



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**EL PROCESO DE AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA COMO MEDIO
PARA PROPICIAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES
EN LA SECUNDARIA DE CALIDAD No. 299 "CIRO E. GONZÁLEZ
BLACKALLER" TURNO VESPERTINO**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADAS EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A N:

CORTÉS NICOLÁS, PATRICIA
RAMÍREZ VELÁZQUEZ, ROSA MARÍA
SILVIA BUSTOS, NANCY

ASESORA:
MTRA. MARÍA DE LA LUZ LUGO HIDALGO

MÉXICO D.F.,

MARZO 2008

INTRODUCCIÓN

La autogestión como propuesta es una fuente permanente de innovación y de realización social. Y es, además, un área importante de compromiso de la voluntad individual y colectiva.

Ezequiel Ander Egg

Al hablar de educación, es hablar de sus reformas, dificultades y acciones no ordinarias que han llevado al desarrollo de metas en la reflexión de cómo se vive la escuela, la cual ha sido secuencia de visiones históricas y sociales en la actualidad.

El Estado como responsable de la educación proporcionaba las condiciones necesarias para su funcionamiento. “Por lo que la escuela representaba la acción del Estado y en ese sentido su organización y su oferta de contenidos culturales eran decididos independientemente de las demandas particulares de cada sector”.¹ Así mismo se establecía como un instrumento que permitía la inclusión en la pirámide social, no sólo a las personas con fuerza económica o generacional sino también a aquellas que se encontraban fuera de este esquema. Es por ello que la reforma constitucional de 1993 conservó “la gratuidad como característica de toda la educación impartida por el Estado, se conformó el compromiso por la educación pública y se elevó a rango de obligatoria la secundaria (...)”.²

Así la educación secundaria retoma un matiz de obligatoriedad. Bajo este punto es como el Estado mexicano ha pretendido que sus habitantes adquieran una educación básica gratuita.

Si bien el Estado ha buscado la inserción de los habitantes a la educación secundaria, ésta presenta una serie de conflictos desde lo organizacional hasta lo pedagógico,

¹ TEDESCO, Juan (2006). *Escuela y Cultura: una relación conflictiva*. Editor . Secretaria de Educación de Guanajuato

² NORIEGA, Margarita (2000). *Las reformas educativas y financieras en el contexto global: el caso de México 1982-1994*. UPN P y V editores Primera edición. Pág. 139.

como la reprobación, bajo rendimiento escolar, deserción, desinterés por el estudio, indisciplina y desprestigio de la importancia de la misma.

Se destaca una realidad implícita con respecto al proyecto de vida, la influencia de los padres en el desarrollo académico; la escuela actualmente no se visualiza como medio de respuesta social que viven los actores sociales que es transmitida del sistema educativo a la escuela y de la escuela al aula de clases. El asistir a la secundaria representa una experiencia distinta en cada sujeto; las expectativas que se forma todo adolescente alrededor de las vivencias cotidianas varían según el contexto social y cultural, es decir los estudiantes afrontan intereses peculiares y situaciones personales, sociales ante los procedimientos de enseñanza en el centro escolar.

Por un lado, al encontrarse los adolescentes bajo la indecisión de elegir un camino para su vida, y por otra hallarse estigmatizados por los adultos, resulta en ellos una gran carga conflictiva en su personalidad, tan sólo veamos como los maestros y padres de familia utilizan el término adolescencia para explicar la conducta de sus hijos o para marcar cierto estándar de comportamiento como por ejemplo “es una etapa siempre difícil”, “tienen obsesión afines con sus amigos” entre otras expresiones, ¿por qué insistir que la adolescencia es una etapa difícil de la vida del ser humano? Porque los muchachos experimentan una transición en su desarrollo social, físico e intelectual. Es un tiempo de cambios rápidos, dudas e intensa autorreflexión, además que su desarrollo no es sencillo por lo que sus intereses no radican sólo en seguir estudiando o trabajar, sino también responder a la adaptación de las propias normativas escolares y sociales, estereotipos físicos, comportamientos comunes con sus condiscípulos. “La adolescencia no la crean exclusivamente los adolescentes. En muchos aspectos es una adaptación y reflejo de los problemas y preocupaciones de los adultos”.³

Necesitan que sean escuchados sin ser censurados, criticados porque temen al fracaso, al rechazo, a la soledad, son frágiles en plano sentimental. Pero ¿Acaso la escuela secundaria como espacio formativo recupera el lado emotivo del alumno? Ante

³ RYAN, Jim (2000). *Una educación para el cambio*. Reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona, SEP-Octaedro. Pág. 36.

esto Emilio Tenti expresa lo siguiente: “Queremos darnos cuenta que las emociones explotan en la adolescencia, cuando los hijos frenan, si no es que cierran la comunicación a la familia y la única salida comunicativa se encuentra en el ambiente escolar, el cual debe trabajar sobre estas emociones”.⁴

La escuela tiene cada vez más responsabilidad (más que impartir educación) en la orientación de los adolescentes evitando que se involucren en prácticas nocivas. Resulta imprescindible que la secundaria aporte significados emotivos en sus vidas. Este punto proporcionaría una gran motivación para aprender los contenidos pedagógicos y tratar correctamente a sus compañeros, maestros y a su propio ser. Teniendo presente que la figura del docente juega un papel importante para el desarrollo educativo de los alumnos, considerando las palabras de Tedesco, expone sobre el maestro: “son guías, modelos, puntos de referencia del proceso de aprendizaje para el alumno así como un medio estimulante”⁵

Por ello es crucial que el profesorado cuente con un amplio conocimiento pedagógico sobre la materia que imparte, estrategias al igual que habilidades y actitudes para que encuentren un estímulo para la consecución de sus estudios. Donde el maestro ofrezca posibilidades para desarrollar sus potencialidades para elegir múltiples opciones de la vida posmoderna.

