alumnos no tendrían ninguna sanción, lo cual implica que la intervención de ella fue de forma agresiva, pero sobre todo, no se sabe sobre qué elementos se apoyó para hacer lo que hizo, sin embargo, AL43 considera que eso pasó porque su compañero **es negro y no tiene conciencia de lo que hizo**.

A partir de ello, se puede distinguir que la actuación que tuvo la profesora, reafirmó tanto en AL43 como AL6 la idea de que la humanidad se distingue por razas y que la “negra” es inferior; en ese sentido, se identifica que existió un acto de discriminación ya que Solís (2017, p.14) la define como “la estigmatización o autoestigmatización subordinada de personas, instituciones y grupos socioculturales vinculadas al color de la piel y al cuerpo...” y a su vez AL6 vivió la discriminación al ser sometido a una sanción punitiva, que en este caso fue la suspensión a las

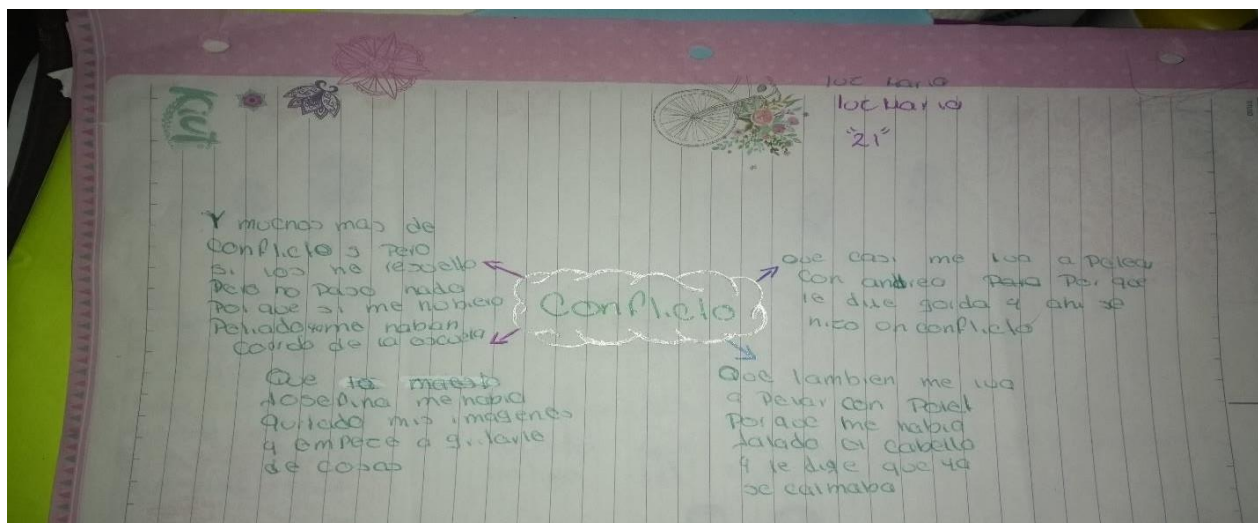
clases, debido a que ella, al no tomar en cuenta la versión del alumno, el que realmente había sido agredido, desechó información importante para lograr por lo menos en ese momento, tomar una decisión más imparcial, generando así un total rechazo hacia dicho alumno al quitarle la oportunidad de expresar su versión de los hechos.

A su vez, se puede señalar que la forma en cómo intentó resolver dicho conflicto la profesora fue de una manera reduccionista y simplista, ya que, de acuerdo a lo que refiere Boggino (2013, p.20):

Se pensó a partir del momento en que los hechos se producían y no se analizó los procesos de construcción de éste... se pensó a través de la inmediatez de las acciones y no se sostuvo los procesos de cambio que, como implícito, conllevan tiempo.

Con base en ello, queda claro que la profesora actuó de manera inmediata con el fin de resolver en el momento el conflicto sin analizar con mayores elementos lo que lo causaron, puede ser porque desconoce la forma en que los pueden abordar o aparentemente prefirió evadirlos por otros motivos que se desconocen.

En el siguiente esquema que se muestra en la fotografía 4b, hecho por AL13, se considera que, llegó a reconocer que ha tenido algunas diferencias con compañeros del grupo como también con una profesora e indica que intentó solucionar algunos de ellos, no obstante, describe que “ella no se pelea porque si no la corren de la escuela”, lo cual sugiere que la alumna percibe que ante un conflicto, el plantel actuará y aplicará la expulsión como un medio de solución, en ese sentido, una vez más se puede identificar que la escuela refuerza de una forma muy sutil una violencia simbólica, ya que ésta es un mecanismo socialmente inconsciente mediante el cual los dominados contribuyen en su propia dominación (Bourdieu, en: Solís, 2017), lo que significa que la alumna se ha sometido sin convicción a las reglas impuestas por la escuela.



Fotografía 4b. “Mapa mental-análisis de un conflicto”

En el caso de la alumna AL28 hizo el análisis de un conflicto interpersonal que había tenido con su ex novio; ella reconoció que el conflicto fue porque él no le había dicho nada sobre que iría a una fiesta y que en dicho lugar se besó con otra chica tal como lo explica a continuación:

Profesora: (leo en voz alta) *no hubo tanto problema al principio pero conforme pasó el tiempo peleábamos por eso...* entonces significa que no abordaron el conflicto, nunca lo abordaron, lo dejaron pasar, ¿sí se fija? Entonces ese es un factor, o sea, ¿por qué no lo abordaron?

AL28: porque, porque ya fueron muchos los problemas porque él cambió muchísimo en su forma de ser

Profesora: pero, ¿por qué no abordó esto? ¿Por qué no le dijo nada?

AL28: es que sí, o sea, que en buena parte a veces estábamos bien y a veces no, discutíamos de eso, de lo que, de lo que hizo él y de alguna manera era, porque hablaba mucho de su ex, pues yo sentía muy feo y también

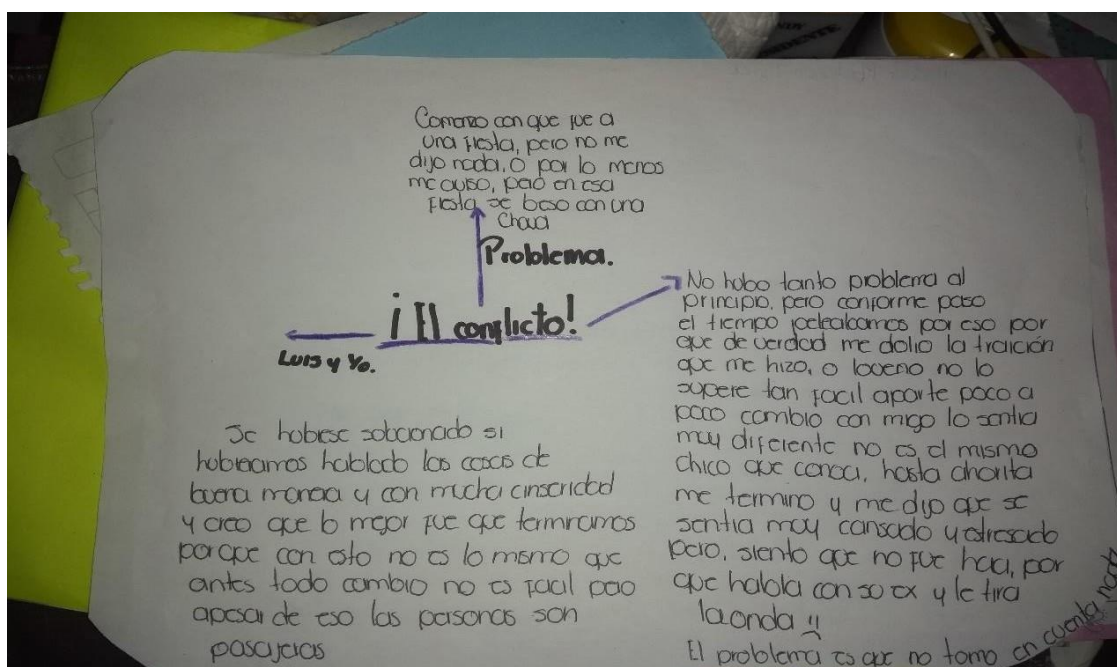
Profesora: ¿pero le dio lo que sentía? ¿Qué se sentía muy mal cuando él hacía eso?

AL28: Sí

AL2: (se acerca a AL28) ¡no llores!, ¡no llores!

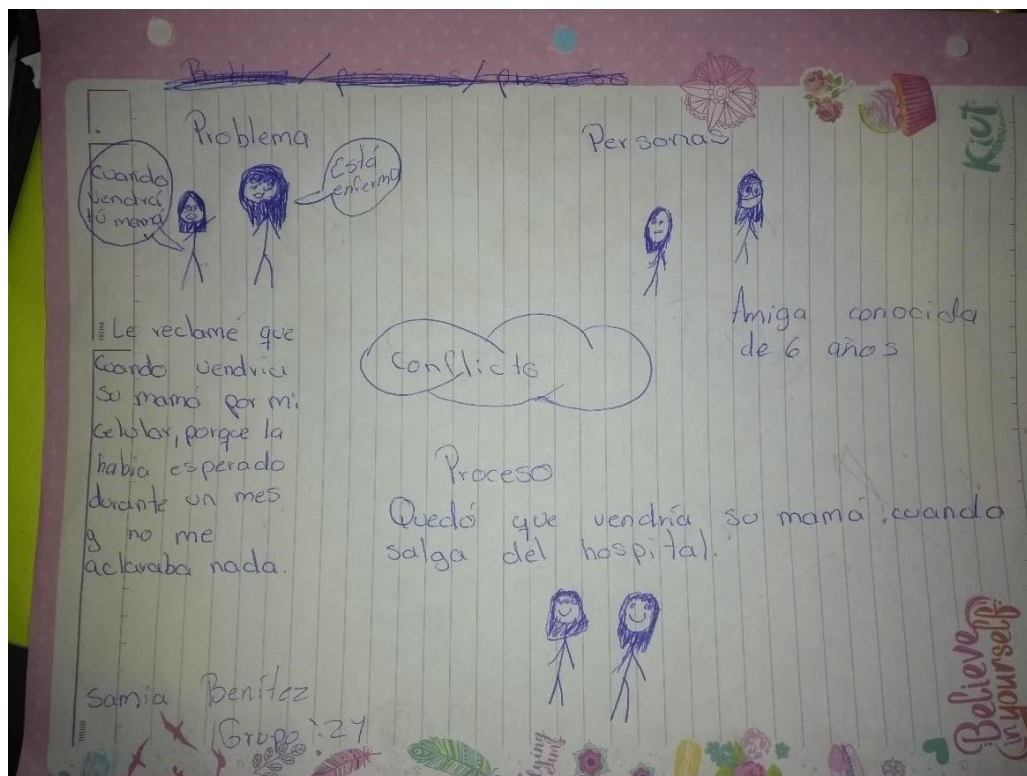
AL28: espérate, me dijo que estaba arrepentido de lo que hizo pero, a veces no, lo sentía muy diferente.

De acuerdo al conflicto que describió señaló que la forma en que lo solucionó fue dar por terminada la relación de noviazgo.



Fotografía 4c. “Mapa mental-análisis de un conflicto”

Por otro lado, el esquema que se aprecia en la fotografía 4d fue realizado por la alumna AL3, en dicho esquema se explica que AL3 tuvo un conflicto con una de sus amigas que tiene tiempo de conocer y que es alumna de la escuela pero cursa el primer grado de educación secundaria, éste surgió porque a la alumna le quitaron el celular de AL3 y el orientador citó a la mamá para poder entregar el celular pero la señora no se presentó, lo cual generó en AL3 una molestia porque ya había pasado un mes y no le había entregado dicho móvil.



Fotografía 4d. “Mapa mental-análisis de un conflicto”

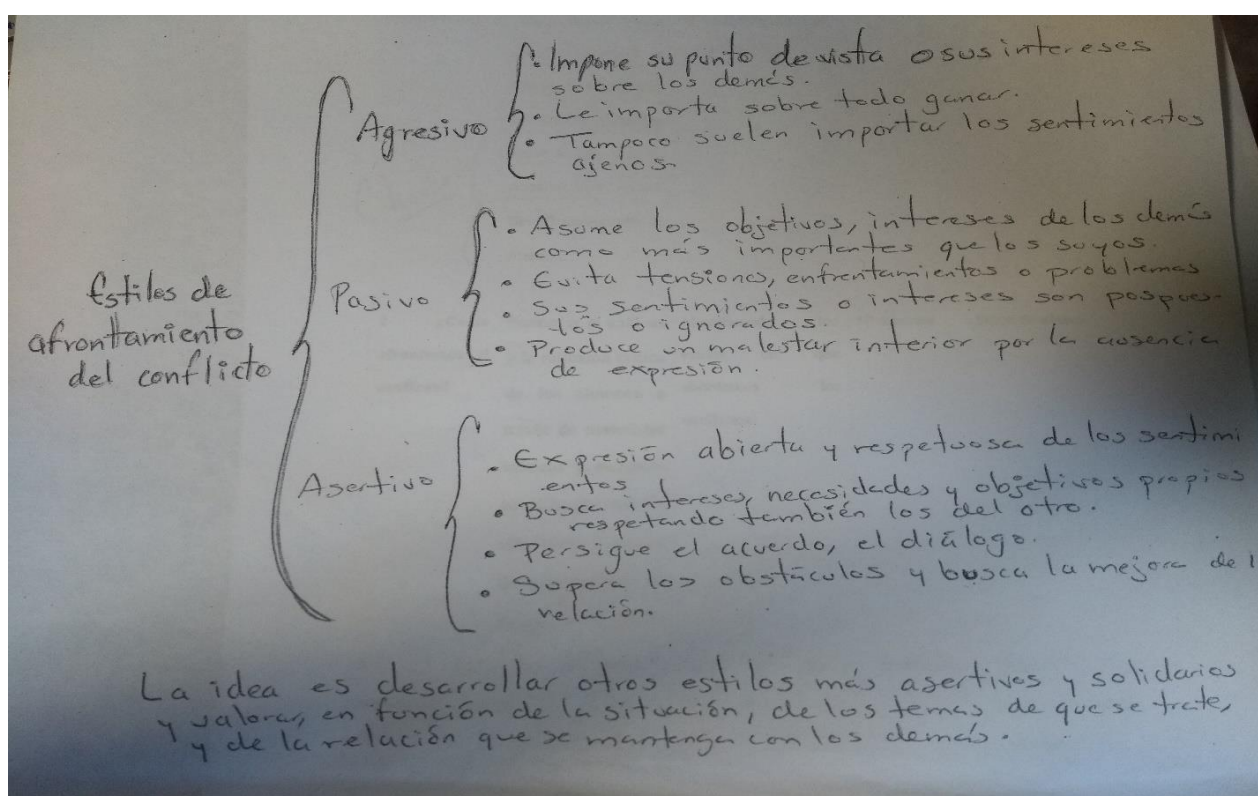
A su vez, la alumna AL3 de acuerdo al esquema que elaboró da a entender que habló con ella para buscar una solución a dicho conflicto y a partir de la conversación que tuvieron, la alumna le explicó que su mamá no había ido a la escuela por problemas de salud pero que, en cuanto se recuperara asistiría, con base en ello, AL3 por lo que describe, intentó resolver el conflicto de una manera asertiva.

Cabe señalar que los demás alumnos no terminaron de desarrollar dicha actividad, por lo que no se pudo identificar cómo analizaron algunos de los conflictos que hayan tenido.

Sesión 2 ¿Cómo afrontamos el conflicto?

Objetivo: Promover el análisis y la reflexión crítica de los alumnos a través de materiales teóricos y ejemplos sobre lo que son los conflictos y estilos de afrontamiento.

La segunda sesión se desarrolló el día 14 de marzo del año en curso y la temática que se abordó fue sobre los estilos de afrontamiento del conflicto; para dicho tema me apoyé de un cuadro sinóptico como el que se aprecia en la fotografía 5. Estilos de afrontamiento:



Fotografía 5. Estilos de afrontamiento

Se había planeado que los alumnos se apoyaran de dicho cuadro sinóptico y a su vez del mapa mental que explicaba sobre lo que era el conflicto para que lograran identificar el tipo de estilo de afrontamiento que habían puesto en juego de acuerdo al conflicto analizado en la anterior sesión, sin embargo, la mayoría de los alumnos no hizo el producto de la primera sesión por lo que

se les pidió que lo terminaran para que analizaran un conflicto y así pudieran hacer la siguiente actividad, la cual era identificar el estilo de afrontamiento que tuvieron los protagonistas pero, los alumnos continuaron sin hacer los productos, así que les pedí que se reunieran en equipos para que entre los integrantes se colaboraran y así analizaran un conflicto y a la par fueran identificando los estilos de afrontamiento, pero la mayoría, tampoco hicieron entrega de lo solicitado, dado que, la mayor parte del tiempo, estuvieron platicando y no se organizaban para el desarrollo de dicha actividad.

Aunque se hizo la observación a cada uno de los equipos de que tenían que terminar el producto solicitado, solamente un equipo entregó la actividad con el contenido que se muestra en la siguiente fotografía 6 estilos de afrontamiento en equipo:

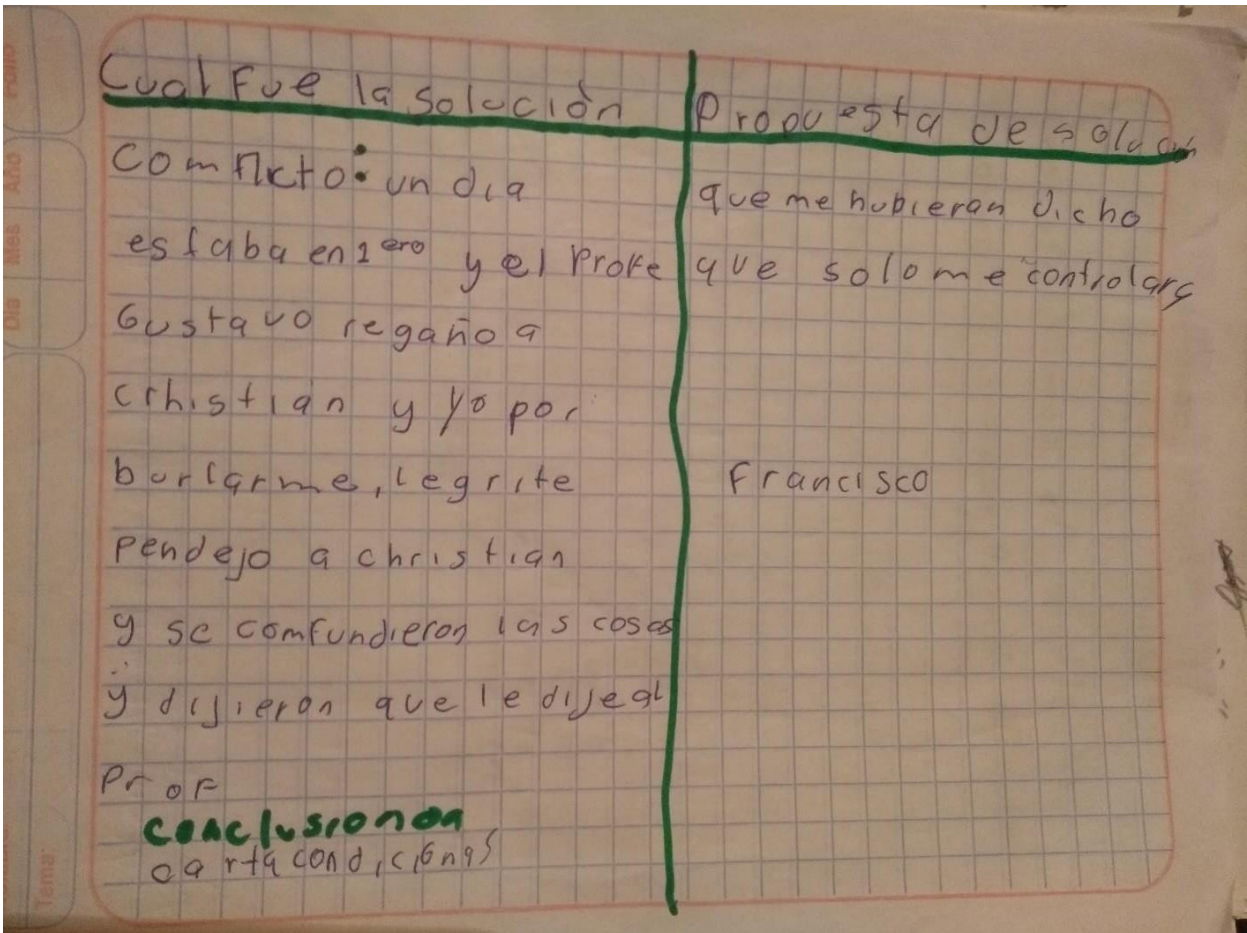
Fernanda					
		DIA	MES	AÑO	FOLIO
Personas que Participaron	Problema O Conflicto	Proceso	Solución	Propuesta de Solución	
Elizabeth Bruno Haide Alfonso Iván yo Jazmin	Mi Pelea Con Iván	Pues el entro en una crisis y no me dijo y el le dijo a Jazmin ya que ella me cala mal	Pues habla mas pero yo solo gritaba agresivo	hablar con calma y aclarar las cosas	

Fotografía 6. Estilos de afrontamiento en equipo.

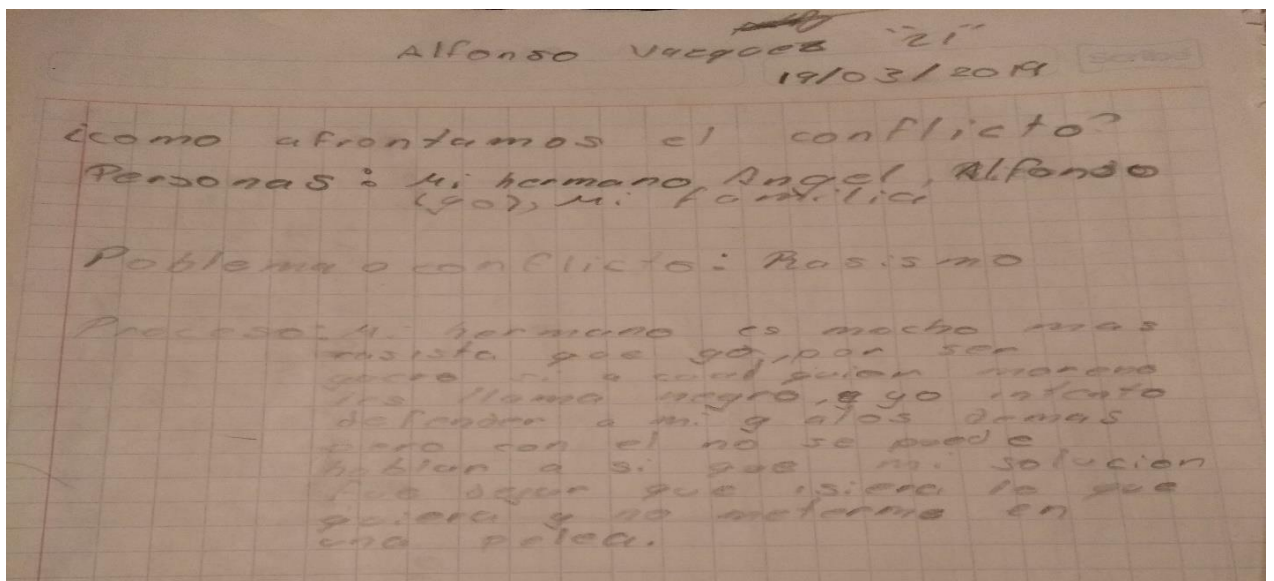
Por lo anterior, creí conveniente que en la siguiente sesión del día 19 de marzo, en vez de seguir avanzando con los temas y actividades, dar nuevamente la explicación de lo que era un conflicto porque probablemente no lo explique con mayores elementos que le permitiera al alumnado conceptualizar dicho elemento, además de que los alumnos mantenían todavía una percepción de que no tenían conflictos, por lo que utilicé las definiciones que proponen Luz Parra y Tamara Nisanof en su libro titulado “El diálogo para la resolución de conflictos” para explicarlo nuevamente y con base en estos di más ejemplos para que logaran asociar los tipos de conflicto.

Aquello me hizo reflexionar que estaba forzando a que los alumnos trabajaran como si fueran máquinas que debían entregar los productos en cada sesión y que tenían que asumir de manera inmediata la existencia de que el conflicto existe pero se debe reflexionar sobre este para verlo como no negativo; sin embargo, creo que les ayudó más los ejemplos que les di como que el conflicto interno era el que teníamos propiamente, que podía ser desde el decidir qué estudiar, que el interpersonal era entre dos o más personas, por ejemplo entre amigos o novios o como el intergrupar que se podía dar entre los que les gusta el reggaetón con los que les gusta el rock.

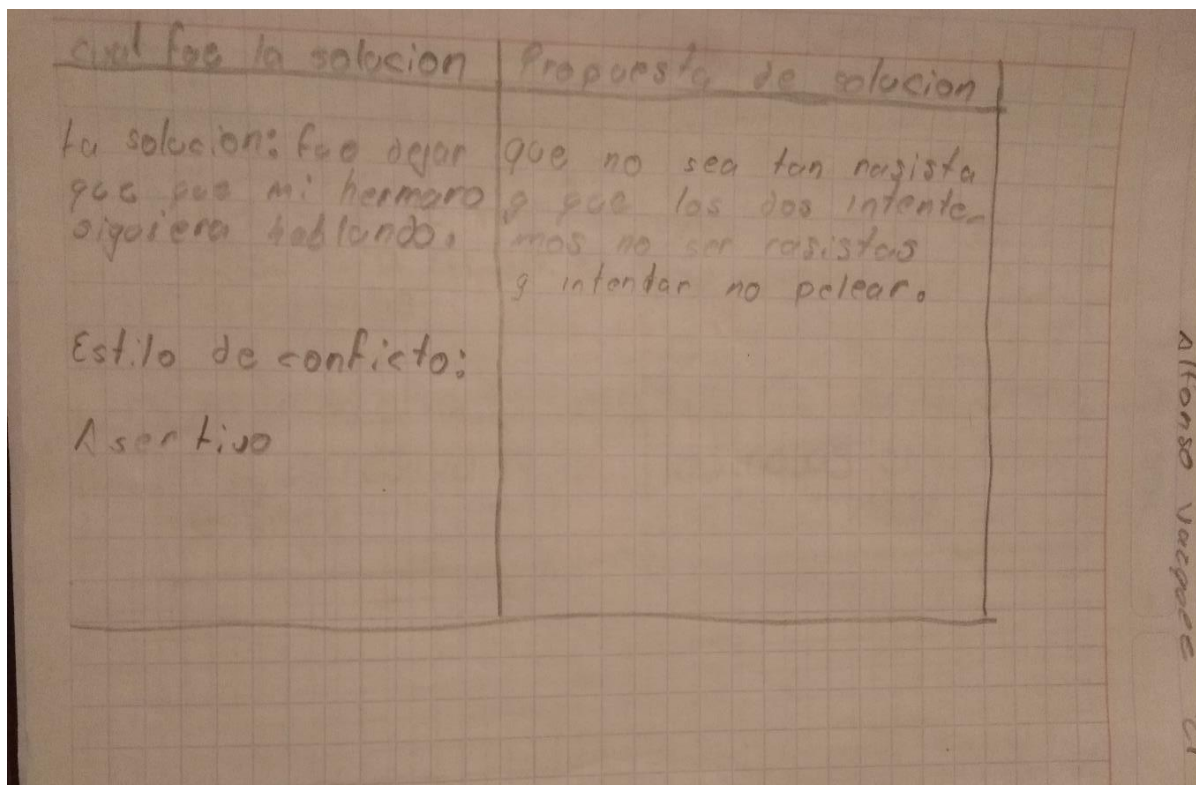
Fue así que comenzaron a entregar otro tipo de esquemas que si bien es cierto, continuaban sin integrar elementos necesarios que les permitieran identificar en algunos de ellos las causas de por qué surgieron los conflictos y cómo los abordaron, pero, los alumnos iniciaban a desarrollar las actividades, así que los productos que se les propuso entregar fueron por medio de un cuadro comparativo, donde anotaran como primer punto el conflicto que tuvieron, de ahí, identificar cómo se había solucionado el conflicto y a partir de este señalar el estilo de afrontamiento, entregando los siguientes cuadros como se muestran en las fotografías:



Fotografía 6. Análisis de los estilos de afrontamiento-hecho por AL12



Fotografía 7. Análisis de los estilos de afrontamiento hecho por AL43



Fotografía 7a, Análisis de estilos de afrontamiento-hecho por AL43

Como se puede observar en las anteriores fotografías, los alumnos dentro de sus propuestas manifestaban de alguna manera que intentaban ser asertivos al no querer pelearse o que buscaban que se les diera la oportunidad de ser escuchados y aclarar malos entendidos por medio del habla.

Gracias a estos productos, creí conveniente que el día 26 de marzo se hiciera una adecuación de la sesión para que, de manera grupal analizáramos un conflicto y así se les facilitara hacer de manera individual el análisis de otros, para que, después en equipos pudieran construir la historieta, por lo tanto, se trabajó de la siguiente forma.

Se les dictó a los alumnos las siguientes preguntas que debían responder de manera personal:

1. ¿Qué tipo de conflicto surgió en el caso número 1?

2. ¿Qué factores influyeron para que se diera dicho conflicto?
3. ¿Cuál fue el estilo de afrontamiento que tuvieron los personajes de este caso?
4. ¿Cuál fue la solución que se dio?
5. ¿Qué propuesta hubieras dado para dicho conflicto?

Mientras que el primer caso fue el siguiente que se recuperó de un ejemplo diseñado por Torrego (2008, p.30 y 33):

Caso 1: “Ha vuelto a pegar una bofetada a Teresa, su compañera de mesa. Luis, el profesor, que en ese momento escribía en el pizarrón, se ha dado cuenta de lo ocurrido (agresión entre iguales). Luis ha parado la clase y ha dirigido su atención sobre Juan, el alumno agresor, al que ha enviado a orientación con un reporte de que ha sido expulsado de la clase, no sin antes decirle que ya está harto de su mal comportamiento y de que interrumpa la clase constantemente. Una vez que Juan sale del aula, Luis puede proseguir su clase. Cuando Juan llega a orientación, debe esperar unos minutos a que Ignacio, el orientador, acabe de atender a otros alumnos. Una vez que le entrega el reporte y después de responder a unas preguntas en relación con lo sucedido, el orientador comunica a Juan que ya ha colmado su paciencia y que por reiteración de faltas se verá privado del derecho a asistir a la escuela durante tres días. Al final de la mañana Juan deberá regresar para recoger el citatorio a sus padres”.

Al respecto, los alumnos comentaron lo siguiente²⁰ cuando se les preguntó que qué opinaban de dicho caso:

AL34: ... Juan es un niño problema

Profesora: por qué es un niño problema

²⁰ El fragmento completo, recuperado del Diario de Campo, se puede revisar en el Anexo 9. Diálogo grupal sobre casos de conflictos

AL26: porque es muy violento

Profesora: (señal de silencio), AL34, por qué

AL34: porque hace desastre como AL10

Profesora: ¿qué es desastre?

AL34: que no pones atención a las clases...que hace desorden en su salón

Profesora: que hace desorden en el salón, ok y entonces ¿sería un niño problema porque hace desorden en el salón?

AL34: o porque le falta atención

De acuerdo a lo mencionado por el alumno AL34 y AL26 se puede identificar que desde sus percepciones, sugieren que un alumno, como el personaje de Juan es un problema, violento y desastroso, lo cual lo lleva a ser sancionado pero, lo cual da a entender que los sujetos que realizan dichas acciones serán catalogados de dicha forma, sin embargo, AL34 considera que esa actitud presentada puede ser por la falta de atención, que puede ser desde la familia, a lo que, para AL6 indicó que éste tipo de acciones eran promovidas por lo contrario a lo que había señalado AL34, ya que, comentó lo siguiente:

AL6: creo que más bien sería para llamar la atención, yo creo que por eso actúa así...es mi punto de vista, no sé cómo lo vean otros

Al respecto, estos alumnos llegaron a identificar algunos de los factores que posiblemente influyen para que un adolescente actúe de dicha forma, elementos que no siempre se toman en cuenta, sobre todo, cuando se intenta darle solución al conflicto en la escuela, mientras que, otros

alumnos consideraron que otro factor que pudo influir fue que la alumna citada en el caso, anteriormente también pudo haberle hecho algo, tal como lo refirió el alumno AL36:

AL36: pero también puede que ella tenga la culpa... porque no sabes qué le hizo al otro y a lo mejor él reaccionó así

Es importante recalcar que gracias a dicho ejemplo, los alumnos comenzaron a identificar no sólo conceptualmente lo que son los conflictos, sino que, a reconocer los conflictos que existían en el grupo y en la escuela, tal como lo refirió la siguiente alumna:

AL13: bueno, como había un niño que iba en el 12, que daba muchos problemas, creo que se llama Ervin

-murmuran varios alumnos

AL36: cállense

Profesora: ¿Ervin? No lo ubico

AL13: ¿era Irvin?

Profesora: ¡ah! Irvin

AL13: ¡ah!, ese²¹

Profesora: pero él qué, ¿daba muchos problemas?...

-la alumna afirma con la cabeza.

A su vez, uno de los alumnos externó que algo similar había ocurrido con él cuando tuvo un conflicto con una de sus compañeras, señalando lo siguiente:

²¹ El alumno que mencionaba la adolescente, lo dieron de baja del plantel porque dejó de ir a la escuela y porque considero el padre del mismo que era lo mejor, porque su hijo no trabajaba en las clases y constantemente le mandaban citatorios, pero, desde la percepción de la alumna, éste lo sacaron del plantel porque era muy inquieto en las clases, ya que estaba diagnosticado con TDAH y al no tomar su medicamento, constantemente jugaba, se mantenía de pie aunque le pedían que tomara asiento, no realizaba las actividades y sólo realizaba dibujos, por ello, lo enviaban algunos profesores al espacio de Orientación porque ya no sabían qué hacer, hasta que un día el alumno dejó de asistir a la escuela.

AL2: oiga profe, ¡maestra, maestra!, ¿y qué hubiera pasado si se hubiera abordado el problema por parte de la niña? Bueno, porque muchos tutores he visto que siempre les dan la razón a las mujeres

Profesora: ok, fíjense bien, también es un punto

AL2: es que en primero dijeron que le aventé sus cosas y sus toallas sanitarias de AL27 al bote

AL34, AL12 Y AL40 comentan: ¡ah! sí

AL27: porque todos las estaban aventando

AL2: ah cálmate, ya escuchó, escuchó

AL34: sí

Profesora: a ver, por ejemplo, ese conflicto ¿cómo se abordó?

AL2: me suspendieron a mí, me mandaron un reporte

Profesora: en primera, por qué tiraron las toallas femeninas de AL27

AL2: yo, es que esa morra me quitó mis lentes y yo agarré su mochila

Profesora: ¿quién morra?

AL2: ay (se ríen los alumnos) bueno, esa señorita agarró mis lentes y los escondió

Profesora: AL27

AL2: Agarró y... agarró y me quitó mis lentes y los escondió

AL27: claro que no

AL2: y yo agarré su mochila y AL44 empezó a sacar sus cosas y entonces empezó a decir que yo agarré sus cosas y fue con AL35 con el

AL27: no fue, fue la china (se refería a Yuritzí)

AL2: ahí está

AL27: ella le dijo a

AL2: a Faustino (o sea al prefecto) que yo había sacado sus toallas sanitarias y me bajaron con el orientador y me suspendieron 2 días y me pusieron un reporte

Profesora: y ustedes

AL34: no lo pueden sacar

Profesora: ¿y ustedes estuvieron cuando abordaron el conflicto con el orientador?

AL2: no, yo no, nada más estábamos

Profesora: y le preguntaron a usted (me refiero a AL27) por ejemplo ¿por qué tomó los lentes?

AL2: pues no

AL27: claro que sí chismoso

Profesora: o sea, primero los mandaron suspendidos supongo

AL2: no, así nada más

Profesora: o sea que ese mismo día llamaron a los papás

AL2: no, me suspendieron y al día siguiente tenía que venir mi mamá

Profesora: en ningún momento se abordó el conflicto

AL12: no

AL2: no

Profesora: en ningún momento, que los dos o junto con sus papás

AL2: (niega con la cabeza)

Como se puede apreciar en los comentarios de los alumnos involucrados en este conflicto que identificaron, la intervención que tuvo el orientador para solucionarlo no fue la más asertiva

dado que, como primer punto, no generó una comunicación activa entre los involucrados para que ellos mismos intentaran llegar a solucionar el conflicto interpersonal, como segundo punto, actuó de manera desigual al solamente suspender al alumno, dándoles a entender a ambos que quien actuó mal fue solamente el varón y que por ende merecía ser castigado, provocando en AL2 la percepción de que hubo una preferencia sobre su compañera por el hecho de ser una niña, y como tercer punto, ante dicho actuar, se puede identificar que más que soluciones, se originó y promovió la violencia de género, que en este caso afectó al alumno varón.

Respecto a ello, se puede observar que la escuela opera bajo una serie de mecanismos mediante los cuales legitima la reproducción de la desigualdad como también de la discriminación, sobre todo, porque esta institución en vez de brindar elementos que permitan mejorar y transformar la sociedad, promueve a través de sus acciones, que se debe “mantener un estado de relaciones jerárquicas y de dominación, es decir, de exclusión, discriminación y por lo tanto, de violencia” (Solís, 2017, p.16).

Como se puede apreciar en las participaciones que tuvieron varios de los adolescentes, se identificó que empezaron a visibilizar algunos de los conflictos que ocurrieron en el grupo y a su vez la forma en cómo se afrontaron; además, se podía observar que para ellos no era nada nuevo aquel ejemplo que se estaba analizando porque justamente era muy similar a lo que vivían cuando tenían algún conflicto en el salón de clases o fuera de éste, así que, se prosiguió con la lectura del segundo caso:

Profesora:...ok, fíense ahora de una propuesta que se pudo haber abordado en el primer caso, pongan mucha atención, dice... seguimos con que Juan le dio la bofetada a Teresa

(Caso 2) Después de que Luis (o sea el maestro) presenciase la agresión ha parado la clase, ojo, escuchen, se ha dirigido a Teresa para comprobar cómo se encuentra, ha recordado a todos la importancia de respetarse y de cumplir las normas de aula, ha reprendido a Juan y le ha pedido que vaya a orientación con un reporte de expulsión de la clase. El orientador Ignacio hablará con Juan y le comunicará la posible sanción invitándole a que participe en una sesión de mediación con Teresa y dos miembros del equipo de mediación de la escuela que les ayudará a resolver el conflicto regulando el proceso de comunicación entre ellos. En caso de aceptar esta posibilidad de acudir al equipo, la sanción podría quedar en suspenso y determinarse definitivamente su cumplimiento después de la mediación. Mientras tanto Felipe, el delegado del curso comentará a Pepe, el tutor, lo sucedido para tratarlo en la revisión del cumplimiento de las normas de clase, recuerde que nosotros también hicimos eso con los acuerdos de convivencia ¿sí? Luisa, una alumna ayudante del grupo, se acercará a Teresa y la acompañará en los días siguientes. Al acabar la clase Luis se dirige nuevamente a Teresa para preguntarle

AL2: ¿qué pasó?