Sin embargo hay que reconocer a aquellos profesores que hacen espacio para sus alumnos y reflexionan que ese espacio ayuda a determinar decisiones en la vida de sus alumnos como lo muestra la opinión de una maestra de Biología registrado en el cuadernillo de actualización para los docentes de secundaria: “Creo que debemos preocuparnos más por nuestros alumnos porque los contenidos temáticos de cualquier

⁴ TENTI, Emilio (2001). Artículo: *La escuela y la educación de los sentimientos*. Notas sobre la formación de los adolescentes. Argentina. Pág.2.

⁵ TEDESCO, Juan. *Profesionalización y capacitación docente*. Buenos Aires Argentina. Editorial y edición s/d. Pág. 10.

asignatura son simples medios, que nos van a servir para desarrollar habilidades por lo cual debemos centrarnos en los alumnos y en sus habilidades para la vida” .⁶

El contexto descrito reconoce resignificar el papel de la escuela secundaria para no reproducir una cultura individualista, es decir, responder a las nuevas formas de organización social, económica, cultural y política. Por estas razones es necesario crear una escuela para jóvenes en donde los maestros aprendan a trabajar con adolescentes.

Por lo que la escuela podría responder a sus necesidades e intereses, motivarlos en reconstruir experiencias de aprendizaje y desarrollar en ellos sus potencialidades individuales que les permitan a cada uno elegir y construir sus opciones de vida a través del reconocimiento de sus diferencias, ya que el desarrollo personal no puede separarse del desarrollo de la escuela.

Se busca además que el logro educativo de todos los estudiantes sea el centro de toda la actividad de la escuela, para esto se requiere trabajar para ser de la escuela una verdadera comunidad de aprendizaje en la cual los alumnos encuentren apoyo y estímulo para la consecución de sus retos y en donde los maestros sean también activos sujetos de aprendizaje; pues los adolescentes tienen su propio ideal de formación y de maestro, con propuestas de aprendizaje y en las que forman parte de sus propias demandas.

Ante esto la Autogestión Pedagógica aporta una mirada de enriquecimiento en la experiencia educativa para los alumnos como sujetos creativos que aportan a su formación la toma de decisiones, correspondiendo a la organización con el grupo al que pertenece y los docentes quienes, no representan ser interventores arbitrarios. Claramente el maestro es un acompañante e impulsor de concepciones yuxtapuestas a la educación tradicional “el Profesor empieza a dar orientación, información e intervenir

⁶ SEP (2004-05). *Los adolescentes y la escuela secundaria*. Programa Nacional para la Actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio. Talleres generales de actualización. México. Pág. 30.

en las decisiones del grupo en la medida en que los integrantes de este último lo permita”.⁷

De aquí consideramos plantear la participación de los alumnos de la Secundaria Pública de Calidad No. 299 “Ciro E. González Blackaller” turno vespertino mediante el proceso de Autogestión Pedagógica.

La Autogestión tiende a cambios hacia la escuela y es evidente que como proceso inicia por cuestionar instituciones ya establecidas. Estos cuestionamientos radican en aceptar que los roles de poder en la escuela ya están implícitos, en aceptar el orden jerárquico y no en apoyarse en este para manifestar cambios de actitud. Así que el considerar a este proceso marcaría una ruptura en la estructura de una escuela y más tratándose de la distribución de poder en la incidencia, en la organización y propiamente en el grupo.

Bajo este proceso, teóricos como George Lapassade, Michel Lobrot, René Lourea y contemporáneamente Ezequiel Ander Egg han abordado la autogestión como rechazo a la llamada pedagogía de la transmisión autoritaria no sólo en el aprendizaje y la enseñanza sino también en las organizaciones, decisiones y participaciones de los actores escolares. Su experimentación en París en 1968 y en el caso de México con el pensador José Revueltas, con la autogestión académica en el movimiento estudiantil de ese año, con una postura social y política referida a la educación superior. Colocó en relieve la relación histórica con dos sucesos 1958 el de ferrocarriles y estudiantil en 1968, enfatizando la independencia política de los estratos sociales y por lo tanto la autogestión como la autocrítica de la sociedad desde adentro. Inspirando la disolución de instituciones caducas para instaurar instituciones que reflejen los cambios actitudinales desde el aula de clases y una visión nueva del mundo.

La Autogestión Pedagógica, como enseñanza en la participación de los alumnos tiene bases teóricas en la Pedagogía Institucional que explicita a través del análisis

⁷ LOBROT, Michael (1999). *Pedagogía Institucional*. Buenos Aires Argentina. Editorial Hvmánitas. Pág. 235.

institucional, las condiciones jerárquicas de poder, las cuales ocultan los procesos de organización y decisión de los alumnos.

En la autogestión desde los movimientos y fines sociales y políticos transformadores, resulta evidente la postura crítica para crear contrainstituciones en los niveles universitarios; entonces ¿Qué posibilidad tiene la Autogestión y sus planteamientos en la secundaria 299?