Profesora: cómo se encuentra y busca al tutor del grupo para contarle lo sucedido. A partir de ahora Luis tendrá en cuenta el problema de relación de sus dos alumnos en la planificación de su trabajo en el aula. Juan ha aceptado la mediación y el orientador se lo ha comunicado al coordinador del equipo que ya ha iniciado el proceso de premediación, citando por separado a Juan y a Teresa. Al día siguiente Juan y Teresa se entrevistarán con dos miembros del equipo de mediación de la escuela para buscar una solución a lo ocurrido.

Al respecto, a los alumnos lo que les generó interés por conocer fue el término mediación, por lo que se les explicó qué era y algunas características que debía mantener la persona que figurara como mediador y justo en ese diálogo que se tenía con los alumnos, se mencionó que si el orientador llegara a realizar dicha función, los alumnos de manera inmediata lo desaprobaron:

Profesora: esta figura²² tiene que ser totalmente democrática, no llegar a ser autoritaria, ¿sí?

Imagínense que fuera el maestro Martín y llegara a ser mediador de una situación

-alumnos: ¡no! (levantan el tono de voz al mismo tiempo)

Profesora: ¿Cuál creen que tendría que tener esa característica de mediador? Si yo llego y le digo es que tú estuviste mal y tú estuviste bien entonces ya no estoy haciendo mediación porque yo ya estoy emitiendo juicios de valor

Alumnos: ah ya

Profesora: porque así ya estoy diciendo quién estuvo bien y quién estuvo mal, si se fijan

Alumnos: sí

De acuerdo a ello, los alumnos consideran que la figura del orientador en la escuela no podría realizar la mediación probablemente por el tipo de soluciones que ha dado ante los conflictos que han surgido, pero no sólo él, sino que, los adolescentes también identifican que nosotros los profesores, actuamos del mismo modo, tal como lo refirieron a continuación al seguir dialogando el caso número 2:

²² Fragmento recuperado del Diario de Campo, para leer el diálogo completo se puede revisar el Anexo 10.

Profesora: el mediador jamás va a decir eso, él va a decir, ¿cuál fue el conflicto? Primero va hablar él y después él, entre los dos cuál solución pueden dar, yo nunca voy a decir cuál será la solución sino entre ellas que fueron las del conflicto ¿si se fijan? Ahora, está forma en cómo se abordó el conflicto fue, no directamente decirle: Juan estuviste mal y vete de la clase, no, Teresa ¿cómo te sientes?

AL11: mal

Profesora: sí se fijan, se fueron directamente a Teresa, ¿cómo te sientes? Después de que tu compañero te diera el golpe

AL11: me siento mal

Profesora: me siento mal o me siento así... pero en ningún momento, se fijan en el primer caso, en ningún momento se le preguntó a Teresa cómo estaba, se dedicaron solamente a decirle a Juan que estaba mal y hacerlo sentir mal, ¿sí? ¿Cuántas veces ha pasado en la escuela esto?

AL12: ¡un chingo de veces!

-Algunos de los alumnos y alumnas silban

AL21: ¡un buen!

Profesora: en la escuela ¿cómo creen que se aborda el conflicto?

AL27: hablando

AL28: dialogando y aclarando las cosas

AL13: Claro que no

Profesora: ¿hablando?

AL12: no es cierto

AL2 y AL28: nada más suspenden

AL2: ni siquiera te hablan

AL34: te dicen ¡valiste!

AL40: ¡sí!

Profesora: entonces, fíjense

AL12: lo vamos a denunciar (se refería al orientador)

Los alumnos no entregaron las respuestas que anotaron sobre los ejemplos de los dos casos, sin embargo, de acuerdo a sus respuestas, se puede identificar que varios de ellos comenzaron a distinguir los estilos de afrontamiento que mantiene gran parte del personal en el plantel, sobre todo la del orientador, quien, desde la opinión de los alumnos, consideran que él solamente los suspende y que no existe la comunicación; aunque cabe señalar que hubo dos alumnas que mencionaron lo contrario, pero, los varones no concuerdan con lo comentado por ellas. Esto pudiera deberse a que la mayoría de los alumnos varones se han ido suspendidos a comparación de las alumnas, pero, es importante recalcar que en el caso de la escuela, tanto el director como el orientador suspenden a los alumnos y en ese sentido, se puede también identificar que las figuras de poder y con autoridad en el plantel son ellos dos.

Al respecto, nuevamente se puede distinguir que en la escuela existe la posición de dominantes, que en ese sentido figurarían el director, orientador y uno que otro maestro, mientras que los dominados serían los alumnos, algunos docentes y a veces hasta ciertos padres de familia. En el caso de las figuras dominantes, no existe la posibilidad de que los dominados se expresen, sino que, acepten y se sometan a lo ya dispuesto por ellos; es así como actúan el orientador y el director hacia los alumnos que llegan a tener algún conflicto, son determinantes al establecer una sanción, dejando aún lado el aspecto democrático, dialógico y propositivo.

Sesión 3 La mediación

Objetivo: Poner en práctica habilidades como la escucha activa y el diálogo para resolver los conflictos interpersonales a partir de dramatizaciones, poesía, cuentos o canciones desde la asignatura de Formación cívica y ética II para mejorar la convivencia en el aula.

El día 28 de marzo de 2019 se desarrolló la tercera sesión en tan sólo media hora, en esta se pretendía abordar el tema de mediación, sin embargo, se tuvo que modificar la clase porque no estaba completo el grupo debido a que, una de las profesoras de ciencias durante la formación en el patio central, detuvo a varios adolescentes para pedirles que se descosieran el pants y las faldas que estaban muy entallados o entalladas, así como el que se desmaquillaran las señoritas para que pudieran tener acceso a las clases. Entonces, para aprovechar el poco tiempo que quedaba de la clase, decidí utilizar el siguiente ejemplo para que ellos lo analizaran e identificaran el tipo de conflicto, tipo de afrontamiento, factores que influyeron para que se diera éste, cuál fue la solución que se dio y a su vez, cómo lo hubieran solucionado:

Ejemplo: los vecinos de un barrio que tienen que soportar el ruido de constantes fiestas ruidosas dentro del vecindario, y aunque han hablado con ellos estos se han comenzado a comportar de manera violenta, entonces los vecinos ya no saben qué hacer.

Cuando los alumnos terminaron, se prosiguió por compartir las respuestas de los que desearan participar con el fin de que entre todos reflexionáramos sobre ello y dialogáramos sobre sus aportaciones de manera grupal, pero, solamente participaron los alumnos que terminaron primero la actividad, los cuales comenzaron a compartir sus respuestas generando así lo siguiente:

AL2: la primera pregunta es intergrupala

AL11: violencia

Profesora: este, ¿violencia?

AL40: interpersonal

AL43: no, porque el interpersonal es entre dos personas

AL2: entonces ¿el interno cuál es?

Profesora: ¿usted se refiere al conflicto personal, el que uno tiene?

AL2: no el interpersonal

Profesora: pues es cuando hay conflicto entre dos personas regularmente o grupos de personas muy reducidas

AL2: pero entonces el conflicto es intergrupala

Profesora: pero es un grupo de vecinos que tienen conflicto con una sola familia, no con otro grupo de personas, estamos hablando de que sólo unas cuantas personas están en desacuerdo y esas personas que están haciendo el ruido son un grupo muy reducido, intergrupala sería por ejemplo de una vecindad a otra.

AL2: en la pregunta dos de

Profesora: qué factores fueron los que influyeron para que se diera el conflicto

AL2: ajá, ah ya entonces, no le querían bajar ¿no? Estaban haciendo ruido, no respetaban

Profesora: exacto

-risas de alumnos

AL2: como fue de, es que no puse atención las anteriores clases, cómo fue, ¿qué dice

AL42?... ¿cómo que afrontaron el estilo de afrontamiento?...

AL42: cuál fue el estilo de afrontamiento

Profesora: estilo de afrontamiento

AL2: ajá

Profesora: de cada personaje... los vecinos, ¿cuál fue? ¿cómo afrontaron el conflicto?

AL2: pues hablando

Profesora: ellos fueron a hablar pero los vecinos que estaban haciendo el ruido

AL2: querían pelea

Profesora: entonces ¿qué estilo de afrontamiento fue?

AL2: violento y pasivo, ¿no?

Profesora: agresivo y

AL2: agresivo y pasivo

Profesora: bueno, agresivo porque ellos se fueron luego luego a agredir porque dice que se comportaron de manera violenta

AL2: ah ok

Profesora: y los vecinos ¿cayeron entonces en el estilo pasivo?

AL2: por eso pero serían los dos porque, bueno, sí serían los dos porque

Profesora: ¿ellos no están respondiendo a las agresiones?

AL2: por eso son pasivos

Profesora: pero, ¿por qué cayeron en lo pasivo? Porque ellos fueron a hablar

AL2: pero los otros son agresivos... entonces, ellos tienen conocimiento más avanzado, porque fueron a hablar

Profesora: no tanto como conocimiento más avanzado, sino que más bien son un poco más conscientes y los otros...

AL2: entonces sería agresivo y pasivo ¿no?

Profesora: pero especifique de quién, quién tiene el estilo pasivo y quién el agresivo

AL2: ah ok

Mientras que AL43 y AL6 comentan lo siguiente:

AL43: pues yo digo que si se mantenían las fiestas, pues, que fueran a cierto tiempo

AL6: que los inviten a la fiesta (risas) no, que se organicen, a lo mejor unas en la tarde o hasta la noche

Profesora: pudiera ser

Cuando terminaron todos, fue cuando compartieron la mayoría de ellos sus respuestas:

Profesora: el tipo de conflicto que está existiendo en el ejemplo ¿cuál sería?

AL2: interpersonal e intergrupar

Profesora: a ver, interpersonal e intergrupar (anoto en el pizarrón) y lo que hablaba con su compañero este, AL43, ahí, si se fijan también estaría involucrado el conflicto interno porque...

AL2: por el pensamiento que tiene cada uno

Profesora: ok, el interno sería...

-Los alumnos se quedan callados.

Profesora: el conflicto cuando es también intergrupar muchas veces también va a ir involucrado el interno porque van a estar eh, sujeto a percepciones, vamos a poner como una, como un ejemplo, un ejemplo del mismo ejemplo, valga la redundancia, si este grupo de personas que está teniendo el conflicto con los vecinos y actuaron de manera violenta puede que, dentro de su percepción ellos sientan que los están agrediendo por decirles que no quieren que sus fiestas sean muy ruidosas, ¿sí? Pudiera ser que, desde su percepción, a ellos no les gusta que les hagan críticas o no les gusta que les digan lo que tienen que hacer, ¿sí se fijan? Entonces, por eso, también ese

conflicto está influyendo en el conflicto interpersonal y grupal, por las percepciones que tienen esas personas, ¿sí me explico?

AL2: sí

-los demás alumnos se quedan callados

Profesora: entonces, de alguna forma en este ejemplo están involucrados los tres tipos de conflicto, pero el que está denotando más sería el grupal y el interno

-suenan las chicharra

Profesora: el interno recuerden que es el conflicto que tiene uno mismo, las percepciones que tenemos sobre algo, a lo mejor que no puedo satisfacer esa necesidad que tengo o tengo dos objetivos y no sé a lo mejor por cuál irme, recuerden que cuando les dije que el interno un ejemplo podría ser cuando quieren elegir alguna carrera, me gustan las dos pero no sé cuál elegir, ahora, la pregunta número dos dice qué factores influyen para que se dé el conflicto, uno ¿cuál sería?

AL2: hacer ruido

Profesora: ok, ese fue el primer detonante para que se diera el conflicto, el ruido

AL43: y la fiesta

Profesora: y constantes fiestas

AL2: y el respeto no

Profesora: y también fíjense bien, que no se está dando lo que es el respeto, no hay respeto, ahora, otro factor que se dio para que el conflicto siga ¿cuál es?

AL6: qué responde de forma violenta

Profesora: pero a lo mejor también fue parte de la solución ¿no? Pero qué otros factores

Alumnos: ¡uy!

Profesora: ¡hey!, aquí nadie se equivoca

AL40: que hay violencia

Profesora: ok, hay violencia, y a parte yo digo que

AL6: no hay mucha comunicación

Profesora: no hay comunicación entre esas personas que están teniendo el conflicto ahora, la número 3 dice, el estilo de afrontamiento, ¿cuál fue el estilo de afrontamiento de cada uno de los personajes que están involucrados?

-todos los alumnos hablan: agresivo

AL23: ¿cuál fue?

Profesora: ok, agresivo y pasivo, fíjense, en el primer momento, cuando dicen que los vecinos fueron para hablar con los vecinos que estaban haciendo lo de las fiestas, actuaron de una manera asertiva... porque iban con toda la intención de hablar con ellos pero, cuando fueron a hablar con estas personas ellos actuaron de otra forma, se enojaron y actuaron de manera agresiva, entonces, aquí están de alguna manera, los 3 estilos también porque iban a hablar entonces la asertividad

AL6: llegaron a la fiesta

Profesora: el problema fue que los vecinos sintieron, vamos a llamarlo así agresiones, porque ellos actuaron de manera violenta y por ende ya empezaron a actuar de manera pasiva porque ya no sabían qué hacer ¿sí? Entonces, aquí es donde entra en juego lo que es la mediación como una posible solución porque, si no podemos resolver el conflicto entre nosotros que estamos en ello, entonces, va a tener que entrar una tercera persona o una tercer figura que sería el mediador para poder intentar llegar a una solución y muchas veces la mediación puede ser por ejemplo cuando estamos hablando de los jueces, ministerio público, policías, que son personas externas al conflicto y que van a intentar buscar

AL43: una solución

Profesora: una solución, exacto, ante ese conflicto que está surgiendo, entonces, una posible solución podría ser mediante la mediación, pero ustedes ¿qué solución hubieran propuesto ante este conflicto?

AL23: policía

AL34: demandas

AL6: que llegaran a un acuerdo de que las fiestas se hicieran en otro momento

AL43: cosa que no se puede hacer

AL6: bueno, también depende

Profesora: pudiera ser que llegaran a dialogar, pudiera ser

-Los alumnos conversan entre ellos sobre dicha solución

Profesora: qué otra solución hubieran propuesto, rápido jóvenes porque ya me voy

AL28: una patrulla

AL36: yo hubiera propuesto que a madrazos

AL28: ¡cómo balazos güey!

AL12: ¡que a madrazos!

Profesora: AL36 cómo dijo

AL6: que ha madrazos

-risas de los alumnos

AL36: ¡no maestra!

AL39: (risas) a madrazos

Profesora: entonces estaríamos actuando de manera violenta

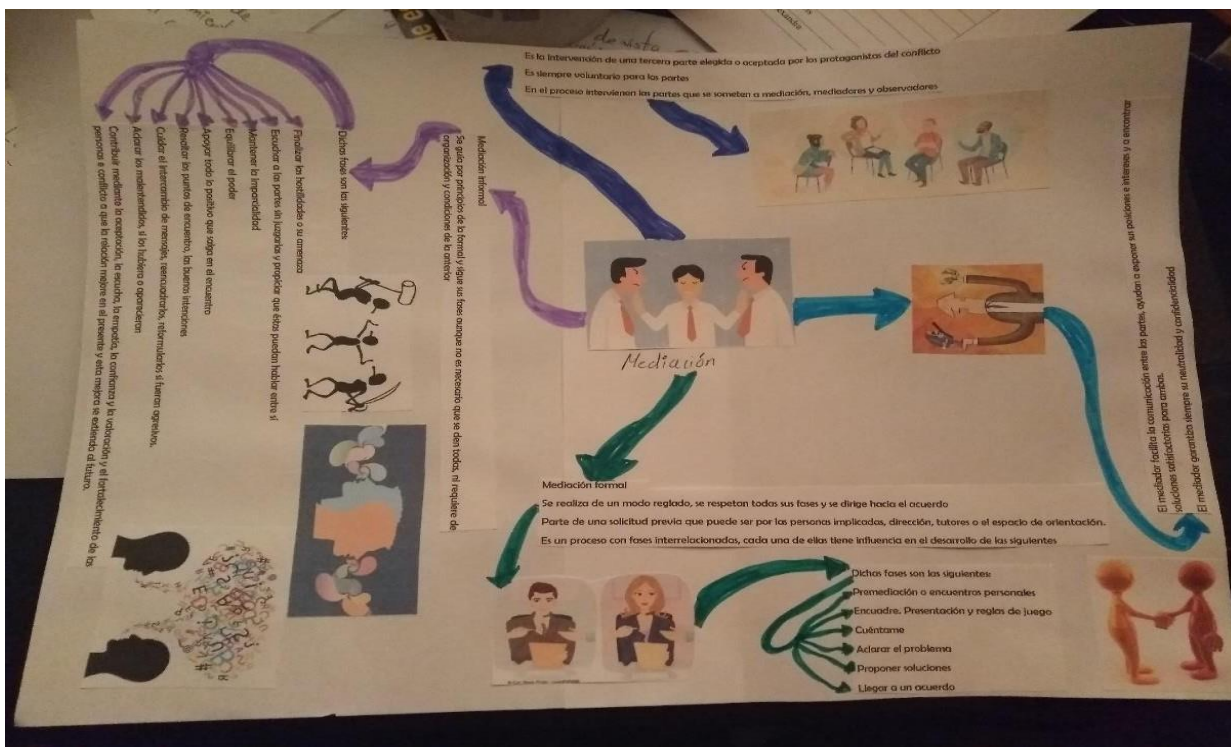
AL43: exacto

Profesora: estaríamos haciendo que el conflicto creciera

AL4: hacer una guerra

En lo señalado anteriormente se puede identificar que algunos de los alumnos que participaron comenzaron a dar propuestas para afrontar el conflicto de una forma más asertiva pero varios alumnos como también alumnas seguían si participar en las actividades diseñadas.

Cabe aclarar que, para trabajar el tema de mediación se continuó la clase el día 04 de abril para abordarlo con la mayoría de los alumnos y también pudieran hacer una dramatización, para ello, se les entregó un esquema como el que se muestra en la fotografía 8 para explicar a grandes rasgos sobre la temática y después, pudiera realizar la dramatización con base en un conflicto que ya hubieran analizado con la finalidad de que intentaran utilizar la mediación como una estrategia de solución.



Fotografía 8. La mediación

Sin embargo, no se pudo realizar la actividad porque los alumnos no quisieron participar debido a que estaban preocupados porque el director los castigó por un conflicto que tuvieron un día antes en la clase de inglés, entonces estaban más ocupados en salir al sanitario y cómo iban a comer en la hora del receso ya que, los alumnos externaron que el director les quitó los permisos para ir al sanitario y salidas al receso. Por lo tanto, la dinámica en la clase fue diferente pero muy significativa, ya que, durante la clase los alumnos compartieron sus sentires y opiniones sobre lo ocurrido, tal como se presenta a continuación:

AL28: ¿puedo ir al sanitario²³? (Pregunta a la profesora)

AL6: no

AL20: no, no puede salir nadie

-le grita el resto del grupo a AL28 que no puede salir

AL36: no maestra

AL34: ¿puedo ir rápido al sanitario?

AL2: sí maestra porque nos dejaron castigados

AL34: córrele que me estoy miando

Profesora: ¿por qué?

AL20: es que ayer todos nos portamos mal, nos salíamos del salón

AL2: por la de inglés nos regañaron y dijeron que nadie iba a salir al sanitario

Profesora: ¿ni para el baño?

AL2: no sí, en serio

²³ Fragmento recuperado del Diario de Campo que se puede leer completo en el Anexo 10. Diálogo grupal de un conflicto en la clase de inglés.

Profesora: a ver, ¿por qué no analizamos ese conflicto?