Aunque como proceso, enfatiza que la educación tradicional existe, por lo que la autogestión es una técnica orientada a la contraposición al trabajo tradicional organizativo, aprendizaje y enseñanza del docente y alumnos. Lo interesante es que permite que los alumnos sean parte importante dentro de la secundaria, además de explicitar incongruencias desde el grupo de toda la institución educativa por lo que a través de este planteamiento teórico, que no pierde vigencia en su condición de conocimiento sobre lo que puede dar una perspectiva diferente para el funcionamiento de esta escuela. Al ser un proceso que se planteó desde un contexto concreto, nuestra intervención se definió en dirigir al grupo de Primero “B” de la secundaria, en la apertura de espacios de participación para indicar elementos que favorecen el proceso autogestivo explícitamente en los elementos de participación, organización, responsabilidad y toma de decisiones en el espacio propuesto por el grupo.

La orientación metodológica de investigación en este documento fue la investigación Acción Participativa. Buscó “crear las condiciones para un análisis profundo que rescate los elementos valiosos de la cultura”.⁸ A este proceso lo entendemos como la orientación que permite el involucramiento reflexivo en un grupo determinado para entender la existencia de contradicciones, dilemas o dificultades y por lo tanto acciones y explicaciones sobre lo que se hace, cómo se hace, por qué se hace, así como las consecuencias de estas acciones.

⁸ ALCOCER, Marta. *Investigación Acción Participativa: tendencias de investigación en Sociología, cultura y comunidad*. S/d Pág. 434 .

La metodología abordada la dirigimos en su enfoque crítico, con el cual insistimos en cuestionarnos y ayudarnos en la reflexión sobre prácticas implícitas que condicionan las acciones educativas en la secundaria, de tal forma, cuando cuestionamos lo que sucede en los ámbitos organizativos, administrativos, pedagógicos se marcan el inicio de acciones que significan intentos (como fue la Autogestión Pedagógica) en mejorar las prácticas de la secundaria.

El proceso y búsqueda de cambio implicó un conocimiento de la institución y de quienes lo conformaron, cada uno de los actores juega un papel primordial dentro de la escuela. Es por ello que en nuestra necesidad de conocimiento de esta dinámica, nos sumergimos en plasmar nuestros hallazgos en este documento, organizándolo de la siguiente manera: en el primer capítulo presentamos el diagnóstico institucional de la secundaria. Bajo referentes teóricos y explicativos de esta escuela abordamos el contexto sobre su funcionamiento y el punto medular de nuestro interés: los adolescentes en sus intereses, necesidades y desintereses. Un segundo apartado, consideramos la contextualización, historia y estructura interna en la organización escolar.

En el segundo capítulo, se describen las prácticas de los actores que la conforman. Así como la detección de problemáticas, las cuales se analizaron y se delimitó una de ellas por cada actor de la institución y apoyado por referentes teóricos.

En el tercer capítulo, una vez identificado el problema principal de la institución se presenta la propuesta de intervención así como la estrategia de un taller.

En el cuarto capítulo, se realiza una evaluación de la intervención con base en la estructura del trabajo y del proceso de autogestión a partir de los propósitos, referentes teóricos y el mismo desempeño del grupo, valiéndonos de observaciones, registros e interpretaciones de los mismos, bajo criterios establecidos, buscando la obtención de nuevas propuestas para el mejoramiento de la institución. No dejemos de lado que también se expondrá una autoevaluación de quienes llevamos a cabo la intervención

como finalidad para el desarrollo profesional con respecto al desempeño como acompañantes en la secundaria.

Agradecemos de manera especial, el apoyo, estímulo y facilidades otorgadas por la Profesora Alejandra Tinoco Murillo, Subdirectora de la Secundaria, en nuestra estancia en el plantel.

De la misma manera, a la Maestra María de la Luz Lugo Hidalgo, por su acompañamiento, motivación y orientación en el proceso que implicó llevar a cabo este trabajo.

METODOLOGÍA

El acercamiento a la secundaria fue llevado a cabo a partir de una metodología que nos orientó en la dirección y actuación de la intervención, la cual concebimos como las etapas a seguir con variaciones tanto en su forma como en el contenido de ejecución.

Nuestra relación con ese mundo escolar, sus actores y sus formas de vida se da con la Investigación-Acción-Participativa, esta metodología se encuentra compuesta por tres significativos términos los cuales conceptualizamos como:

Investigación: Procedimiento reflexivo sobre la práctica, con una constante reformulación de lo ya establecido. Se estudia la realidad con finalidad práctica.

La Acción: Intervención sobre un hecho como forma de enfrentar la realidad.

La Participación como Involucramiento pleno y comprometido con las personas y su contexto a las que se destina la intervención.

En su reseña histórica la Investigación-Acción toma forma con Kurt Lewin en 1940, quien expresó su interés por integrar los conocimientos de la investigación en la acción y no sólo plasmarlos en libros, argumentaba que se podía lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales. Siguiendo el mismo camino, en la década de los 70's Lawrence Stenhouse y John Elliott dejaron de ver a la investigación como una técnica y le dieron un nuevo resignificado, las ideas educativas sólo adquirirían un valor cuando eran llevadas a la práctica.

En América Latina la Investigación-Acción-Participativa aparece en 1960 “En Brasil, Paulo Freire ya había iniciado prácticas de educación popular como proceso dialéctico, que partían de la realidad concreta para aprender y reflexionar sobre ella”.⁹ Conforme pasaban los años se mostró un creciente interés por estos procedimientos y en 1977 en el Simposio Mundial en Colombia, fue lanzada esta investigación.

Conociendo el trayecto que ha mantenido esta metodología, es imprescindible manifestar, como bien lo menciona Alcocer, las ventajas que nos ofreció:

⁹ ALCOCER, Marta. *Investigación acción participativa*. Op. Cit. Pág. 441.

- ❖ Comprensión de la realidad existente.
- ❖ Captación de las realidades de las personas, diversidad de miradas.
- ❖ Inclusión de todos los actores del contexto, es participativa.
- ❖ Es molar, no se aislan las variables, sino que se analiza todo el contexto.
- ❖ Utilización de opciones de cambio.
- ❖ Las acciones de cambio se dan paso a paso sin plan estricto.

Es así que en nuestra actualidad la Investigación-Acción (IA), es un proceso continuo; en espiral, de acción-observación-reflexión-nueva acción, es un ciclo continuo, la investigación se inicia en la propia acción, se observa, se reflexiona y nuevamente se inicia otra propuesta. Como lo menciona Contreras: “El análisis de la acción y la reflexión sobre ella, sobre los problemas que se presentan a la luz de lo que pretendemos es siempre un proceso sin fin”.¹⁰ Como investigadoras, implicó acercarnos a la secundaria y trabajar en ella, también alejarnos para ver el conjunto institucional y para contribuir a explicar la realidad social de esta institución.

En este proceso constante se dio el diálogo, la participación y el consenso, los que se tornan en aportes al grupo investigado del que formamos parte (todos somos investigadores) sobre el cuestionamiento en las formas de vida de la realidad de participación; no sólo se trató de una simple movilización sino un conjunto de procesos que como colectivo determinó.

CRITICA REFLEXIVA

La vida social es dialéctica, por lo que su estudio debe abordarse desde la dinámica del cambio social. La aproximación a los hechos educativos parte de sus contradicciones y desigualdades internas, en la búsqueda de la esencia del problema. Con base en el proceso continuo de IA y el enfoque crítico, lo abordamos en la profundización de la reflexión hasta lograr un grado de concientización y de acción para transformación. Es

¹⁰ CONTRERAS, Domingo José (1994). *¿Qué es?, ¿Cómo se hace?* Revista de pedagogía. Universidad de Barcelona, departamento de didáctica y organización escolar. Pág. 3.

crítico reflexivo, puesto que parte de entender a los participantes como sujetos de la acción con criterios para reflexionar sobre lo que se hace y las consecuencias de la acción.

La secundaria al igual que cualquier otra organización social conoce mejor su realidad que otras personas externas a ella “todo este proceso consiste en pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente, a un conocimiento práctico que, es un proceso de recuperación en la acción o convertido reflexivamente con la situación problemática a un conocimiento crítico”.¹¹

Ya que la participación no sólo implicó abarcar un interés de los alumnos sino tener claro nuestras concepciones sobre participación, autogestión y hasta dónde la escuela condiciona la intervención de los sujetos. Lo más interesante, es a nuestro parecer, resaltar a todos los actores la importancia de considerar a sus invitados de honor: los estudiantes.

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

La Investigación Acción como proceso continuo y dinámico nos condujo al conocimiento del funcionamiento global de la secundaria a través de la exploración y comprensión de las acciones escolares con su contexto.

El diagnóstico institucional recupera las prácticas y demandas de los actores en su contexto real, en el funcionamiento del centro escolar y su cultura. Este consistió en el planteamiento del problema sobre la reprobación, como un primer acercamiento a la investigación. Nuestro apoyo consistió en la problematización del ámbito pedagógico-didáctico sobre sus causas, para considerar si éste era un problema o cuáles otros requerían intervención; implicó el preguntarnos ¿Qué estaba pasando con la secundaria?.

¹¹ OEI- Revista Iberoamericana de educación. *Una variante pedagógica de la Investigación- Acción*. S/d.

Para responder a esta cuestión, observamos el pasado, el contexto, la infraestructura así como la organización escolar de la secundaria. Estos elementos complementarios en el funcionamiento de tal recinto, corroboraron la visión descriptiva, global y reflexiva sobre las incongruencias que visualizaban todos los integrantes “un proceso de cambio en el que participarán directamente los profesionales implicados. Así hubo que recoger sus necesidades, inquietudes, dudas, resistencias, concepciones, buscando y priorizando conjuntamente posibles soluciones, con seguridad sería una prioridad”.¹²

Recogida de información

Cada uno de los actores, perfiló situaciones que requerían mayor atención como el desinterés por la escuela, la conducta de los alumnos, relaciones interpersonales entre docentes, etc. Mostraron que la reprobación no era una prioridad de atención. Para constatar estas percepciones nos valimos de una investigación de campo en la que describimos a través de información primaria (instrumentos), la que construimos con base en nuestras preguntas claves, (ejes de la investigación) de forma que las guías de entrevistas, cuestionarios, y observaciones arrojaron información selectiva sobre los problemas referentes a todos los actores y a la institución con doble finalidad: el diagnóstico y la elaboración de la propuesta de intervención según las intenciones de cada miembro escolar.

Información primaria

Los instrumentos correspondieron a las siguientes características:

Los cuestionarios aplicados a los docentes y padres de familia (Anexos 1-4): Las preguntas elaboradas se ordenaron de lo general a lo particular de forma que proyectaran información con base en el proyecto escolar, expectativas e intereses de los implicados, problemas que vive la escuela con respecto a los alumnos, organización

¹² FERNÁNDEZ, Fernando (1994), *El asesor escolar*. El estado de la cuestión, cuadernos de pedagogía No. 226. Pág..226.

de la escuela, concepciones sobre la secundaria y acciones ejecutadas para resolver problemas en las prácticas de los actores.