AL16: ¡ay! yo sí

Profesora: este, a ver, van a ir al baño, uno por uno

-las alumnas empiezan a organizar quién va primero mientras que AL34 comienza a tomar más agua

Profesora: ok... lo que vamos a hacer ahorita es analizar ese conflicto que tuvieron que fue el día de ¿ayer?

-alumnas: ayer

Profesora: en la clase de inglés, vamos a ver cómo se solucionó, ¿les parece bien AL1?

AL16: pero no se solucionó

Profesora: vamos a ver cómo se solucionó, la solución que dieron fue quitarles el receso ¿no? Eso es lo que vamos a analizar, cómo se están solucionando los conflictos, a lo mejor esa solución no fue la más idónea

AL2: no

Profesora: pero así fue la solución que le dieron, ¿sí me explico?, por eso vamos a checar eso, entonces, me gustaría que ese análisis que hagamos me lo entreguen para que yo se los tome como producto, entonces en una hoja en blanco pónganle análisis del conflicto y vamos a ir analizando qué fue lo que pasó y vamos a ver si en ese caso se puede utilizar la mediación igual y pudiéramos promover la mediación formal, citar a la persona que dio esta solución, ¿sí? Vamos a ver cómo lo podemos solucionar, ahora, este, platíquenme ¿qué fue lo que pasó ayer?

-hablan todos al mismo tiempo

Profesora: en orden

AL2: a ver, dejen que Bernie hable, Bernie primero

AL20: yo profe

AL16 (alias Barnie): es que ya me estoy enojando, ya me empecé a enojar

Profesora: por eso, es importante que diga qué fue lo que pasó

-entran AL28 y AL34 nuevamente al salón porque les había pedido que salieran a conversar y que, después de que terminaron de platicar se incorporaran a la clase

Profesora: escuchamos todos a AL16

AL16 (alias Barnie): cállense, no quiero que hablen, lo que yo siento es enojo porque la profe. Sólo porque hacía calor se enojó y fue con el director y le dijo quién sabe qué, o sea, yo creo que no sea de otro planeta para que tengamos calor ¿o sí?

AL26 comienza a reírse y no deja hablar a su compañero

Profesora: ¡hey! AL26

AL2: vas AL20, ¿qué pasó ayer güey?

AL20: ¡ah! es que, llegamos acá de música y como a mí la teacher no me deja entrar, nos quedamos allá a fuera y se empezaron a salir todos y ya después yo fui con el tutor y fue Faus (se refería al prefecto) y le empezó a decir de cosas y ya salimos y la teacher empezó a inventar cosas y cuando el director yo bajé porque me mandó a hablar, y ya subimos porque la teacher le dijo y ya nos dijo que no íbamos a tener receso que si hace mucho calor ahora sí lo íbamos a sentir

Profesora: pero no entiendo ¿cuál fue el conflicto en sí?

AL20: ¡ah! de que todos nos salimos y nadie le hacía caso a la teacher

Profesora: ¿ese fue el conflicto?

AL20: y que le movieron sus hojas

AL36: ¡Pulido le movió las hojas!

Profesora: ¿quién Pulido?

AL2 y AL20: AL30

Profesora: ¿AL30 le quitó sus hojas?

AL20: es que así le hacíamos en la 21 (se refiere a la secundaria no. 21)

AL16: es que las agarró de su bolsa y le quitó hojas

Profesora: ¿le agarró hojas a la maestra?

AL39: sí, así como están sus cosas (señala los materiales que dejó en el escritorio), él estaba agarrando sus hojas y la maestra iba entrando y lo vio

Profesora: ¡ah! ya

AL20: ¡tómele carnal! y fue bien cábula

Profesora: y les dijo eso el tutor

AL16: pero aprovecho del momento para inventar cosas que ni son

AL20: sí

Profesora: pero, por eso, lo que quiero saber es qué fue lo que pasó, o sea, porque, a ver, una de las versiones que hay de la situación que pasó ayer fue que ustedes durante la clase estaban tomando fotos a la maestra (les señalé eso porque justamente en una de las horas de servicio docente estaba comentando el prefecto que había subido al salón del grupo 21 en la clase de inglés porque los alumnos le estaban tomando fotografías a las profesora).

AL20: ¡ah!

AL36: ¡ah! sí, que le estaban haciendo memes

Profesora: y que le empezaron a hacer memes, ajá

-risas de algunos varones

Profesora: esa fue, ese fue como el reporte que se dio

AL16: no, en sí fue, bueno, fue que

AL36: que hacía mucho calor

AL16: Ajá

Profesora: pero o sea, ustedes le estaban diciendo a la maestra que hacía mucho calor

AL2, AL36 y AL16: ¡no!

AL20: ¡no!, ¡fue el pinche AL41!

AL16: ajá, es que bueno

-murmuran los alumnos

AL23: ¡cállense!

Profesora: ¡guarden silencio! si no, no nos entendemos

-alumnas: ¡cállense!

Profesora: mejor platíquenme cómo estuvo desde el inicio

AL16: (de manera inmediata levanta la voz) ¡haber! yo explico

AL20: a ver, tú que te pusiste bien cábulas con la profa, hasta le

AL16: ajá, la mayoría de las personas se quedaron afuera, la clase fue así, \$2 para una fotocopia, después ya empezaron a decir que por qué más y como que se enloqueció, después le empezaron a tomar fotos

Profesora: pero ¿quién le empezó a tomar fotos?

AL1: ya fue antes lo de las fotos

AL22: sí... es que también hacen ruido durante la clase

AL20: sí, hacen ¡brrr!

-hablan varios alumnos y no se entiende lo que dicen

Profesora: o sea, ¿le pusieron el ruido que hace AL21 en el meme?

AL23: le pusieron amas a la muerte y abajo le pusieron brrr

-risas de los alumnos

Profesora: y ¿dónde está el meme?

AL36: no sé, pero a mí me lo pasaron

AL16: eso si no sé cómo los pasan

AL2: ¡ah! yo si lo tengo güey (se dirige a AL16).

AL36: yo también

AL23: todos tienen ese

AL26: ¡ah! pues yo lo hice, yo lo tengo

AL3: a verlo AL20

AL20: mira (saca su celular y se lo muestra a AL3)

AL16: enséñaselo para que le di risa (se dirige a AL20 para que me muestre el meme)

AL20: miren, la cara de Abdul (agarra el celular y busca las fotos)

AL2: ¿a dónde lo mandaste? (le pregunta a AL20)

Profesora: o sea que ¿le sacaron la foto a la maestra?

-alumnos: no

AL2: la sacamos de su perfil (risas)

Profesora: o sea que ¿nunca le tomaron la foto a la maestra?

AL20: a mí me la mandaron

AL22: pero AL34 fue el primero en decirle mamá Lucha

AL2: ¡ah! por eso también

AL34: yo le dije una vez güey

Profesora: a ver, ok, entonces esa fue la situación

AL16: es que este AL41 dijo que hacía mucho calor y o sea

AL36: y se empezaron a salir

AL16: no sé por qué la profe se puso sus moños, si nada más le dijo eso

Profesora: pero qué les dijo, qué les dijo ella

AL2: a ver, AL20 estaba

AL16: ¡tú no AL2!

Profesora: o sea, los demás entonces dónde estaban

AL20: también estaban aquí pero a mí siempre me saca, no me quiere aquí

Profesora: a ver, quién estaba en el salón

AL36: yo

Profesora: levanten la mano quién estaba en el salón

-los alumnos gritan “YO”

AL16: no AL22, tú estabas afuera

Profesora: a ver (cuento los brazos de los alumnos que lo levantaron) AL34, AL40, AL36, AL13, AL11, AL29, AL8 y ¿ya? ¿Eran los únicos que estaban dentro del salón?

AL2: ajá, mi novia y el, AL31 y

Profesora: y los demás, ¿estaban a fuera?

AL16: yo me salí, porque, este

AL2: es que, maestra

Profesora: ¡a ver!, es que no escucho, ¡guarden silencio!

AL2: ¡cállate AL6!

AL16: es que cuando yo me metí

AL2: ¡oh!, ese güey

AL16: ya estaban diciendo que hacía calor

Profesora: ok

AL16: entonces ya me había salido porque hacía calor, ¿no?, entonces se fue con el tutor después con el director... hace calor, ah, pues no van a salir al recreo ni salir al baño

-hablan todos al mismo tiempo

AL13: y dijo el director que nos iba a quitar las ventanas

Profesora: y qué les iba a quitar las ventanas ¿para que qué?

AL36: ¡ajá! que nos iba a quitar las ventanas para que se sintiera y nos dijo que

AL2: ¡ah sí! y nos dijo que ya no podíamos traer este, sudaderas ni chamarras de otra

AL36: porque hacía mucha calor

AL2: y que tenemos que traer el uniforme respectivo a los días

AL12: y que tenemos que lavar el salón

AL2: y que tenemos que lavar el salón

AL12: china (se refería a AL27), AL20 y AL28 si no, se van suspendidos

AL2: ajá y después

Profesora: a ver, si no lavan el salón ¿quién se va suspendido?

AL23, AL2, AL12 y AL36: (responden) AL28 y AL20

AL23: y después suben a AL27 y AL34

AL2: y también si no lavamos el salón se van suspendidos

AL16: en sí

Profesora: a ver

AL36: entonces, el director nos dijo

AL13: Y que si no dicen quiénes fueron que se

AL2: que se va a ir contra los reprobados

AL16: yo ya fui

AL26: ya fui yo

AL36: y que los que deben materias que los iba a dar de baja

AL22: y a AL7 y AL21

AL1: que los iban a boletinar

AL2: ¡ah sí!, ya boletinaron a

Profesora: pero que es eso de boletinar

AL2: o sea

Profesora: ¿que ya no los iban a recibir en otra escuela?

-alumnos: ajá

AL16: decirles cosas malas de nosotros a todas las escuelas para que no nos acepten

Profesora: ¿todo eso les dijo el director?

-alumnos: ¡sí!

AL5: Pues sí

AL36: nada más porque hacía calor

AL20: ¡ajá!

AL2: allá está la jefa de grupo... señorita Laura venga

-La alumna AL28 entra al salón, ya que había salido a recibir unos papeles que mandó el director con una alumna de servicio social

AL16: pues es que no sirve como director aquí

Profesora: a ver, entonces

AL2: a ver, el señorito Lauro, ¡rápido! (se dirigía a AL16)

-(risas)

Profesora: o sea, ¿todo eso les dijeron ayer?

AL2: sí

Profesora: ¿eso les dijo el director?

AL36: antes de que saliéramos

Profesora: ¿a la última hora?

AL36: a la última hora

AL2: tenemos que lavar el salón

Profesora: ¿que qué?

AL13: por eso fue bonito ayer

Profesora: ¿fue bonito que les viniera a gritar?

AL2: ¡no!, por eso el salón está bien sucio porque no lo lavaron

AL16: es que dijo que si, el de la limpieza limpiaba la iban a regañar a ella, que nosotros teníamos que limpiar el salón y que

AL2: y que no íbamos a bajar al baño ni al receso

AL36: que nos íbamos a quedar aquí

Profesora: ¿por eso no les limpiaron el salón?

AL2: sí

AL36: tenemos que limpiar el salón

AL2: le íbamos a pedir una hora de usted pero mejor no, hasta el final lo limpiamos

AL16: dice que si los de la mañana lo dejan sucio nosotros lo debemos de limpiar

AL2: ajá

AL34: nosotros para eso hicimos nuestro servicio social

Como se puede apreciar en la conversación que se tuvo con el grupo, los alumnos dieron a conocer la forma en cómo la profesora abordó el conflicto y de alguna manera, la solución que dio el director ante dicho conflicto, identificando que los conflictos son enfrentados a través del castigo, la amenaza y mediante la imposición, a lo que, los alumnos opinan lo siguiente respecto a la actitud mostrada por parte de la docente y del director:

AL2: pues yo me iba a poner al pedo pero me iba a decir

AL34: es que la neta profe, eso sí es ser un tirano ¿sí o no?

AL6: Es un abuso de poder

AL2: Es que como le grité una vez al director me dijo que ya me relajara porque si no me iba a descansar

Profesora: como le hizo a AL35 ¿por qué se fue AL35?

AL2: porque

AL34: porque se ponía rebelde con los profes

AL28: porque, porque, a cada rato se pone con los profesores, que si ella iba a estar así que mejor se buscara otra escuela donde le permitieran

AL23: la aguantaran

Profesora: ¿por eso se fue?

AL2: ajá

AL34: ¡simón!

Profesora: ¡madre santa!

AL2: están acabando con todos los del salón

AL36: ¡sí!

Profesora: lo que yo no entiendo es ¿por qué ustedes no dijeron nada?

AL16: porque el director se pone sus moños

AL2: es que él dice que si le contestamos que ya le estamos faltando al respeto

AL16: o sea ¿por eso?

AL2: ¿sí o no?

AL34: le contestamos y castigos

Profesora: pero a ver, una cosa es también cómo se están dirigiendo a las personas

AL16: o sea, mis compañeros le hablan con respeto

AL2: además esa vez

AL36: no le hablamos con groserías

AL2: nos dice que, que, no nos podemos poner con él, que no somos nadie para

Profesora: ¿así les dijo?... entonces, mi duda es, ¿si se supone que su tutor es el maestro

Guevara entonces por qué no hizo nada?

AL23: es que él quiere ser nuestro tutor (se refería al director)

AL22: ¡ah! como siempre nos está comparando con su grupo del año pasado

AL13: que seamos igual que su grupo el del año pasado (pone un rostro de aburrimiento)

AL34: que seamos igual que su grupo 32, que seamos mejores que ellos, es que la neta nos quiere un buen para opacar a los demás grupos, como somos un desmadre

Profesora: y ¿el maestro Guevara no estuvo cuando les dijo eso?

-alumnos: no

Profesora: ¿ni la maestra de matemáticas?

Alumnos: no

AL28: es que cuando no está el maestro (se refería al tutor del grupo) ni la maestra Josefina (cotutora del grupo) (se referían a que el director era el que ocupaba el cargo de la tutoría), porque

ella es con el maestro Martín (o sea con el orientador) o no hace nada, por esa misma razón no hace nada.

Profesora: ¿ya les dijeron a sus papás?

Alumnos: ¡ya!

AL12: ¿verdad que sí AL36?

AL34: me dijo mi jefa que nos pusieron cámaras en el salón, a mi mamá le mandaron un video donde yo estoy así en el salón (se pone en posición de correr) llegué e hice así y aventé una silla y le pegué a uno de mis compañeros y no me quería, también dice mi mamá que el director manda a esconder cámaras así y que salgo yo bailando y que

AL20: sus mamadas, a mí mamá le dijeron que estoy bailando encima del escritorio

AL34: ¡Ah! sí que tú estás así

AL22: a mi mamá le mandaron cuando yo estaba aventando las mochilas con AL38

-risas de las alumnas

AL34: es que, no sé, tienen cámaras escondidas en el salón

AL2: ¡no es cierto!, los papás de AL27 nos graban

AL34: ¡no mames AL27!

AL28: ¡ah! sí es cierto, con razón siempre trae su teléfono así (pone su mano en la cintura)

Al respecto, se puede identificar que el director toma la decisión de ponerles las sanciones señaladas al no conseguir que ellos dijeran quién había tomado las fotografías a la profesora y al salirse del aula, sin embargo, las sanciones impuestas por él son tornadas como amenazas, como intentando meter miedo en ellos al indicarles que los suspenderá o en su caso, los expulsará de la escuela, todo aquello es muestra de que él es la figura de autoridad máxima en el plantel, tiene

todo el derecho como también legitimidad de hacer valer su autoridad y buscar que aquellos que se salgan de la norma y generen desorden, se vuelvan a ajustar a las reglas, no importa si deben ser castigados, tampoco importan los medios ni las formas, lo que pareciera interesarle es que se respeten las jerarquías ya existentes en la escuela secundaria.

A su vez, me llamó la atención que los alumnos manifestaran sentimientos como el que ya estaban hartos de que el director los comparara con un grupo que anteriormente había tenido en tutoría y que, él quisiera que ellos fueran como ese grupo, lo cual, claramente no querían aceptar varios de los estudiantes pero, ninguno lo expresaba abiertamente.

En relación a ello, se puede identificar que los adolescentes se someten a la autoridad aunque no estén de acuerdo, ya que ellos mismos reconocen que no se puede dialogar de ninguna forma con el director, mostrando lo que refiere Lozano (2010, p.57) que “los alumnos perciben la alienación que producen las reglas en ellos, las cuales los dominan, pero no pueden actuar sobre ellas porque no tienen claridad sobre su origen ni su propósito”; tal vez, la única forma que demostraron su rechazo o una resistencia a los castigos impuestos fue al callar el nombre del responsable de todo lo acontecido en la clase de inglés.

Sesión 4 La historieta como una solución del conflicto

Objetivo: Diseñar y socializar entre alumnos y alumnas historietas como parte de propuestas para la resolución de conflictos.

La cuarta sesión se llevó a cabo durante los días 11 de abril y 2 de mayo del año en curso, en éstas los alumnos realizarían mediante equipos una historieta a partir del conflicto que surgió en la clase de inglés, sin embargo, algunos de los equipos decidieron recuperar otros conflictos que tuvieron por ejemplo con algún compañero (a), con maestros (as) o con alumnos de otros grupos.

En dichas historietas los alumnos tenían que narrar cómo se había dado el conflicto y cómo podrían solucionarlo de una forma más asertiva, pero, como el trabajo lo debían realizar en equipos, a muchos de ellos se les dificultó desarrollar la actividad, de hecho, algunos no querían trabajar en el equipo que les asigné, ya que los forme con base en sus estilos de aprendizaje, tal como se muestra a continuación:

Equipo 1:

AL41 (reflexivo), AL42 (activo), AL38 (reflexivo), AL33, AL22 (reflexivo) y AL8.

En el caso de este equipo la alumna AL8 no asistió, mientras que AL41 y AL42, no se involucraron en la actividad y solamente se la pasaron platicando con otros alumnos o revisando sus cuadernos. Justamente no terminaron de desarrollar la historieta, además, AL41 terminó haciendo la historieta con otros dos de sus compañeros y AL42 la hizo solo.

Equipo 2:

AL9 (reflexivo), AL13 (reflexiva), AL2 (activo), AL3 (reflexiva), AL1 (reflexivo) y AL10 (activo).

En este equipo solamente AL9 no se presentó a clases, mientras que AL1 fue llamado por el orientador, así que no participó en la actividad, sin embargo, entre el resto del equipo se comenzaron a organizar para elaborar la historieta pero, he de señalar que a AL2 le costó trabajo hacer la actividad porque no le gusta trabajar en equipo pero hizo un esfuerzo para participar con sus compañeros, aunque no terminaron dicho producto.

Equipo 3:

AL26, AL32, AL14, AL17, AL6 (pragmático) y AL43 (activo).

Respecto a este equipo, les costó trabajo organizarse, de hecho, varios de ellos no sabían por dónde empezar, lo cual se vio reflejado en la elaboración de la historieta porque tampoco la concluyeron.

Equipo 4:

AL18 (reflexivo), AL20 (reflexivo), AL27, AL4 (reflexivo), AL39 (activo) y AL23 (reflexiva).

En el caso de este equipo ninguno de los integrantes se puso de acuerdo para elaborar la historieta, aunque en varias ocasiones se les ayudó para que la hicieran y se les daba ideas, nunca la comenzaron a hacer.

Equipo 5:

AL7, AL11, AL15, AL24, AL28 y AL16 (reflexivo).

En este equipo AL28 y AL16 organizaron el trabajo y los demás colaboraron para hacer la historieta, sin embargo, tampoco concluyeron dicho producto, de hecho AL7 dejó de ir a la escuela porque la suspendió el director y ya no regresó a la escuela.

Equipo 6:

AL40 (reflexivo), AL36, AL34 (reflexivo), AL29, AL37 y AL31.