Estructura de las interrogantes

Preguntas:

- Directivas o para conocer opiniones con respecto a los puntos ya citados. Por ejemplo (Anexo 1 guía de entrevista para los estudiantes): ¿Qué piensan de la enseñanza de los maestros, evaluación, reprobación y función de cada actor (asesor, subdirector, etc.)?
- Comparativas, respondieron a elementos de decisión y preferencia, en el caso de los alumnos (guía de entrevistas) sobre las materias, criterios de evaluación, enseñanza de los maestros de su preferencia y disgusto. Ejemplo (Anexo 1): ¿Prefieres geografía que música?.
- Que exigen remontar al pasado, ejemplo (Anexo 2): ¿Qué cambiaría de su práctica docente?
- Causa-efecto, ejemplo (Anexo 1): ¿Qué hace que tú trabajes con el maestro de Física y no con el maestro de Química?
- Sobre el sentimiento, ejemplo (Anexo 1): ¿Cómo te sientes cuando los maestros te sacan del salón?
- De debería, ejemplo (Anexo 2): ¿Cuál debería ser la función de la escuela?

Las entrevistas realizadas a los estudiantes (Anexo 1). Como parte del proceso, requerimos de guías para entrevistas, las cuales se efectuaron de modo formal e informal, con resultados más fructíferos, ya que los actores se sintieron cómodos y permitieron acercarnos a ellos continuamente para intercambiar opiniones sobre la escuela, de sus integrantes y problemas que visualizaban. En las guías de entrevistas seleccionamos las más sobresalientes, que englobaban a las otras, ya que los actores respondieron a otras preguntas sin habérselas planteado.

La observación. Como técnica central en la investigación, describimos lo acontecido en cada momento y espacio escolar: en el aula, sala de maestros, subdirección, juntas de

consejo técnico, cooperativa, baños, laboratorio, talleres, red escolar, recesos, homenajes, en cambio de horas de clase y eventos que se realizaban, a través de diarios de campo. El uso de ella nos permitió obtener información de las acciones cotidianas, tangibles de la realidad de los sujetos.

Información secundaria

Con la finalidad de tener bases teóricas, realizamos la búsqueda de información en películas sobre el adolescente, investigaciones científicas, el Programa de Escuelas de Calidad, Ley General de Educación, bibliografía referente al nivel secundaria, películas, revistas, artículos, periódicos así como textos e información a través de Internet.

Procesamiento de la información

Una vez obtenida la información percibimos una variedad de realidades que se encontraron presentes en la escuela, ya que cada actor tuvo su propia perspectiva de lo que sucedía en la institución, por lo que fue necesario organizarla para tener una visión más amplia y clara de la realidad de la secundaria. Para la organización, procedimos a clasificarla y relacionarla por actor, alumnos, maestros y padres de familia.

Análisis de la información

El análisis permitió identificar las expectativas, los problemas, las creencias y necesidades de cada actor. Confrontamos las situaciones observadas de los actores y las interpretaciones de sus prácticas y los datos registrados de la secundaria para conocer incongruencias o corroborarlas con otras versiones dentro de su propio contexto, para esto, hicimos una triangulación de estos referentes. Los jerarquizamos y globalizamos para delimitar qué es lo que se deseaba y podría abatir, es decir “una vez que se tiene claridad de a quién o a quiénes está afectando, las relaciones con uno o

más ámbitos, se puede determinar cuál problemática se desea abatir y quizás esta impacte en la resolución de otras”.¹³

Socialización de resultados

Como punto a la siguiente acción, fue la socialización del diagnóstico, con los estudiantes y profesores, en la cual se expresaron los resultados y los problemas encontrados. Pretendiendo las aportaciones de estos actores, señalamos la selección de la problemática a intervenir, considerando aspectos como los recursos que necesitaríamos, los riesgos de llevarla a cabo, el contexto de intervención y sobre todo el grupo de interés con el que intervendríamos.

ASESORÍA COMO ACOMPAÑAMIENTO

Para la consolidación de la propuesta actuamos como acompañantes, motivando los esfuerzos innovadores de los alumnos en la secundaria, y que al hacerlo implicó una simetría entre las posiciones de objetos-sujetos de investigación con ellos¹⁴. Para esto, la interacción respetuosa para considerar los problemas que emergieron, fue a través de plantear cuestiones como. ¿Por qué es un problema? ¿Cuáles son sus características? ¿Cuáles son sus causas? Este fue el proceso para que los estudiantes y profesores encauzaran sus prácticas. Con la postura de reflexionar sobre la importante participación en los avances de cambio en la secundaria.

Por lo anterior la autogestión en nuestra asesoría como acompañamiento y el enfoque crítico, radicó en fomentar el interés de los estudiantes. En los puntos siguientes:

- Los factores que refuerzan la capacidad del grupo de primero “B” para proponer y decidir sobre su organización.
- La capacidad de la secundaria para promover una organización que incluya a sus estudiantes a través de sus normas.

¹³ SEP (1999). *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela?: Elementos para el diagnóstico* Secretaría de Educación Pública, México Pág. 23.

¹⁴ RODRÍGUEZ, María (2006). *Asesoría y capacitación del profesorado*. Revista del pensamiento. UNAM Pág. 30.

PROPUESTA DE ACCIÓN

Para elaborar la intervención, tuvimos en cuenta aspectos de políticas educativas de la secundaria como el Proyecto Escolar y el Programa de Escuelas de Calidad.

Proyecto Escolar, del cual retomamos los siguientes puntos que en el se mencionan:

- ❖ La gestión escolar en la secundaria es participativa y de corresponsabilidad con los actores.
- ❖ En el ámbito pedagógico se busca la coherencia de acciones pedagógicas en las que participen los alumnos y docentes.
- ❖ Se tiende a la autogestión donde se integran docentes, directivos, padres de familia y alumnos.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Una vez planteada a la subdirectora la finalidad de la intervención, procedió a la asignación de horarios para su ejecución, estos se acordaban conforme a la dinámica institucional o bien trabajar con el grupo cuando un profesor se ausentaba. También solicitábamos a algún profesor la donación de su horario de clase. Siempre evitando interferir en su planeación.