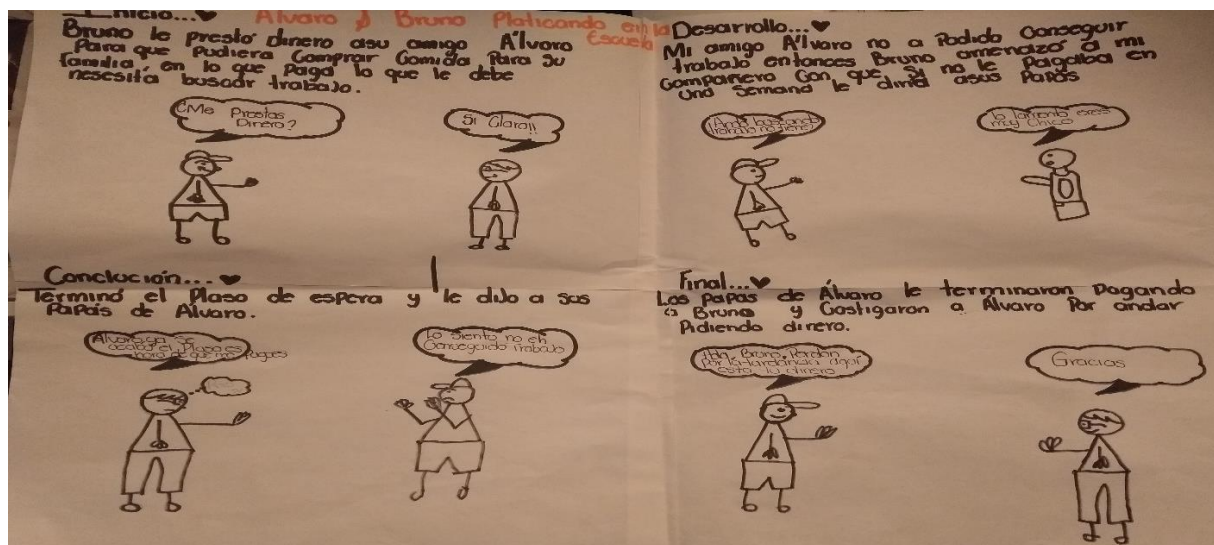
En el caso de este equipo, en un principio entre todos estuvieron colaborando para hacer la historieta, sin embargo, terminaron haciéndola solamente AL40 y AL36.

Equipo 7:

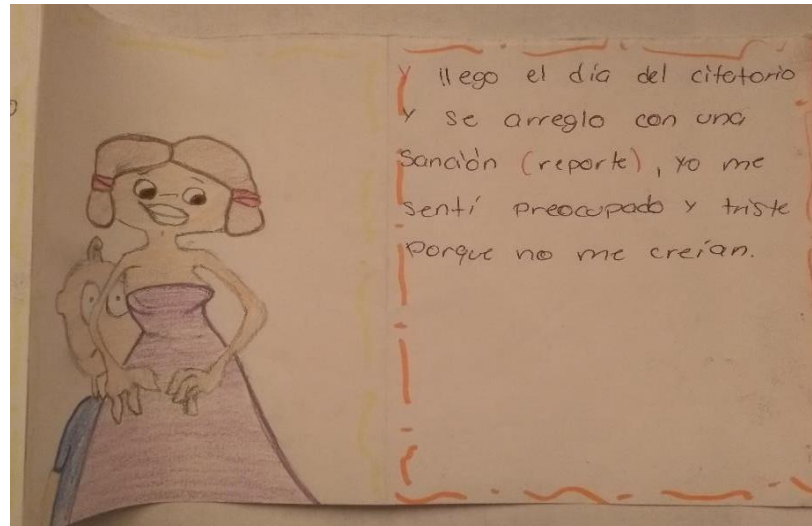
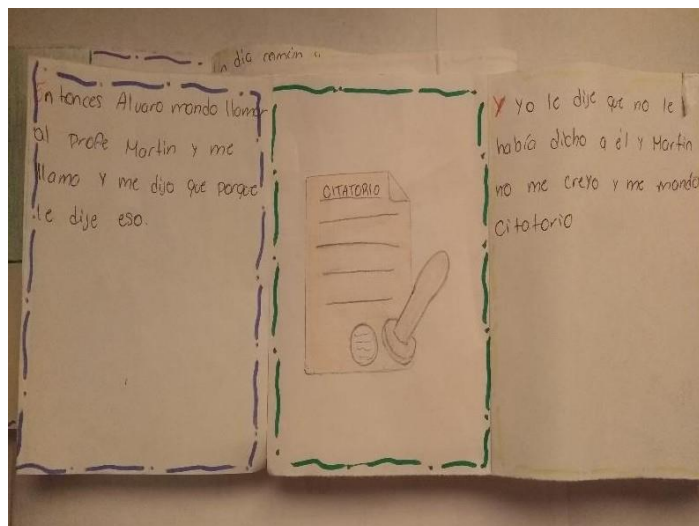
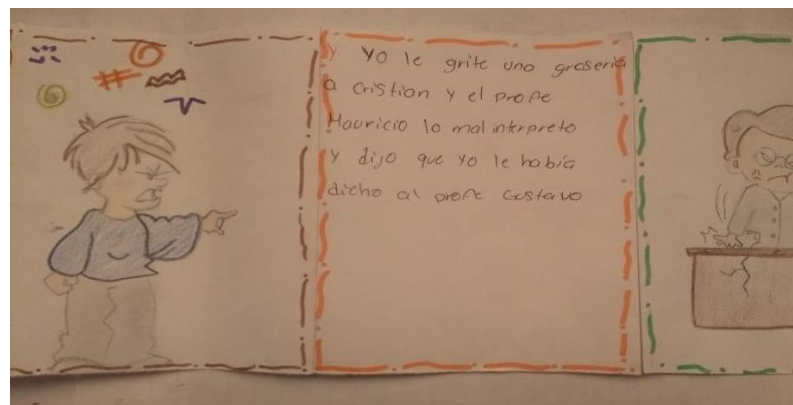
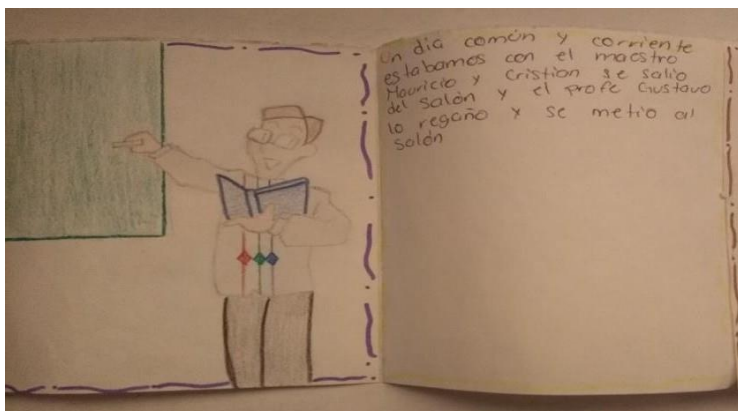
AL19, AL30, AL5 (reflexiva), AL21, AL25, AL12 (reflexivo) y AL35 (activo).

En este equipo también les costó trabajo desarrollar la historieta, sin embargo, terminaron por organizarse y entregarla, aunque no todos participaron en su elaboración como AL21, AL25 y AL35. AL21 y AL25 faltaron a las clases y ya no se involucraron en la actividad, mientras que AL35 tampoco regresó a la escuela.

Fue así que solamente dos equipos entregaron sus productos finalizados como se aprecia en las fotografías 9 y 10.



Fotografía 9. Historieta de AL40 y AL36



Fotografía 10. Historieta de AL12, AL5, AL19 y AL32

Como se puede apreciar en las fotografías, estos equipos señalaron en sus historietas conflictos interpersonales que tuvieron entre pares y con un docente, sin embargo, en ambas historietas no se logra identificar propuestas que permitieran solucionar los conflictos de una forma más asertiva pero, si se puede identificar algunos de los sentires que tuvieron los personajes que estuvieron involucrados en dichos conflictos, esto puede deberse a que la historieta sirve para que los alumnos "se puedan transportar a múltiples realidades, aplicar y resolver sus cuestionamientos o planteamientos" (Kolangui y Parra, 2013, p. 136) aunque, en el caso de los alumnos que la desarrollaron pareciera que la usaron como un espacio de expresión o desahogo de aquello que no podían manifestar.

Asimismo se identificó que los alumnos tuvieron dificultades al desarrollar el trabajo en equipo, esto puede ser debido a que los equipos no fueron formados por ellos mismos y en algunos equipos tuvieron que trabajar con otros compañeros con los que no tienen una relación afectuosa, lo cual, pudo ser un factor que influyera para que no se organizaran, no existiera comunicación y a su vez no hicieran entrega de la historieta. Sin embargo, ese no es un factor determinante para que se diera aquello, ya que hubo otros equipos donde, aunque existe una relación de amistad, tampoco lograron desarrollar el producto, principalmente porque estuvieron platicando durante el tiempo asignado para la actividad, lo cual muestra que no hubo una organización entre los integrantes.

Respecto a ello, considero que,

Es importante señalar que las sesiones restantes ya no se pudieron realizar debido a que los alumnos comenzaron a faltar a la escuela y hubo más acoso por parte del director en el grupo debido a que quería tener la tutoría y más acercamiento con los adolescentes, por ello, en ocasiones

enviaba a alumnos de servicio social para sacar de clases a algunos de los alumnos o enviaba a observar a la cotutora del grupo las clases que desarrollaba, jamás supe el fin de dichas acciones, sin embargo, consideré pertinente detener la propuesta de intervención y evaluarlo a partir de las sesiones que se lograron aplicar.

Capítulo 8. Conclusiones

Para analizar el impacto que tuvo la propuesta de intervención, consideré algunos elementos, uno de ellos fue que el taller tenía como objetivo central que los alumnos del grupo 21 “*utilizaran diferentes estrategias de resolución de conflictos para que mejoraran la convivencia grupal*”. También, que lograran los siguientes objetivos específicos como:

- ☀ Promover el análisis y la reflexión crítica de los alumnos a través de materiales teóricos y ejemplos sobre lo que son los conflictos y estilos de afrontamiento al mismo.
- ☀ Poner en práctica habilidades como la escucha activa y el diálogo para resolver los conflictos interpersonales a partir de dramatizaciones, poesía, cuentos o canciones desde la asignatura de Formación Cívica y Ética II para mejorar la convivencia en el aula.
- ☀ Diseñar y socializar entre alumnos y alumnas historietas como parte de propuestas para la resolución de conflictos.
- ☀ Evaluar el proceso, resultados e impacto del taller.

Al respecto, me percaté de que pude lograr principalmente el primer objetivo y el tercero pero no en la mayoría del alumnado y con muchas limitaciones, ya que durante el desarrollo de la propuesta me encontré con varias dificultades para lograr lo planteado, una de ellas fue que la mayoría de los alumnos no participaban en las actividades o que no concluían los productos solicitados, sin embargo, considero que lo más importante fue que se generó durante las clases un espacio donde ellos podían expresar sus sentires, opiniones o propuestas, así como la oportunidad

de que reflexionaran sobre la forma en cómo la escuela afrontaba los conflictos y de igual manera en cómo los abordaban ellos.

Recalco lo anterior porque los adolescentes desde el diagnóstico que apliqué y como se manifestó en algunas de las sesiones en la intervención, señalaban que no podían expresar sus puntos de vista, desacuerdos o versiones, por ello, considero que en las horas de clase que teníamos los alumnos se sentían con la libertad de expresarse, porque por lo menos en esos 100 minutos dejaban de ser invisibles, sobre todo por algunos docentes, el orientador y el director.

En las clases ellos podían manifestar sus sentires, aunque si bien es cierto, a muchos de ellos se les dificultó tanto reconocer como identificar la existencia de los conflictos, la discriminación, la exclusión como también la violencia que generaban hacia compañeros o la que la escuela generaba sobre ellos, dado que “la violencia, la exclusión y la discriminación al naturalizarse se vuelven ‘invisibles’ y, sin embargo, completamente tangibles...ya que son prácticas que se van asumiendo en la vida diaria y, a la vez, van ocultando las condiciones socioculturales e históricas que las gestaron” (Solís, 2017, p.9), sobre todo, eran ya parte de la cotidianidad de la vida escolar, entonces, al no identificar y cuestionar aquello que vivían constantemente, no podían dar cuenta de que eran sujetos oprimidos por ciertos actores de la escuela a partir de castigos, suspensiones o expulsiones.

Ante ello, me doy cuenta de que la propuesta pudo haber permitido que los alumnos reconocieran que existían conflictos en el aula, que muchos de ellos no eran malos y que existían otras formas de abordarlos para que no terminaran en violencia, empero, muchos de los conflictos que surgían en el grupo no necesariamente se originaban por parte del alumnado sino que, era por algunos de los propios maestros, quienes hubiera sido muy importante involucrar en el proyecto, pero, no lo pude hacer en ese momento porque la dinámica que se había generado en el plantel, no hacía factible que los docentes, el orientador ni el mismo director participaran, para promover otro

tipo de afrontamientos a los que ponían en práctica, como también el que plantearan distintas formas de solución, porque entre ellos mismos habían consolidado una complicidad.

Conclusiones Finales

Considero que si dentro de la escuela siguen existiendo figuras autoritarias y con ambiciones de poder como lo hacen principalmente el director y el orientador, es poco probable que se genere una sana convivencia, donde el alumnado pueda vivir la democracia o la libertad de expresarse, porque se sigue manteniendo y promoviendo (gracias también a la participación de algunos profesores y alumnos, así como el poco involucramiento de padres de familia), una estructura jerárquica, donde los que estén posicionados en la parte más baja de la jerarquía, serían inferiores, sin voz ni voto, que en este caso serían principalmente los alumnos, alumnos que no tienen el respaldo del director, por dar un ejemplo.

En ese sentido, si la escuela sigue así, lo único que podrá llegar a transmitir realmente en los adolescentes, “sin pretenderlo, sin decirlo, de manera inconsciente...será la competitividad, el individualismo, el egoísmo y otros valores que ni siquiera están muy claros para los actores del sistema educativo” (Lozano, 2010, p.64), porque en la escuela secundaria 202 existe “una constante vigilancia rodeada de un halo de objetividad y normalidad, donde todo se ve correcto, adecuado, cuando en realidad hay un autoritarismo y represión constante” (Lozano, 2010, p.64).

Al respecto, debo manifestar que me di cuenta que me sirvió mucho cursar la maestría porque a partir de lo que trabajé en las diferentes clases, pude reflexionar sobre aquello que ocurría en mi práctica docente como de lo que sucedía en la escuela secundaria; a su vez, el proyecto de intervención que diseñé y apliqué en el grupo 21 me ayudó a cuestionar sobre cómo podía mejorar desde la enseñanza que desarrollaba como el trato que les daba a los estudiantes.

He de señalar también que tardé aproximadamente dos años en actuar sobre lo que ocurría en la escuela, más al darme cuenta de lo que generaba y promovía con sus prácticas, siendo así una serie de discriminación, exclusión y violencia, pero, además, resultaba ser como aquello que comparte McLaren (1994) un espacio donde se anula totalmente el deseo del adolescente, un lugar donde se le prohíbe, se le reprime y sobre todo, se disimula la existencia de la libertad, la democracia, la comunicación, entre otros aspectos.

Por ello considero que se puede transformar dicha realidad en un espacio donde se establezcan relaciones de confianza, de escucha, porque, cuando a los adolescentes, diría Lozano (2010, p.134):

Se les considere valiosos y capaces de tomar decisiones por sí mismos. Cuando se cree en ellos y se les deposita la confianza, saben reconocerse como seres con defectos y virtudes que establecen límites y aprenden a regular sus acciones. Al sentirse considerados como humanos que sienten, hacen y piensan diferente, pero que son respetados, los alumnos se automotivan y establecen relaciones más armónicas, democráticas y placenteras con quienes les rodean.

Al respecto, considero difícil que aquello ocurra si las condiciones que existen en el plantel continúan así, desde el tipo de prácticas docentes que se desarrollan, la falta de escucha, diálogo y las imposiciones de un sinnúmero de sanciones; si bien es cierto que la educación secundaria está sujeta a una serie de políticas educativas internacionales, regionales y nacionales, como profesores, tenemos la oportunidad de intervenir de una manera crítica, reflexiva y sobre todo dialéctica, no podemos continuar varios de nosotros con la reproducción del sistema escolar que se impone, por lo menos, eso es lo que aprendí y en lo que debo continuar trabajando.

Considero que debo seguir investigando sobre esta problemática para no sólo mejorar mi práctica docente de manera permanente, sino que, también pueda generar en los diferentes actores

que participan en la escuela secundaria un cambio en sus propias prácticas y una apropiación de discursos más conscientes y analíticos sobre aquello que se desarrolla y se quiere lograr en la educación formal y aspirar sobre lo que refería McLaren (citado por Lozano, 2010, p.135) “una subjetividad crítica, es decir, una actitud de reflexión constante y propositiva tendiente a la autonomía y a la creación de relaciones más equitativas en los procesos escolares y sociales” para que así, la escuela a su vez, no genere más violencia, discriminación ni exclusión.

Bibliografía

- Afanasiev, V. (2000). *Fundamento de la Filosofía*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Aguilar, Luis. (2013). *El estudio de las políticas públicas*. México: Editorial: MaPorrúa.
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana De Educación*, 48, 147-165. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie480694>
- Arias, Eduardo y Miguel Bazdresch. (2003). México: Compromiso social por la calidad de la educación. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/319/312>
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3 (31), 63-74
- Ayn Rand. (1967). ¿Qué es el capitalismo? Recuperado de https://issuu.com/rompe-y-rasgae/docs/ayn_rand_-_qu_es_el_capitalismo
- Banco Mundial (1995). *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/BMEnsenanza.pdf>
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>

Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12 (2), 199-205.

Barbera, Nataliya, Inciarte, Alicia, Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias* [en línea] 2012, 12 (Abril-Junio) : [Fecha de consulta: 15 de agosto de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90424216010> ISSN 1317-2255

Berger, Peter y Thomas Luckman. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu.

Betto, Frei. (2005). *Qué es el neoliberalismo*. ALAI-AMLATINA. Sao Paulo. Brasil
Recuperado en:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/viewFile/19778/18769>

Boggino, N. (2013). *Cómo prevenir la violencia en la Escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Tercera Edición. México. Fontamara.

Briones, Guillermo. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa en las ciencias sociales*. Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social.
Recuperado en: https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&hl=es-419&sxsrf=ALeKk02b9DCqhQz1YRcr86On2aK7KGBIoQ%3A1583793051874&ei=m8NmXsf3NJbWtQbhorWwCQ&q=guillermo+briones&oq=guillermo+&gs_l=psy-ab.3.1.0i67l3j0i131j0j0i67j0i67j0i2.369293787.369299314..369301253...1.0..0.191.1631.0j12.....0....1..gws-wiz.... 10..0i30j35i39j0i22i30j35i362i39j0i131i67j0i20i263.19-CmKuDKF4#

Cardona, Moltó María Cristina, Esther Chiner y Ana Lattur. (2006). Diagnóstico psicopedagógico. Editorial Club Universitario. España. Recuperado en: <https://www.editorial-club-universitario.es/pdf/4412.pdf>

Carballo, Priscila, et. al. (2008). Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Argentina: CLACSO. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwiM-NvxovrmAhUSbawKHTVUBwkQFjABegQIBhAC&url=http%3A%2F%2Fbiblioteca.clacso.edu.ar%2Fgsdl%2Fcollect%2Fclacso%2Findex%2Fassoc%2FD1599.dir%2Fgomez.pdf&usg=AOvVaw1B9o1ejYXsrjBv0LBHCKPy>

Cortés, Manuel y Miriam Iglesias. (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de <http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/contenido2.pdf>

Colmenares E., Ana Mercedes, Piñero M., Ma. Lourdes, LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus [en línea] 2008, 14 (Mayo-Agosto): [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>> ISSN 1315-883X

Cruz Abril, M. (2008). Evaluación formativa y autorregulación: Un estudio de caso. (Tesis de maestría, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador). Recuperada de <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/254/1/88004.pdf>

Dalle, Pablo. et. al. (2005). Manual de metodología. La construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Bueno Aires. Editorial CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1532.dir/sautu2.pdf>

Delgado, María. (14 de junio de 2012). Re: ¿Qué es el neoliberalismo? ¿Es bueno para México? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://elgiromx.org/2012/06/14/que-es-el-neoliberalismo-es-bueno-para-mexico/>

Díaz, Frida B. (2007). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México, McGraw Hill. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

Egido, Inmaculada. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación educativa. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407961>

Elosúa, Ma. y Emilio García. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF

Freire, Paulo. (2007). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México. Siglo XXI Editores.

Flores-Crespo, Pedro. (2011). *Análisis de política educativa. Un nuevo impulso*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol.16.Núm.50.pp. 687-698. México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v16/n050/pdf/50001.pdf>

Fuster, Doris. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Galvis, Sebastián. (2000). La fenomenología hermenéutica en investigación: a propósito de un estudio sobre reflexión pedagógica desde las parábolas. Recuperado de:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=14&ved=2ahUKEwj0zJLY_LHoAhUGTawKHYH6AcU4ChAWMAN6BAgBEAE&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6525395.pdf&usg=AOvVaw0rD1OGS5hN79aSHQeb5KqO

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

García Carreño, Ingrid. (2014). Estrategias docentes para un aprendizaje colaborativo en el aula. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/319112616_Estrategias_docentes_para_un_aprendizaje_colaborativo_en_el_aula

Glazman, Raquel. (2005). *Las caras de la evaluación educativa*. México. Paidea. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?id=qIwZU25q7-cC&pg=PA141&lpg=PA141&dq=pretende+que+a+los+docentes+se+les+evalúe+por+medio+de+las+calificaciones+de+los+estudiantes,+de+colegas,+del+análisis+de+los+esquemas+de+curso+s+y+los+jefes+de+departamento+\(Vergara,+p.141\)&source=bl&ots=L2jL3woPNI&sig=ACfU3U35iirrfHsYYgDecyYoSBf4k822lg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiAp7qVpovkAhUHY6wKHT7OAYgQ6AEwAHOECAkQAQ#v=onepage&q=pretende%20que%20a%20los%20docentes%20se%20les%20evalúe%20por%20medio%20de%20las%20calificaciones%20de%20los%20estudiantes%2C%20de%20colegas%2C%20del%20análisis%20de%20los%20esquemas%20de%20cursos%20y%20los%20jefes%20de%20departamento%20\(Vergara%2C%20p.141\)&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=qIwZU25q7-cC&pg=PA141&lpg=PA141&dq=pretende+que+a+los+docentes+se+les+evalúe+por+medio+de+las+calificaciones+de+los+estudiantes,+de+colegas,+del+análisis+de+los+esquemas+de+curso+s+y+los+jefes+de+departamento+(Vergara,+p.141)&source=bl&ots=L2jL3woPNI&sig=ACfU3U35iirrfHsYYgDecyYoSBf4k822lg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiAp7qVpovkAhUHY6wKHT7OAYgQ6AEwAHOECAkQAQ#v=onepage&q=pretende%20que%20a%20los%20docentes%20se%20les%20evalúe%20por%20medio%20de%20las%20calificaciones%20de%20los%20estudiantes%2C%20de%20colegas%2C%20del%20análisis%20de%20los%20esquemas%20de%20cursos%20y%20los%20jefes%20de%20departamento%20(Vergara%2C%20p.141)&f=false)

Glinz Férrez, P. E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(7), 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3672927>

González, M. Teresa. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo, en el centro escolar. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol.6, No.2. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5443/5881>

González, María. (2011). Estilos de aprendizaje. Su influencia para aprender a aprender. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/58/33>

Gurrí, Ángel. (2010). El Acuerdo de Cooperación México OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/elacuerdodecooperacionmexicoocdeparamejorarla-calidaddelaeducacionenlasescuelasmexicanas.htm>

Gutiérrez, Gabriel. (2008). *Metodología de las Ciencias Sociales II*. México. Oxford University Press.

Guzmán, V. Carolina. (2005). Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico. Universidad de Valparaíso. *Revista Iberoamericana de Educación*. Chile.

Hirsch, Joachim. (4 de agosto de 2017) ¿Qué es la globalización? Recuperado de: <http://navarrof.orgfree.com/Docencia/FSC/ConceptoGlobalizacion.pdf>

Huchim, Donaldo y Rafael Reyes. (2013). La investigación Biográfico-Narrativo, una alternativa para el estudios de los docentes. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/260764710_La_investigacion_Biografico-Narrativo_una_alternativa_para_el_estudio_de_los_docentes

Jackson, Ph. W. (2010). La vida en las aulas. España: Ediciones Morata.

Jardines, Rocío. (13 de abril de 2016). Suicidios aumentan un 270% en México; adolescentes, los más vulnerables. WRadio. Recuperado de: http://wradio.com.mx/radio/2016/04/14/nacional/1460593010_597128.html

Johnson, David, Roger Johnson y Edythe Holubec. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina. Paidós. Recuperado de <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-Johnsons-and-Johnson.pdf>

Kolangui, Tamara y Luz Parra. (2013). El diálogo para la resolución de conflictos. México. Limusa.

Latorre, Antonio. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. Barcelona. España. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Lengyel, Esteban, Reseña de "Globalización, capital y Estado" de Joachim Hirsch Política y Cultura [en línea] 1997, (primavera): [Fecha de consulta: 4 de agosto de 2017] Disponible en: <<http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=26700819>> ISSN 0188-7742

León, Aníbal. (2007). Qué es la educación. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20200/articulo2.pdf;jsessionid=4D6A5A9F683B140445C2B509D0856EA7?sequence=2>

León, Eduardo A. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenología de Martín Heidegger. Revista de la Universidad Bolivariana Volumen 8, N° 22, 2009, p. 267-283. Recuperado en <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwjE->

[Nr9ibLoAhWNVc0KHavXAzcQFjADegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fsciolo.conicyt.cl%2Fpdf%2Fpolis%2Fv8n22%2Fart16.pdf&usg=AOvVaw1X6NXbskzjZHE-lDuQgi9S](https://www.scielo.conicyt.cl/2Fpdf/2Fpolis%2Fv8n22%2Fart16.pdf&usg=AOvVaw1X6NXbskzjZHE-lDuQgi9S)

(19 de enero de 2018). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, p.31.

Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

López, Martha. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/17905.pdf>

Lozano Andrade, I. (2005). Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(9), 1-10.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3692768>

_____. (2010). Sobre(vivir) la escuela secundaria: la voz de los alumnos. México: Ediciones Díaz de Santos.

_____. (2013). Currículum oculto y vida cotidiana en la escuela secundaria. Significados de los actores en el contexto de las reformas. México: Ediciones Díaz de Santos.

Mendoza, Rudy. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiHsYTyuI7oAhUWa80KHWFRDZYQFjAAegQIBxAB&url=http%3A%2F%2Frecursos.salonesvirtuales.com%2Fassets%2Fbloques%2FinvestigacionDIFERENY_LIMITACIONES.pdf&usg=AOvVaw3_YDGrV_wITxZqxLCz0ppx

Minuchin, Salvador y H. Charles Fischman. (2004). Técnicas de terapia familiar. Argentina. Paidós. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de

https://www.academia.edu/11982733/Técnicas_de_terapia_familiar_-

[_Salvador_Minuchin_.H.Charles_Fishman](#)

McLaren, Peter. (1995). La vida en las escuelas. México. Siglo XXI.

Miñana, Carlos y José Rodríguez. (2002). La educación en el contexto neoliberal.

Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articulos-eduneoliberal.pdf>

Ojeda, A. et al. (2010). La potencialidad dialéctico-crítica de construcción de conciencia histórica. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n39/art04.pdf>

Ortega, Pedro. et al. (2008). Conflicto en las aulas. Propuestas educativas. España. Ariel, S.A.

Ortiz Torres, Emilio Alberto (2011). La dialéctica en las investigaciones educativas. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11(2),1-26.[fecha de Consulta 15 de Abril de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44720020023>

Pantoja, Martin, et al. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a04.pdf>

Parra, Hasley. (2005). Relaciones que dan origen a la familia. (Tesis de licenciatura, Universidad de Antioquia, Medellín). Recuperada de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/348/1/ParraHesley_2005_RelacionesOrigenFamilia.pdf

Porlan, Rafael y José Martín. (2000). *El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones en: El diario del profesor. Un recurso para la investigación en*

el aula. Sevilla, España. 8ª Edición. pp.18-42 y 57-78. Recuperado en: <https://ariselaortega.files.wordpress.com/2013/11/4-porlan-rafael-el-diario-del-profesor.pdf>

Recio, Andreu Albert. (2014). Educación y capitalismo en el análisis “radical” de S. Bowles y H. Gintis. *Revista de Economía Crítica*, nº8. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4910883>

Reimers, Fernando y Connie Chung. (2016). Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países. México: Fondo de Cultura Económica.

Rendón, María. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v3n2/v3n2a14.pdf>

O. Revelo-Sánchez, C. A. Collazos-Ordoñez, y J. A. Jiménez-Toledo, El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, vol. 21, no. 41, pp. 115-134, 2018.

Rockwell, Elsie. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas formas de educar. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/03.pdf>

Rodríguez G., Gregorio y otros: Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga, España. 1996. P.39-59. Recuperado en: <https://issuu.com/jesusmarcelino/docs/128205939-metodologia-de-la-investi>

Rojas, Belkys. (2014). Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis. Recuperado en: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiYpO01xp3oAhUKWq0KHb2hBTcQFjAAegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fgsosa61.files.wordpress.com%2F2015%2F11%2Finvestigacion-cualitativa-rojas-2014-comprim-1.pdf&usg=AOvVaw16VJfTf4Z3YmVhyHgs505O>

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Rueda, Martha. et. al. (2008). *Hermenéutica: La roca que rompe el espejo*. Recuperado en: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi4vtS6xrnoAhUDbs0KHQB YCFYQFjAAegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3620425.pdf&usg=AOvVaw0lFKKsACwZcnKHvp oIAKSL>

Sandoval, Carlos. (2002). Programa de especialización, teoría, métodos y técnicas de investigación social. Investigación cualitativa. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiPy4CipYnoAhVzCTQIHUzOAooQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fpanel.inkuba.com%2Fsites%2F2%2Farchivos%2Fmanual%2520colombia%2520cualitativo.pdf&usg=AOvVaw2Pcp PL8_3iUmDNJNaEnBSF

Santos, Miguel. (1993). *La educación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59547/La%20evaluación%20un%20proceso%20de%20diálogo%2C%20comprensión%20y%20mejora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

_____. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*. Vol. 6, N°2, pp.78-81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973330>

_____. (2012). *La escuela que aprende*. España: Ediciones Morata.

Sánchez Delgado, P., & Rodríguez Miguel, J. C. (2011). Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 54(5), 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie5451653>

Samarrona, Jaume. (2011). ¿Qué significa ser profesional docente en la actualidad? Universidad Autónoma de Barcelona. Revista portuguesa de pedagogía. Pp.427-440. Recuperado de <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1333/781/>

Scagnoli, Norma. (2005). Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/10681/aprendizaje-colaborativo-scagnoli.pdf>

SEP. (2011). Acuerdo 592. Por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>

_____. (2011a). Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Secundaria. Formación Cívica y Ética. México. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/19012/Sec_2do_fcye2011.pdf

_____. (2011b). Programa de Estudio 2011. Educación Básica. Secundaria. Asignatura Estatal. Patrimonio cultural y natural del Distrito Federal. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de http://www.actiweb.es/direccionoperativa5_atp/archivo2.pdf

_____. (2014c). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/2/d5/p1/2.%20Lineamientos%20del%20Consejo%20Tecnico.pdf>

Tarabini, Castellani Aina y Xavier Bonal. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología. Barcelona, España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277259820_Globalizacion_y_politica_educativa_los_mecanismos_como_metodo_de_estudio

Torres, Rosa María. (2005). Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de: https://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/12tesis_RMT.pdf

Torrego, Juan C. et al. (2008). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. México: Editorial Graó.

Trujillo, Elsa. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n32/n32a2.pdf>

Vidal, Rafael. (2009). ¿Enlace, Exani, Excale o Pisa? Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. Recuperado de http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/Enlace_Exani_Excali_Pisa.pdf

Zorrilla, Margarita. (2004). La educación secundaria en México: al filo de reforma. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Educación, Eficacia y Cambio en Educación. Vol.2 núm.1 Madrid, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55120106.pdf>

<http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/laocdeenmexico.htm> consultado el 01 de agosto de 2017 (página web)

Consultado el 05 de agosto de 2017 en: <http://www.bancomundial.org/es/about/leadership> (página web)

Nomenclatura

Clave	Significado
AL1	Alumno 1 Ángel
AL2	Alumno 2 Iván
AL3	Alumno 3 Samia
AL4	Alumno 4 Rubén
AL5	Alumno 5 Karime
AL6	Alumno 6 Kevin
AL7	Alumno 7 Devany
AL8	Alumno 8 Casandra
AL9	Alumno 9 Luis
AL10	Alumno 10 Víctor
AL11	Alumno 11 Ezequiel
AL12	Alumno 12 Francisco
AL13	Alumno 13 Luz
AL14	Alumno 14 Yenifer
AL15	Alumno 15 Christian
AL16	Alumno 16 Luis A.
AL17	Alumno 17 Dayana
AL18	Alumno 18 Issis
AL19	Alumno 19 Tonatiuh
AL20	Alumno 20 José
AL21	Alumno 21 Ramiro
AL22	Alumno 22 Jessica
AL23	Alumno 23 Damaris

AL24	Alumno 24 Alexandra
AL25	Alumno 25 Azul
AL26	Alumno 26 Edgar
AL27	Alumno 27 Sherlyn
AL28	Alumno 28 Elizabeth
AL29	Alumno 29 Melanie
AL30	Alumno 30 Johan
AL31	Alumno 31 Haidee
AL32	Alumno 32 Valeria
AL33	Alumno 33 Mariana
AL34	Alumno 34 Jean
AL35	Alumno 35 Jasmin
AL36	Alumno 36 Álvaro
AL37	Alumno 37 M. Fernanda
AL38	Alumno 38 Jesús
AL39	Alumno 39 Axel
AL40	Alumno 40 Bruno
AL41	Alumno 41 Diego I.
AL42	Alumno 42 Alexis
AL43	Alumno 43 Alfonso
CD	Comentario Docente
PF-	Padre de Familia
DC	Diario de Campo

ANEXOS

Anexo No. 1 Registro de Observación de Conflictos con Estudiantes de Secundaria

Registro de Observación de Conflictos con Estudiantes de Secundaria.	
Notas de Campo	
Nombre de escuela: Escuela Secundaria Diurna No. 202 “Temachtiani” Turno Vespertino	
Grupo:	Asignatura o espacio:
Profesora:	Sesión:
Actividad:	Fecha:
	Hora:
	Tema:
Propósito: Identificar por medio de la observación algunos elementos que propician conflictos con los estudiantes en los diferentes espacios de la escuela secundaria.	
Registro	
Descripción de Situación:	
¿Dónde tuvo lugar la observación realizada?	
¿Sujetos que estaban presentes?	
¿Cómo era el ambiente físico?	
¿Qué interacciones sociales tuvieron lugar?	
¿Qué tipo de conflictos se suscitaron?	¿Cómo lo resolvieron?
Otra información que apoye la descripción:	
Elaboró	

Anexo No. 2. Registro anecdótico

Registro anecdótico	
Nombre del alumno (a):	Grupo: Fecha:
Asignatura:	Profesor(a):
Actividad:	
Descripción de la situación	Análisis/interpretación

Anexo No. 3. Cuestionario a Alumnos del Grupo 21

1. ¿Cuántos reportes has tenido desde que entraste a la escuela hasta ahora?
2. ¿Cuáles fueron los motivos por los que recibiste o hiciste reportes?
3. ¿En qué asignaturas consideras surgen más conflictos, violencia o agresiones y por qué?
4. ¿Cómo describirías la relación que tienes con tus profesores y director?
5. ¿Cómo describirías la relación que tienes con tus compañeros de grupo y de los demás?
6. ¿Cómo describirías la relación que tienes con tus padres o tutores?
7. ¿Qué tipo de problemas has tenido en la escuela y con qué personas? ¿Cuáles fueron las razones?

8. ¿Consideras que se han llegado a dar dentro del plantel las siguientes situaciones que se enlistan? si es el caso, escribe sus respectivos motivos:

- a) Peleas entre alumnos (as):
- b) Venta o consumo de sustancias adictivas:
- c) Agresiones verbales por parte del personal docente y/o directivo hacia alumnos:
- d) Agresiones verbales por parte del personal docente y/o directivo hacia padres de familia:
- e) Agresiones verbales entre personal docente y/o directivo:

9. ¿Qué tipo de sanciones has recibido por parte de los profesores (as)? ¿Cuál fue el motivo?

10. ¿Qué tipo de sanciones has tenido por parte de orientación educativa? ¿Por qué razón?

11. ¿Qué propuestas darías ante este tipo de situaciones que acontecen en el plantel?

12. ¿Consideras importante atender este tipo de situaciones que se generan en la escuela y por qué?

13. ¿Qué tipo de clima escolar te gustaría tener en el plantel, por ejemplo donde se respete tu persona e ideas, se tome en cuenta tus opiniones o propuestas, que se te escuche? Señala cuál sería para ti el clima escolar ideal:

Gracias, te estaremos informando sobre los resultados.

Anexo No. 4. Cuestionario a Docentes de la Escuela Secundaria No. 202

1. ¿Cuáles son las problemáticas que ha enfrentado en nuestro plantel?
2. Describa por favor la relación que mantiene con los siguientes actores de nuestra escuela:
 - a) Alumnos y alumnas:
 - b) Profesores y profesoras:
 - c) Cuerpo directivo:
 - d) Personal administrativo:
 - e) Padres de familia:
 - f) Equipo de Servicio Asistencia Educativa...
 - Orientación Educativa:
 - UDEEI:
 - Prefectura:
 - Médico Escolar:
- 3) ¿A qué dificultades se ha enfrentado al impartir sus clases?
- 4) Qué estrategias o acciones considera le han facilitado lo siguiente...
 - Provocar y mantener la atención de los alumnos durante tus clases:
 - Motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje:

- 5) ¿En qué momentos o situaciones ha requerido el apoyo de orientación educativa?
- 6) ¿Qué tipo de conflictos han surgido en sus clases y cómo los ha enfrentado?
- 7) ¿Qué alumnos (as) considera son más conflictivos y por qué?
- 8) ¿Cuáles son los conflictos que considera se originan con mayor frecuencia en nuestro plantel? ¿Por qué?
- 9) ¿Considera importante atender este tipo de situaciones que se generan en la escuela? ¿Por qué?
- 10) ¿Qué propuestas daría para abordar este tipo de situaciones y así mejorar el clima y convivencia escolar en el plantel?
- 11) Si tuvieras que mejorar tu práctica docente ¿Qué aspectos serían?
- 12) ¿Qué tipo de apoyo te gustaría recibir para mejorar tu práctica docente?

Gracias, le estaremos informando sobre los resultados.