Como acompañantes, con un plan construido con los adolescentes, las sesiones indicaban los propósitos en el trabajo así que ellos ya conocían los elementos de la intervención y por nuestra parte proponíamos actividades pero aquellos fueron los que decidieran la tarea y formas de organización. Al finalizar cada reunión evaluábamos el desarrollo y propósitos señaladas al inicio.

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Al finalizar el desarrollo de la propuesta, se llevó a cabo la evaluación del proceso de intervención, siguiendo la metodología de Investigación Acción. Como referencia en el planteamiento de una nueva acción.

CAPÍTULO 1

¿CÓMO FUNCIONA NUESTRA SECUNDARIA?

CAPITULO 1

Para sumergirnos en el conocimiento de la secundaria, en este capítulo realizamos un recorrido por los referentes teóricos de este nivel; así mismo plasmamos la vivencia de la escuela secundaria “Ciro E. González Blackaller”, en los malestares como institución educativa, los actores y la oportunidad de conocer sus expectativas y los propósitos oficiales en lo que respecta a la formación de los estudiantes.

1. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO.

Nos referiremos a la educación secundaria en sus inicios y finalidades sobre qué sujeto formar y como una educación emergente de explicaciones sociales, para lo cual retomamos aportaciones de la revolución social mexicana y su incidencia en la génesis de la secundaria.

Como suceso histórico, la revolución infundió esperanzas populares en la atención de diferencias étnicas y estratos sociales de la nación, las cuales se superarían a través de la educación con miras de integración nacional.

Al igual que la escuela rural (casas del pueblo) la educación federal fue un impulso renovador. Con la orientación de homogeneización, encaminada hacia una cultura similar o de igualdad con respecto a la identidad como mexicanos se incorporó al séquito de obligaciones estatales: la unidad nacional y la redención de las clases populares. Por tanto, tuvo el efecto de que la educación incidiera en las comunidades étnicas y marginadas, así como el formar una relación con las élites de la revolución y el Estado. De igual manera formar sujetos orientados a la unidad y bien colectivo.

Para salvaguardar este pensamiento de identidad cultural del país, surgió la secundaria pública en 1915. A partir de los 20's la escuela dejó de ser un ciclo escolar propio de estratos sociales privilegiados, pasó a tomar presencia en los populares, sin importar su condición socioeconómica.

Los preadolescentes de esa época, al terminar la primaria presentaban la posibilidad de ingreso a la Escuela Nacional de Maestros o a la Escuela Nacional Preparatoria. La secundaria pretendía ser parte de un programa de estudios profesionales con conocimiento enciclopédico y especializado. Así que en 1923, Moisés Sáenz planteó que la secundaria admitiera a un mayor número de egresados de la primaria y para lograrlo se tenía que reorganizar los planes de estudios para distinguir a la secundaria como extensión y cultura de la primaria.¹⁵

En 1925 la Secretaria de Educación Pública, quien se encargaba de la Escuela Nacional de Maestros, dividió los estudios de la Nacional Preparatoria en dos ciclos: uno de tres años denominado ciclo secundario y los dos años siguientes como ciclo preparatorio, con el lema “la segunda enseñanza para todos” en el régimen de Plutarco Elías Calles, así como la creación de las dos primeras secundarias. También la secundaria nocturna se efectuó por iniciativa de un grupo de estudiantes con apoyo de docentes y la escuela especial para señoritas.

El segundo ciclo, como puente entre la primaria y estudios universitarios, diferenciaba la escuela para la niñez y la escuela para adolescentes. “Así son dos conceptos que apuntalan la definición social del nivel: su carácter popular y su atención a un sector específico de la población: los adolescentes”.¹⁶ La finalidad de este ciclo como respuesta social del país, en preparar en menor tiempo al estudiante para cooperar en la sociedad a través de la producción, lo que favorecía contar con mano de obra productiva sin cancelar la formación profesional y desarrollo personal.

En 1929 se planteaba la reincorporación de la secundaria al sistema de la Nacional Preparatoria, los docentes se opusieron, afirmando que en ese nivel había nacido de la lucha revolucionaria para que se popularizara y si se incorporaba nuevamente a esta institución recaería en una escuela elitista.

¹⁵ SEP (1985). *50 años de la escuela secundaria en México*. Dirección General de Educación Media. México Pág. 09.

¹⁶ SANDOVAL, Etelvina (2000) *La trama de la escuela secundaria*. Editorial Plaza y Valdés México pág. 42

La secundaria se cimentó para restar la influencia de aquellas instituciones y para popularizar este nivel en:

- a) Fines correctivos de los defectos en el desarrollo de los estudiantes en la primaria.¹⁷
- b) La difusión de la cultura y elevación del nivel de los estratos sociales con miras democráticas y cooperación social.
- c) Desarrollo de la nacionalidad y atención en las idiosincrasias y peculiaridades de los mexicanos.
- d) La institución educativa especial en organización en virtud de referencia a adolescentes de 13 a 16 años.
- e) La democratización de la escuela y la organización democrática de la misma.

La preparación vocacional consistió en la exploración de capacidades y necesidades a través de ofrecer gran diversidad de actividades y enseñanza para dedicarse a cultivarlas e incorporarse al campo laboral y en la preparación especializada como medio de eficacia.