Anexo No. 5. Cuestionario de Formación Cívica y Ética II

1. Escribe 2 ejemplos sobre situaciones de riesgo a las que te has enfrentado y qué has hecho para afrontarlos
2. ¿Qué opinión tienes acerca de la sociedad, política, economía, valores y derechos humanos que existen en México?
3. Por último, responde lo siguiente: lee con mucho cuidado el párrafo que a continuación se presenta y encierra la letra que corresponda a lo que tú harías ante la siguiente

situación; y en caso del inciso “E”, escribe cuál sería tu reacción si ninguna de las opciones señaladas consideras pertinentes:

Un grupo de alumnos se encontraba realizando una práctica en el laboratorio de ciencias intentando elaborar un **almizcle**. La profesora a cargo de la asignatura sale un momento para contestar su celular, todos al principio están trabajando, pero los olores los comienzan a cautivar y quieren un poco para que tu cuerpo desprenda aromas agradables, pero no pueden lograr obtener un poco de la mezcla ¡qué mal! Y uno de tus compañeros comienza a jugar con los instrumentos de laboratorio, y varios deciden integrarse al juego, lo cual es un gran riesgo, comienzan a empujarse entonces en un descuido ¡zas! ¡Las probetas caen al suelo!, y se hacen **añicos**; no saben qué hacer al respecto, y cuando la profesora entra al salón, se hace un total silencio ¡que nervios!, ella pregunta con un tono de voz alto ¿quién ocasionó esto?, nadie contesta, a lo cual agrega ¡si nadie responde entre todos pagaremos lo que se rompió, ya que así lo establecimos en nuestro reglamento de trabajo! Entonces tú...

a) Sabes que el reglamento es una colección ordenada de reglas o preceptos que, por autoridad competente, se dan para la ejecución de una ley o para el régimen de una corporación, una escuela, una dependencia o un servicio, y que en todo grupo de personas existen reglas que debemos cumplir, en este caso el reglamento de La clase de Ciencias establece las obligaciones y derechos que tienen todos al estar en el laboratorio y ahí se señala que no deben dañar los materiales de trabajo ni pueden jugar dentro del aula, así que no respetamos lo acordado y todos deberemos asumir las consecuencias de nuestros actos, comprando el equipo dañado.

b) De inmediato intento reparar el equipo dañado, pero si no puedo les digo a mis compañeros que me ayuden a arreglarlo, y si no logramos repararlo les propongo que entre todos reunamos dinero para comprar uno nuevo.

c) Como todos rompieron las reglas, les propones que entre todos consulten los precios de los equipos dañados y junten el dinero necesario para comprarlos y así resuelven el conflicto.

d) Llamamos al Director para que él resuelva la situación y así nos evitamos los problemas.

e) Otro:

¡Gracias!

Anexo 6. Fragmento del Diario de Campo de la Primera sesión del Proyecto

AL34: el conflicto es violencia

AL23: es un problema

AL2: ¡ah! Yo, es abuso de poder, este

Profesora: qué más

AL2: el abuso de poder, este, el abuso de la bondad

Profesora: ¿abuso de qué?

AL2: bondad

Profesora: ¿Cómo sería eso?

AL34: es que no entiendo AL2

AL2: sí, o sea, la forma en que piensas las cosas en plenitud de la libertad

AL34: juzgar entonces

Profesora: haber, entonces sería que ¿el conflicto es una forma de expresar una inconformidad? ¿AL2?

AL2: ajá, una inconformidad que tienes

Profesora: el conflicto puede ser visto como un problema

AL2: un mal entendido

AL34: como violencia

Profesora: ¿Cómo violencia? ¿Sí?

AL34: Bueno, entonces violencia puede ser

AL2: haber, entonces no entiendo muy bien

AL34: ¡Ay! Violencia puede ser ahora que donde se vale todo

Profesora: es que fíjense bien, el conflicto no es malo, no tendría que ser una competencia

AL2: Pero también hay conflictos del país

Profesora: sí, también existen esos conflictos sociales y al cual nos estamos refiriendo específicamente es al que surge a veces dentro de los mismos grupos o de manera interpersonal...el conflicto se asocia muchas veces con aspectos negativos, la confrontación, lo que es la pugna y también con la incompatibilidad... sin embargo, el conflicto puede ser un agente de cambio, que nos puede llegar a permitir innovar sobre lo que estamos haciendo pero también nos permite renovarnos y transformarnos, nos da la posibilidad de imaginar, crear nuevas formas, nuevas situaciones, a su vez, permite replantearnos como estamos resolviendo o asimilando las situaciones de conflicto en las cuales nos vemos involucrados y a parte el conflicto permite repensar qué es la paz y cómo la podemos desarrollar y lograr en los espacios donde convivimos.

Anexo 7. Segundo Fragmento del Diario de Campo de Primera Sesión

AL34: ¿cómo una campal?

Profesora: no necesariamente

AL2: ¿si le dijeron que nosotros nos peleamos? Cuando estábamos en primero

AL20: ¡ah! Sí es cierto

Profesora: mire, qué bien, ahorita pueden retomar esto para analizar lo que es el conflicto

AL20: yo también, nos íbamos a pelear el este, el, con, con uno del 22 (se refería al otro grupo de segundo grado).

AL2: con el amigo de la hermana de AL34

Profesora: entonces por lo que se ve, si han tenido varias situaciones de conflicto

AL2: pero aquí no

Profesora: ¿aquí no? Ok ¿por qué? ¿Por qué no AL2?

-los alumnos se quedaban viendo entre sí, se mostraban desconcertados con dicho cuestionamiento, sin embargo, las alumnas se mostraban aburridas, de hecho, no comentaban nada sobre el tema.

AL34: aquí no

Profesora: ¡ay por favor! ¿Por qué no?

AL2: conflictos de pelearnos, no, no hemos peleado aquí

Profesora: pero un conflicto no es pelearse

AL2: Pero tampoco

AL34: ah, pero si es cierto

Profesora: haber, AL15 se peleó con este

AL34: Con AL1

Profesora: Sí, AL1, y a parte también AL44 se golpeó con AL19... ahora, las señoritas también han tenido conflictos que también han llegado a culminar en violencia, porque se están golpeando, muchas veces no sabes por qué fue que llegaron hasta ese punto, lo que no pueden decir es que no tienen conflictos porque si los hay y muchos se han tornado en violencia.

AL34: yo nunca he tenido conflictos ni me he peleado porque mi mamá me pega

AL20: A mí mi mamá me castiga con el internet si me peleo y le tengo que meter cada mes \$500.00 a mi celular

Anexo 8. Diálogo entre 2 alumnos sobre un conflicto

Profesora: ¿qué fue lo que pasó?

AL22: ah pues este, estábamos el AL38, él (señala a AL1) estaba tirado y yo me agaché y entonces AL38 le estaba quitando los zapatos y entonces él le dio una patada y me calló en la cara y pues yo también se la regresé

Profesora: ¿usted también pateó a su compañera? (me dirijo a AL1)

AL1: no, es que este, le pegué porque me querían quitar mis tenis, este, patee y no me fijé y le di en la cara

Profesora: y ¿por eso usted agarró y también le dio la patada? (me dirijo a AL22)

AL22: (mueve la cabeza afirmando)

Profesora: ¿por qué?

AL22: bueno, pues nos llevamos

Profesora: pero ¿así se llevan?

AL22: sí

Profesora: ¿así de dejarse los moretones?

AL22: (mueve la cabeza afirmando)

AL1 se queda callado

Profesora: ¿qué va a decir su mamá si usted llegara con el moretón?

AL22: pues si me estoy llevando no me dice nada, que me aguante

Profesora: o sea que ahorita agarro y le digo a su mamá que se estaban llevando y no va a decir nada

AL22: yo ya le dije

Profesora: y qué le dijo su mamá

AL22: pues que si nos llevamos así que nos tenemos que aguantar

Profesora: y usted AL1, ¿qué opina de eso?

AL1: nel, así nos llevamos

Profesora: yo no creo que deberían de llevarse así, ¿qué hubiera pasado si le hubiera pegado más arriba y le da en el ojo? Sí sabe ¿qué le puede pasar en el ojo si le da una patada?

AL22: (mueve la cabeza afirmando que sí)

Profesora: ¿qué le puede pasar?

AL22: pues, se puede dejarte feo

Profesora: ¿feo? ¿Nada más?

AL22: puede dejarte...

Profesora: ¿qué hubiera hecho si lo hubiera lastimado? A poco va a decir ¡pues así nos llevamos!

AL22: pues él también

Profesora: por eso Jessica pero lo que quiero es que usted reflexiones sobre, es que no se tienen porqué llevar así, o sea, ya se están agrediendo, se están lastimando, y usted también actúa de manera muy impulsiva, cuando le aventó el chile piquín a AL4, o sea no es nada más una vez que lo ha hecho AL22 y usted también AL1, quiero que se den cuenta y reflexionen sobre lo que están haciendo, independientemente de que si se llevan o no, no tendrían por qué estarse agrediendo, es estarse agrediendo de manera física, ¿a poco no le duele? (le pregunto a AL1)

AL1: no

Profesora: ¿ya no le duele? Y ¿ese día?

AL1: ¿qué?

Profesora: y ese día que le dio el trancazo

AL1: ¡ah! sí me dolió

Profesora: y ahora dice ella que usted también le abrió la boca con el tenis, ¿qué pudieron haber hecho?

AL1: no sé

AL22: no sé

Profesora: ¿cómo que no saben? AL22, pero si supo darle la patada

AL22: no pues es que él se movió y le iba a dar en esta parte de aquí (señala la barbilla)

Profesora: por eso, pero aun así

AL22: pero se empezó a reír

Profesora: quiero que reflexionen sobre eso jóvenes, la escuela no está para que ustedes vengan a pegarse, estarse peleando, usted (señalo a AL22) muy bien pudo hacer otra cosa en vez de aventarle la patada, se hubiera fijado primero por qué le pegó él. Qué tal si le dice su compañero que si fue accidental y usted creyó que sí se lo dio adrede

AL22: pues es que él estaba tirado y AL38 le empezó a quitar, si le quito los tenis, y ya no más me agaché y me dio la patada y ya entonces los dos se empezaron a reír y pues también agarré yo y se la regresé y le dije “a va”, porque me estaba saliendo sangre de mi labio

Profesora: y usted AL1 ya vio, hay que tener más precaución con lo que estamos haciendo y ahora ¿por qué le estaba quitando los tenis este AL38?

AL1: pues no más, bueno, así nos llevamos

Profesora: es que no tienen por qué estarse quitando las cosas

AL22: él a mí también ya me los había quitado

Profesora: ven, es que no tienen por qué estarse llevando así jóvenes, yo solamente les voy a decir eso, no quiero verlos otra vez que estén con moretones, con rasguños o partidas de labio, eh

Profesora: entonces jóvenes, ¿qué solución podemos darle por ahora a esto?

AL1: ya no llevarnos así tan pesado

Profesora: ya no llevarnos así tan pesado, y entonces ¿cómo se van a llevar? ¿Menos pesado? o sea, ¿así tantito te doy?, ¿no?

AL1: no

Profesora: ¿entonces? Porque yo creo que si su mamá hubiera visto labio roto, moretón acá (señalo el pómulo) yo creo que su mamá si viene, a poco va a decir pues ya sé que me hija se lleva y por eso no voy a decir nada. O si le hubiera pegado en el ojo ¿qué? ¿A poco tampoco va a decir nada su mamá? ¡Ay hija pues aguántate porque te estabas llevando! ¿A poco le va a decir así?

AL22: a mí sí me va a decir así, porque me dice que si me llevo me tengo que aguantar

Profesora: pero si le hubieran lastimado el ojo ¿qué?

AL22: pues es mi culpa

Profesora: pues aguántese, la operación puede esperar, total, se estaba llevando, ¿no? A poco así le va a decir

AL22: (mueve su cabeza de manera afirmativa) pues sí me llevan al hospital pero

Profesora: que se aguante, que no chille

AL22: de todas formas mi mamá ya lo conoce a él y sabe cómo nos llevamos

Profesora: pero aun así, a pues como su mamá ya sabe pues péguense, ¿no? Total su mamá ya lo conoce, ¿o no? ¿Qué hacemos?

AL22: pues usted

Profesora: no pues ustedes, si están actuando de esa forma creo que también pueden intentar modificar este tipo de conducta y de actitud, este sería un ejemplo para hacer lo de su esquema ahorita, córranle, váyanse a trabajar.

AL43: (Interviene en la conversación) incluso ya les está dando una idea de cómo pueden hacer su esquema y así

Profesora: pues sí...póngase a trabajar

Anexo 9. Diálogo grupal sobre casos de conflictos

Profesora: ok, qué opinan del caso número 1, ¿qué fue lo que pasó?

AL34: de que Juan es un niño problema

Profesora: por qué es un niño problema

AL26: porque es muy violento

Profesora: (señal de silencio), AL34, por qué

AL34: porque hace desastre como AL10

Profesora: qué es desastre

AL34: que no pones atención a las clases

Profesora: guarden silencio, uno por uno porque si no, no los escucho, ¿qué es desastre AL34?

AL34: que hace desorden en su salón

Profesora: que hace desorden en el salón, ok y entonces ¿sería un niño problema porque hace desorden en el salón?

AL34: o porque le falta atención

Profesora: o le falta atención, ok...

De acuerdo a lo mencionado por el alumno AL34 se puede identificar que desde su percepción y con base al ejemplo que se abordó en el caso, sugiere que un alumno como el personaje de Juan es un problema, violento y desastroso pero, solamente se enfoca en las acciones que hacía sin profundizar en el por qué las realizaba, mientras que AL6 comentó lo siguiente:

AL6: creo que más bien sería para llamar la atención, yo creo que por eso actúa así...es mi punto de vista, no sé cómo lo vean otros

Profesora: ok

AL6: que lo hacen para llamar la atención

Mientras que, otros alumnos consideraron que el profesor actuó mal e identificaron que él de acuerdo a la forma en que actuó, tuvo un estilo de afrontamiento agresivo, tal como lo señalaron los siguientes alumnos:

AL36: agresivo

AL2: enojado

Profesora: ok enojado y agresivo, ¿por qué?

AL43: porque

AL27: porque le pegó a una niña

AL43: y aparte venía perdiendo las clases y tenía tiempo

Profesora: sí porque decía que eran reiteradamente, o sea que ya le había pegado en otras ocasiones a su compañera y que ya había en varias ocasiones interrumpido la clase ¿sí? Ahora, el maestro creo que en ningún momento le preguntó ¿por qué le pegaste?

AL6: y luego se fue directo a expulsarlo

AL28: a sacarlo

AL12: nunca lo comprendió

AL27: a orientación

Profesora: solamente lo expulsó y lo mandó a orientación, ¿sí?

AL36: pero también puede que ella tenga la culpa

Profesora: puede ser

AL36: porque no sabes qué le hizo al otro y a lo mejor él reaccionó así

Profesora: exactamente, no sé sabe por qué actuó así pero también el maestro por lo que se ve ya estaba harto de la situación que estaba pasando pero aquí lo que se está identificando es que en ningún momento se abordó el conflicto desde que empezó, porque un conflicto si no se aborda, recuérdelo, cuando no se aborda el conflicto o se soluciona de una forma poco oportuna entonces, va a seguir generando conflictos, entonces, va a llegar en un punto en el cual van a llegar a caer probablemente en lo que es la agresión o lo que sería la violencia, siempre tengan eso presente, un conflicto que no se resuelve en el momento en que está pasando va a surgir entonces en algún otro momento y puede que entonces llegue a darse lo que es la violencia, ahora, al momento en que el maestro saca a este Juan y se dirige a orientación y el orientador ¿qué le dice?

AL12: que se espere

AL2: que se va suspendido

Profesora: que se va suspendido ¿cuántos días?

Alumnos: 3 días

Profesora: ¿por qué? ¿Por qué se va suspendido?

AL2: porque le dijo que ya tenía muchos problemas

AL34: y que ya estaba harto de él

AL2: que no debió haber nacido

AL34: ay ese güey, ya, ya, ya

Profesora: no tampoco dijo que fue un error y no debió haber nacido, no

-risas

Profesora: lo que le dijo fue que por reiteradas veces

AL2: aguanta AL34

Profesora: señoritas, participen, ustedes casi no participan eh, siempre están participando varones y AL28, varones y AL28

AL13: (levanta la mano para participar) este... que

Profesora: guarden silencio, quiero escuchar a AL13

AL3: ya ven (voltea a ver a sus compañeros)

-Guardan silencio

AL28: ya vez Fernanda

AL34: no AL13, no

Profesora: usted AL13, siga, guarden silencio

AL13: bueno, como había un niño que iba en el 12, que daba muchos problemas, creo que se llama Ervin

-murmuran varios alumnos

AL36: cállense

Profesora: ¿Ervin? No lo ubico

AL21: wow

AL13: ¿era Irvin?

Profesora: a Irvin

AL13: ah, ese

Profesora: pero él qué, ¿daba muchos problemas? ¿Qué es un problema, jóvenes?

-hablan todos los alumnos al mismo tiempo

AL34: es con varias personas

Anexo 10. Diálogo sobre mediación del conflicto

AL34: ¿qué es mediación?

AL36: sí maestra, qué es mediación

AL40: lo acaba de decir

Profesora: la mediación es una estrategia para resolver los conflictos pero es una persona externa a los que están involucrado al conflicto, imagínense que ustedes empezaron a discutir y llegó a una pelea, entonces en vez de que los lleven a orientación lo que van a hacer es que el que estuvo presente en el conflicto fue el maestro, entonces lo que va hacer es que por separado van a platicar con ellos

AL36: ah ya

Profesora: y entonces yo que no estuve involucrada en ningún momento, voy a intentar mediar para llegar a una solución entre las partes que están involucradas, si se fijan esta persona o figura no tiene en ningún momento que estar imponiendo ni imponiendo cual puede llegar a ser la solución, su única función va a ser intentar que estas personas entren en comunicación y entre esas dos personas que estuvieron involucradas puedan llegar a negociar, Álvaro le estoy explicando

AL36: ah sí (el alumno deja de revisar su celular)

Profesora: esta figura tiene que ser totalmente democrática, no llegar a ser autoritaria, ¿sí?
Imagínense que fuera el maestro Martín el orientador y llegara a ser mediador de una situación

-alumnos: no

Profesora: ¿Cuál creen que tendría que tener esa característica de mediador? Si yo llego y le digo es que tú estuviste mal y tú estuviste bien entonces ya no estoy haciendo mediación porque yo ya estoy emitiendo juicios de valor

Alumnos: ah ya

Profesora: porque así ya estoy diciendo quién estuvo bien y quién estuvo mal, si se fijan

Alumnos: sí

Profesora: el mediador jamás va a decir eso, él va a decir, ¿cuál fue el conflicto? Primero va hablar él y después él, entre los dos cuál solución pueden dar, yo nunca voy a decir cuál será la solución sino entre ellas que fueron las del conflicto ¿si se fijan?

Ahora, está forma en cómo se abordó el conflicto fue, no directamente decirle Juan estuviste mal y vete de la clase, no, Teresa cómo te sientes

AL11: mal

Profesora: sí se fijan, se fueron directamente a Teresa, ¿cómo te sientes? Después de que tu compañero te diera el golpe

AL11: me siento mal

Profesora: me siento mal o me siento así... pero en ningún momento, se fijan en el primer caso, en ningún momento se le preguntó a Teresa cómo estaba, se dedicaron solamente a decirle a Juan que estaba mal y hacerlo sentir mal, ¿sí? Cuántas veces no ha pasado en la escuela esto

AL12: ¡un chingo de veces!

-Algunos de los alumnos y alumnas silban

AL21: ¡un buen!

Profesora: en la escuela ¿cómo creen que se aborda el conflicto?

AL27: hablando

AL28: dialogando y aclarando las cosas

AL13: Claro que no

Profesora: ¿hablando?

AL12: no es cierto

AL2 y AL28: nada más suspenden

AL2: ni siquiera te hablan

AL34: te dicen valiste

AL40: sí

Profesora: entonces, fíjense

AL12: lo vamos a denunciar (se refería al orientador)

Profesora: en el caso de Juan, regresa de la suspensión y le va a dar a lo mejor otra cachetada a su compañera porque se fue con el rencor de que por ella me suspendieron a mí ¿sí? Se fijan, por ella me suspendieron, porque no se abordó el conflicto, en ningún momento se hizo mención de sus sentires, de las emociones que tuvieron, por qué surgió el conflicto y aparte sus compañeros también en la clase se quedaron solamente de observadores, ¿sí? Observadores, ellos también, sus compañeros actuaron de manera pasiva.

Anexo 11. Diálogo grupal de un conflicto en la clase de inglés

AL28: ¿puedo ir al sanitario? (Pregunta a la profesora)

AL6: no

AL20: no, no puede salir nadie

-le grita el resto del grupo a AL28 que no puede salir

AL36: no maestra

AL34: ¿puedo ir rápido al sanitario?

AL2: sí maestra porque nos dejaron castigados

AL34: córrele que me estoy miando

Profesora: ¿por qué?

AL20: es que ayer todos nos portamos mal, nos salíamos del salón

AL2: por la de inglés nos regañaron y dijeron que nadie iba a salir al sanitario

AL23: al sanitario

Profesora: ¿ni para el baño?

AL2: no sí, en serio

AL34: ¡no manches! ¡me estoy miando!

AL20: para eso está la botella de AL10

-risas de los varones

AL16: ¿alguien tiene un bote para mí?

AL34: ¡ya!, voltense

Profesora: haber, ¿por qué no analizamos ese conflicto?

AL16: ay yo sí

AL20: saca tu película

AL34: voy a ir al baño güey

Profesora: este, haber, van a ir al baño, uno por uno

-las alumnas empiezan a organizar quién va primero mientras que AL34 comienza a tomar más agua

Profesora: AL34, AL34, ahorita toma agua, esperece

AL12: es para que le gane más

AL16: sí es lo que le estoy diciendo

AL34: por eso, para un incendio forestal

Profesora: no bueno

-risas de los alumnos

Profesora: ok... lo que vamos a hacer ahorita es analizar ese conflicto que tuvieron que fue el día de ¿ayer?

-alumnas: ayer

Profesora: en la clase de inglés, vamos a ver cómo se solucionó, ¿les parece bien AL1?

AL16: pero no se solucionó

Profesora: vamos a ver cómo se solucionó, la solución que dieron fue quitarles el receso ¿no? Eso es lo que vamos a analizar, cómo se están solucionando los conflictos, a lo mejor esa solución no fue la más idónea

AL2: no

Profesora: pero así fue la solución que le dieron, sí me explico, por eso vamos a checar eso, entonces, me gustaría que ese análisis que hagamos me lo entreguen para que yo se los tome como producto, entonces en una hoja en blanco pónganle análisis del conflicto y vamos a ir analizando qué fue lo que pasó y vamos a ver si en ese caso se puede utilizar la mediación igual y pudiéramos promover la mediación formal, citar a la persona que dio esta solución, ¿sí? Vamos a ver cómo lo podemos solucionar, ahora, este, platíquenme ¿qué fue lo que pasó ayer?

-hablan todos al mismo tiempo

Profesora: en orden

AL2: a ver, dejen que Barnie hable, Barnie primero

AL20: yo profe

AL16 (alias Barnie): es que ya me estoy enojando, ya me empecé a enojar

Profesora: por eso, es importante que diga qué fue lo que pasó

-entran AL28 y AL34 nuevamente al salón porque les había pedido que salieran a conversar y que después de que terminaron de platicar se incorporaran a la clase

Profesora: escuchamos todos a AL16

AL16 (alias Barnie): cállense, no quiero que hablen, lo que yo siento es enojo porque la profe. Sólo porque hacía calor se enojó y fue con el director y le dijo quién sabe qué, o sea, yo creo que no sea de otro planeta para que tengamos calor ¿o sí?

AL26 comienza a reírse y no deja hablar a su compañero

Profesora: ¡hey! AL26

AL2: vas AL20, ¿qué pasó ayer güey?

AL20: ¡ah! es que, llegamos acá de música y como a mí la teacher no me deja entrar, nos quedamos allá a fuera y se empezaron a salir todos y ya después yo fui con el tutor y fue Faus (se refería al prefecto) y le empezó a decir de cosas y ya salimos y la teacher empezó a inventar cosas y cuando el director yo bajé porque me mandó a hablar, y ya subimos porque la teacher le dijo y ya nos dijo que no íbamos a tener receso que si hace mucho calor ahora sí lo íbamos a sentir

Profesora: pero no entiendo ¿cuál fue el conflicto en sí?

AL20: ¡ah! de que todos nos salimos y nadie le hacía caso a la teacher

Profesora: ¿ese fue el conflicto?

AL20: y que le movieron sus hojas

AL36: ¡Pulido le movió las hojas!

Profesora: ¿quién Pulido?

AL2 y AL20: AL30

Profesora: ¿AL30 le quitó sus hojas?

AL20: es que así le hacíamos en la 21 (se refiere a la secundaria no. 21)

AL16: es que las agarró de su bolsa y le quitó hojas

Profesora: ¿le agarró hojas a la maestra?

AL39: sí, así como están sus cosas (señala los materiales que dejé en el escritorio), él estaba agarrando sus hojas y la maestra iba entrando y lo vio

Profesora: ¡ah! ya

AL20: ¡tómeme carnal! y fue bien cábula

Profesora: y les dijo eso el tutor

AL16: pero aprovecho del momento para inventar cosas que ni son

AL20: sí

Profesora: pero, por eso, lo que quiero saber es qué fue lo que pasó, o sea, porque, a ver, una de las versiones que hay de la situación que pasó ayer fue que ustedes durante la clase estaban tomando fotos a la maestra (les señalé eso porque justamente en una de las horas de servicio docente estaba comentando el prefecto que había subido al salón del grupo 21 en la clase de inglés porque los alumnos le estaban tomando fotografías a las profesora).

AL20: ¡ah!

AL36: ¡ah! sí, que le estaban haciendo memes

Profesora: y que le empezaron a hacer memes, ajá

-risas de algunos varones

Profesora: esa fue, ese fue como el reporte que se dio

AL16: no, en sí fue, bueno, fue que

AL36: que hacía mucho calor

AL16: Ajá

Profesora: pero o sea, ustedes le estaban diciendo a la maestra que hacía mucho calor

AL2, AL36 y AL16: ¡no!

AL20: ¡no!, ¡fue el pinche AL41!

AL16: ajá, es que bueno

-murmuran los alumnos

AL23: ¡cállense!

Profesora: ¡guarden silencio! si no, no nos entendemos

-alumnas: ¡cállense!

Profesora: mejor platíquenme cómo estuvo desde el inicio

AL16: (de manera inmediata levanta la voz) ¡haber! yo explico

AL20: haber tú que te pusiste bien cábulas con la profa, hasta le

AL16: ajá, la mayoría de las personas se quedaron afuera, la clase fue así, \$2 para una fotocopia, después ya empezaron a decir que por qué más y como que se enloqueció, después le empezaron a tomar fotos

Profesora: pero ¿quién le empezó a tomar fotos?

AL1: ya fue antes lo de las fotos

AL22: sí... es que también hacen ruido durante la clase

AL20: sí, hacen ¡brrr!

-hablan varios alumnos y no se entiende lo que dicen

Profesora: o sea, ¿le pusieron el ruido que hace AL21 en el meme?

AL23: le pusieron amas a la muerte y abajo le pusieron brrr

-risas de los alumnos

Profesora: y ¿dónde está el meme?

AL36: no sé, pero a mí me lo pasaron

AL16: eso si no sé cómo los pasan

AL2: ¡ah! yo si lo tengo güey (se dirige a AL16).

AL36: yo también

AL23: todos tienen ese

AL26: ¡ah! pues yo lo hice, yo lo tengo

AL3: a verlo AL20

AL20: mira (saca su celular y se lo muestra a AL3)

AL16: enséñaselo para que le di risa (se dirige a AL20 para que me muestre el meme)

AL20: miren, la cara de Abdul (agarra el celular y busca las fotos)

AL2: ¿a dónde lo mandaste? (le pregunta a AL20)

Profesora: o sea que ¿le sacaron la foto a la maestra?

-alumnos: no

AL2: la sacamos de su perfil (risas)

Profesora: o sea que ¿nunca le tomaron la foto a la maestra?

AL20: a mí me la mandaron

AL22: pero AL34 fue el primero en decirle mamá Lucha

AL2: ¡ah! por eso también

AL34: yo le dije una vez güey

Profesora: haber, ok, entonces esa fue la situación

AL16: es que este AL41 dijo que hacía mucho calor y o sea

AL36: y se empezaron a salir

AL16: no sé por qué la profe se puso sus moños, si nada más le dijo eso

Profesora: pero qué les dijo, qué les dijo ella

AL2: haber, AL20 estaba

AL16: ¡tú no AL2!

Profesora: o sea, los demás entonces dónde estaban

AL20: también estaban aquí pero a mí siempre me saca, no me quiere aquí

Profesora: haber, quién estaba en el salón

AL36: yo

Profesora: levanten la mano quién estaba en el salón

-los alumnos gritan “YO”

AL16: no AL22, tú estabas afuera

Profesora: haber (cuento los brazos de los alumnos que lo levantaron) AL34, AL40, AL36, AL13, AL11, AL29, AL8 y ¿ya? ¿Eran los únicos que estaban dentro del salón?

AL2: ajá, mi novia y el, AL31 y

Profesora: y los demás, ¿estaban a fuera?

AL16: yo me salí, porque, este

AL2: es que, maestra

Profesora: haber, es que no escucho, guarden silencio

AL2: cállate AL6

AL16: es que cuando yo me metí

AL2: ¡oh!, ese güey

AL16: ya estaban diciendo que hacía calor

Profesora: ok

AL16: entonces ya me había salido porque hacía calor, ¿no?, entonces se fue con el tutor después con el director... hace calor, ah, pues no van a salir al recreo ni salir al baño

-hablan todos al mismo tiempo

AL13: y dijo el director que nos iba a quitar las ventanas

Profesora: y qué les iba a quitar las ventanas ¿para que qué?

AL36: ¡ajá! que nos iba a quitar las ventanas para que se sintiera y nos dijo que

AL2: ¡ah sí! y nos dijo que ya no podíamos traer este, sudaderas ni chamarras de otra

AL36: porque hacía mucha calor

AL2: y que

AL13: y que

AL2: y que tenemos que traer el uniforme respectivo a los días

AL12: y que tenemos que lavar el salón

AL2: y que tenemos que lavar el salón

AL12: china (se refería a AL27), AL20 y AL28 si no, se van suspendidos

AL2: ajá y después

Profesora: haber, si no lavan el salón ¿quién se va suspendido?

AL23, AL2, AL12 y AL36: (responden) AL28 y AL20

AL23: y después suben a AL27 y AL34

AL2: y también si no lavamos el salón se van suspendidos

AL16: en sí

Profesora: haber

AL36: entonces, el director nos dijo

AL13: Y que si no dicen quiénes fueron que se

AL2: que se va a ir contra los reprobados

AL16: yo ya fui

AL26: ya fui yo

AL36: y que los que deben materias que los iba a dar de baja

AL22: y a AL7 y AL21

AL1: que los iban a boletinar

AL2: ¡ah sí!, ya boletinaron a

Profesora: pero que es eso de boletinar

AL2: o sea

Profesora: ¿que ya no los iban a recibir en otra escuela?

-alumnos: ajá

AL16: decirles cosas malas de nosotros a todas las escuelas para que no nos acepten

Profesora: ¿todo eso les dijo el director?

-alumnos: ¡sí!

AL5: Pues sí

AL36: nada más porque hacía calor

AL20: ¡ajá!

AL2: allá está la jefa de grupo... señorita Laura venga

-La alumna AL28 entra al salón, ya que había salido a recibir unos papeles que mandó el director con una alumna de servicio social

AL16: pues es que no sirve como director aquí

Profesora: haber, entonces

AL2: haber, el señorito Lauro, ¡rápido! (se dirigía a AL16)

-(risas)

Profesora: o sea, ¿todo eso les dijeron ayer?

AL2: sí

Profesora: ¿eso les dijo el director?

AL36: antes de que saliéramos

Profesora: ¿a la última hora?

AL36: a la última hora

AL2: tenemos que lavar el salón

Profesora: ¿que qué?

AL13: por eso fue bonito ayer

Profesora: ¿fue bonito que les viniera a gritar?

AL2: ¡no!, por eso el salón está bien sucio porque no lo lavaron

AL16: es que dijo que si, el de la limpieza limpiaba la iban a regañar a ella, que nosotros teníamos que limpiar el salón y que

AL2: y que no íbamos a bajar al baño ni al receso

AL36: que nos íbamos a quedar aquí

Profesora: ¿por eso no les limpiaron el salón?

AL2: sí

AL36: tenemos que limpiar el salón

AL2: le íbamos a pedir una hora de usted pero mejor no, hasta el final lo limpiamos

AL16: dice que si los de la mañana lo dejan sucio nosotros lo debemos de limpiar

AL2: ajá

AL34: nosotros para eso hicimos nuestro servicio social

Profesora: haber, ¿ustedes qué opinan de esto?

AL2: pues que

-hablan todos al mismo tiempo

Profesora: por orden

AL2: pues yo me iba a poner al pedo pero me iba a decir

AL34: es que la neta profe, eso sí es ser un tirano ¿sí o no?

AL2: me iba a

AL6: Es un abuso de poder

AL2: Es que como

AL34: ¡ah pinche AL6!

AL20: Yo le dije a la teacher

AL2: como le grité una vez al director me dijo que ya me relajara porque si no me iba a descansar

Profesora: como le hizo a AL35 ¿por qué se fue AL35?

AL2: porque

AL34: porque se ponía rebelde con los profes

AL28: porque, porque, a cada rato se pone con los profesores, que si ella iba a estar así que mejor se buscara otra escuela donde le permitieran

AL23: la aguantaran

AL2: pero ese güey no está tuzado

Profesora: ¿por eso se fue?

AL2: ajá

AL34: ¡simón!

Profesora: ¡madre santa!

AL2: están acabando con todos los del salón

AL36: ¡sí!

AL20: estoy orgulloso de mí

AL34: yo creo que a mí me van a extrañar, me cae

AL26: ya hay que hacer memes

-risas de los alumnos

AL20: ¡ay!, ya me voy a salir de estudiar y mejor a vender cacahuates

AL23: ahí a fuera de tú casa

AL2: al chile voy a vender discos compactos... haber cállense

Profesora: lo que yo no entiendo es ¿por qué ustedes no dijeron nada?

AL16: porque el director se pone sus moños

AL2: es que él dice que si le contestamos que ya le estamos faltando al respeto

AL16: o sea ¿por eso?

AL2: ¿sí o no?

AL34: le contestamos y castigos

AL20: por eso vamos a hacer masacre en la escuela

AL34: un masacre como el de la película

AL2: haber, creo que la tengo acá (revisa su celular)

AL34: ¡yo me chingo al indio!

Profesora: pero haber, una cosa es también cómo se están dirigiendo a las personas

AL16: o sea, mis compañeros le hablan con respeto

AL2: además esa vez

AL36: no le hablamos con groserías

AL2: nos dice que, que, no nos podemos poner con él, que no somos nadie para

Profesora: ¿así les dijo?... entonces, mi duda es, ¿si se supone que su tutor es el maestro

Guevara entonces por qué no hizo nada?

AL23: es que él quiere ser nuestro tutor (se refería al director)

AL22: ¡ah! como siempre nos está comparando con su grupo del año pasado

AL13: que seamos igual que su grupo el del año pasado (pone un rostro de aburrimiento)

AL34: que seamos igual que su grupo 32, que seamos mejores que ellos, es que la neta nos quiere un buen para opacar a los demás grupos, como somos un desmadre

AL20: esta como mis jefes, ellos quieren que sea médico pero yo quiero ser médico farmacodependiente

-risas de los alumnos

Profesora: oh genial

AL34: yo quiero ser músico y mis jefes quieren que sea doctor

AL20: es que quieren que sea algo que no quiero ser

Profesora: y ¿el maestro Guevara no estuvo cuando les dijo eso?

-alumnos: no

Profesora: ¿ni la maestra de matemáticas?

Alumnos: no

AL28: es que cuando no está el maestro (se refería al tutor del grupo) ni la maestra Josefina (co tutora del grupo) (se referían a que el director era el que ocupaba el cargo de la tutoría), porque ella es con el maestro Martín (o sea con el orientador) o no hace nada, por esa misma razón no hace nada.

Profesora: ¿ya les dijeron a sus papás?

Alumnos: ¡ya!

AL12: ¿verdad que sí AL36?

AL34: me dijo mi jefa que nos pusieron cámaras en el salón, a mi mamá le mandaron un video donde yo estoy así en el salón (se pone en posición de correr) llegué e hice así y aventé una silla y le pegué a uno de mis compañeros y no me quería, también dice mi mamá que el director manda a esconder cámaras así y que salgo yo bailando y que

AL20: sus mamadas, a mí mamá le dijeron que estoy bailando encima del escritorio

AL34: ¡Ah! sí que tú estás así

AL22: a mi mamá le mandaron cuando yo estaba aventando las mochilas con AL38

-risas de las alumnas

AL34: es que, no sé, tienen cámaras escondidas en el salón

AL2: ¡no es cierto!, los papás de AL27 nos graban

AL34: ¡no mames AL27!

AL28: ¡ah! sí es cierto, con razón siempre trae su teléfono así (pone su mano en la cintura)

AL2: sí porque

-alumnas: ¡ah!

AL20: ¡vamos a lincharla!

AL34: ¡hay que lincharla!

AL2: es que nos decían que no hacemos caso a los maestros y que sus hijas se portan bien

AL20: sí porque cuando fue a los ensayos (se refería a una fiesta de XV años donde fueron chambelanes) AL34 y yo estábamos

AL34: no fue la de AL27 fue la de AL13

AL20: ¡Ah sí! también la de AL13 dijo cosas de nosotros

AL2: ¡sí! ¡Pinche chismosa! a mi mamá le dijo que me estaba drogando

AL13: ¿yo?

AL34: ¡sí!, ¡al chile!

AL13: y ¿ahora yo qué hice?

AL28: ¡váyanse a la verga!, no se pasen con AL13

AL23: yo por ella chicos

AL34: ¡la vamos a linchar!

AL28: ¡como son chismosos!

Profesora: haber, ya cálmense, ya se dieron cuenta de ¿cómo los están dividiendo?

AL34: ¡sí!

Profesora: verdad, y ¿entonces qué piensan hacer al respecto?

AL39: Hacer una huelga

AL34: pues

AL2: oiga profe, estamos pensando en hacer una masacre

AL20: ¡sí! vamos a venir y ¡fua!

AL2: usted es la única que va a salir viva

AL20: ¡ajá!

AL13: ¡sí!, ¡sí!

AL3: ¡sí!

AL20: y después vamos a matar a

AL34: ¡párense! o nos los violamos

Profesora: ¡ay!, ustedes son bien

AL34: ¡al chile AL36!

AL12: ¡al chile!

Profesora: ... jóvenes anoten rápido lo que van a traer para la siguiente clase porque vamos a hacer una historieta y la van a hacer en equipos

AL2: ¿todos?

Profesora: si, y saben qué, yo les propongo, que les parece

AL16: haber, yo quiero oír su propuesta

Profesora: si retomamos este conflicto que pasó y lo van a ejemplificar en la historieta

AL20: ¡va!

AL12: ¡sí!

AL36: ¡va!

AL11: ¡vale!

Profesora: y ustedes van a poner ahí la posible solución

AL20: Pues ¡va!