Las bases posrevolucionarias señalaron que la secundaria surgió como ideal de formación de sujetos revolucionarios con dechados de solidaridad e igualdad; a finales de 1920 en el gobierno de Portes Gil con 8, 228 estudiantes, se reafirmó el compromiso del Estado con la unidad nacional al señalar que la secundaria obligaría a los sujetos en andar en los senderos de cooperación y solidaridad.

Con el Ingeniero Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez, las secundarias preparaban a alumnos de la clase trabajadora y campesinado con énfasis en contrarrestar el impulso moral e intelectual ante la educación técnica como desarrollo,

¹⁷ La palabra defectos consistió en corregir supersticiones de los estudiantes. Ya que se necesitaba quitarle a la cristiandad el poder sobre la educación. Se destacaba un encuentro entre la iglesia, en tener más adeptos de la ideología religiosa que el Estado y arrebatarle a la primera la socialización moral y enfocar a la secundaria como formativa. SEP (1985). *50 años de la escuela secundaria en México*. Dirección General de Educación Media. México Pág 18.

debido al retroceso económico de 1929. Así que para favorecer a este desarrollo, Narciso Bassols planteó la necesidad de integrar a las secundarias las misiones culturales y los centros agrícolas en una “escuela campesina regional” para la enseñanza de estrategias de producción. Ante el predominio religioso el Estado aspiró al logro de la uniformidad de los mexicanos y su alcance mediante la dirección al desarrollo económico y no a través de acciones de cultura escolar.

En 1934, Lázaro Cárdenas procedió a enfatizar el aumento de matrícula y en extender la secundaria a favor de las clases trabajadoras. El plan de estudios incluía actividades productivas y prácticas por lo que el egresado, con base en ideas de escuela socialista de ésta época, contaría con una preparación técnica y tendría un gran sentido de responsabilidad y plena convicción al servicio comunitario a través del aprendizaje de clases y su dominio para entender la historia de México. Surgió la orientación vocacional como medio exploratorio de habilidades y campos de acción. Los estudiantes realizaban viajes frecuentes a las factorías y talleres para favorecer la labor productiva y trabajadora. La enseñanza histórica y cívica incluida en todo el plan de estudios planteaba las problemáticas económicas, legales y políticas de México.

Con base en los intentos de crear una escuela socialista de transformación y liberación nacional, el tipo de escuela secundaria del Cardenismo estimó la participación de los estudiantes en sociedades de alumnos como práctica de sus conocimientos e ideas de convicción para salvaguardar la ayuda mutua y el trabajo común con sus semejantes. Al finalizar éste mandato existían un total de 160 secundarias y una población estudiantil de 24, 732 adolescentes en México.

Las características de acciones de este nivel, también enfrentaban un contexto bélico, aunque no directo; México en la década de los 40´s con Manuel Ávila Camacho planteó la intensidad y extensión en la formación crítica y responsable del adolescente, así que se destinaron más horas de clases. Se iniciaron las prácticas de talleres, formación de grupos móviles y la creación de materias optativas para preparar activamente en la producción en las industrias.

Al declararse obligatoria la educación primaria, la secundaria no representaba aquella conciencia en la lucha de clases. Durante esta década se habló de una secundaria para la unidad con Torres Bodet, la unidad como reconciliación nacional, la preparación para el trabajo y la solidaridad. Así que este ciclo tomó un papel para preparar trabajadores para emerger fuertemente hacia la industrialización en México.

En el transcurso de los gobiernos mencionados se explicitó la atención en la elevación de la matrícula, desde la atención para favorecer el avance económico del país, finalidad de la escuela. No es hasta los sesenta la creación de secundarias técnicas adaptadas para responder a las demandas sociales: la carpintería, mecánica, etc. Para incorporarse a la fuerza laboral o seguir la ruta vocacional y académica. Aunque no precisamente estudios universitarios, aunque éstos tuvieron mayor alcance adquisitivo que los técnicos.

Por lo que Alemán Valdés fijó finalidades de la secundaria: elevar la cultura general hacia las masas populares, el descubrimiento y guía de las aptitudes con fines vocacionales y la “dotación” de conocimientos y habilidades para facilitar la vida. Estas finalidades encabezaron la posición de privilegio para el desarrollo social, visiones también adoptadas por Adolfo Ruiz Cortines.

Con Adolfo López Mateos, los motivos de la secundaria aludieron al desarrollo psicológico de sus estudiantes. Además de seguir los senderos de educación tecnológica, se promovió en los adolescentes el pensamiento crítico y creador a través de la participación activa en proceso propio de formación y de la comunidad. Con base en la formación cívica se pretendía formar un espíritu solidario y convivencia digna, pacífica entre las comunidades, estableciendo la idea de comprender la sociedad y economía nacional e internacional, indicando cómo condicionaban el comportamiento de los sujetos.

¿Cómo pretendieron lograrlo? A través de elementos de información en las asignaturas, valorando los hechos y experiencias de los estudiantes. También como aprendizaje, es

decir los alumnos nombran verbalmente los hechos con sus propias palabras. Los ideales afectivos para una vida sana y feliz individual y con los condescendientes no se omitieron en el discurso. También las posibilidades de modalidades de este nivel general, técnico¹⁸ y prevocacional, las finalidades no se alejaban de orientaciones de finales de los cincuenta con respecto a las vías vocacionales, el aprovechamiento de la técnica, ciencia y economía. Es decir, si los alumnos ya no prosiguieran sus estudios superiores, la secundaria los formaría para el trabajo y para que estuvieran capacitados para realizar “modestamente” un trabajo.

En los setentas y ochentas, siguiendo el régimen productivo de una secundaria que beneficiara a sus integrantes para la actividad laboral, continuaron reformulaciones a los planes de estudios insertando subprofesiones y oficios que no respondían a las necesidades rurales. Surgen otras modalidades de secundaria para trabajadores y telesecundarias.

En la educación básica, con la pronunciación de obligatoriedad, se presumió que toda integración de fomento técnico se construyó a partir de crítica de los docentes, los cuales acordaron que éste nivel se perfilara como aspiración de estudio. De igual modo, retomaron consignas de imperativos anteriores para la formación de los sujetos. En este caso destacaron el fortalecimiento del desenvolvimiento científico y artístico. Así como la preparación para incorporar al alumno materialmente (técnica) a la labor productiva, aspiraciones colectivas y cívicas.

Ya hemos mencionado que dentro de los propósitos de la secundaria para que el alumno explorara sus habilidades e inclinaciones vocacionales, se adoptó el método de “aprender haciendo” o “enseñar produciendo”. Asumieron la segunda opción, ya que la primera correspondió a un medio de “utilidad” y el último implicaba una triangulación de destrezas (en conocer los instrumentos con las máquinas), elementos afectivos y cognoscitivos. El método especificó cuestiones de la producción, supervisión, el manejo de instrumentos y planeación del trabajo.

¹⁸ Agropecuarias, tecnológicas, pesqueras, industriales, comerciales y artesanales.

La implicación de enseñanza, aprendizaje y organización planteaban el trabajo en equipo y procesos para la adquisición de nociones de productividad. El trabajo conjunto permitió revelar el modo de producción con mayor calidad en menos tiempo. Esta forma organizativa, respaldaría valores cívicos como el respeto a las leyes, interés, dedicación, cumplimiento de deberes y la defensa de ideales comunes como equipo de trabajo.

En 1990, a la educación secundaria se visualizaba como “revolución educativa” para nombrar entre otras características, la descentralización¹⁹ de la educación para la participación voluntaria de escuela-hogar en la gestión escolar. Porque la descentralización favorecería la integración de contenidos y la comunicación de los actores sociales. También la enseñanza secundaria experimentó una matrícula de 4, 347 257 a diferencia de 14 768 008 egresados de primaria. Por lo que los datos figuraban un problema económico-social.

Con la llegada de la crisis económica de 1982, así como de modelos económicos de la privatización y Tratados de Libre Comercio, la posibilidad de conseguir un empleo profesional se veía lejana y para los que deseaban emprender estudios superiores a partir de las aptitudes, aunque comparten cualidades como la facultad del pensamiento y acciones morales, no tienen el mismo tipo de oportunidades por las que se compiten dentro de un mismo espacio.

El valor económico de la secundaria contra la realidad económica generó un camino popular impreciso, así que constitucionalmente en 1993 la asistencia a la secundaria sería obligatoria.

¹⁹ La descentralización figuraría la consolidación del poder del Estado así como reforzar funciones de la tecnocracia. De igual forma reforzaría funciones normativas y evaluativas a manera de imagen internacional favorable para México. LOYO, Aurora (1999). *Los actores sociales y la educación*. los sentidos del cambio 1988-1994. UNAM Editores P y V Pág. 57.

Este recorrido breve, mostró una historia del sujeto que se quería formar y los ideales de la secundaria, los cuales resolverían problemáticas de las épocas y que al mismo tiempo la propia escuela vivía con sus propias contradicciones. Además una notable lealtad a los propósitos ambiguos educativos. El querer formar sujetos y a la vez formar mano productiva como demanda inmediata de la economía.

LA ESCUELA HOY

Resulta inevitable ocultar que la educación secundaria en el transcurso del tiempo ha fortalecido los intereses del Estado. No obstante resulta oportuno ofrecer las características más notables que rigen la vida escolar actual, bajo la pregunta ¿De ayer a hoy qué ha pasado?

No puede dejarse de lado que esta institución educativa sigue visualizándose como necesaria, pero sin definirse claramente ¿el qué y para qué se quiere?, sobre todo ante la paradójica situación de la sobre exigencia y la baja credibilidad (obligación de brindar una educación completa cuyos contenidos permitan al estudiante continuar su aprendizaje y su incorporación productiva al mundo del trabajo y a la vez no satisfacer estas exigencias). Ante esta situación, la secundaria ha perdido una serie de cualidades, entre ellas, la valoración social que se le otorgaba en relación con otras instituciones, el privilegio de control normativo, pérdida del enorme poder con el que contaba como valuarte de la intelectualidad, privacidad en sus acciones. Ante una insistente mirada crítica de otros sectores, digamos que la escuela pública empezó a ser del público (en el caso de México se crearon nuevas disposiciones legales para que otros actores educativos, además de las autoridades pudieran participar e informarse de las decisiones que la escuela tomaba). Por último resaltamos el cuestionamiento de su quehacer educativo frente a los medios de comunicación, obteniendo mayor importancia a éstos últimos como saber informal y transmisor de información necesaria para sobrevivir.

Bajo la globalización, entendida como proceso de referencia de los mercados y la tecnología en el que la eficiencia, el logro personal y el desarrollo de competencias como metas de la escuela, los nuevos proyectos educativos se encuentran financiados y elaborados por empresas reconocidas y organizaciones educativas internacionales como la UNESCO, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura) El Banco Mundial y la OCDE, (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) entre otras; estas organizaciones proponen ver a la secundaria, no como un servicio público sino como un comercio sometido a la regulación de la oferta y la demanda, la competitividad y el eficientismo, obligada a contribuir y a sostener la vigencia de la globalización que día tras día va teniendo vertiginosos cambios, lo que hace difícil establecer con claridad el papel de la educación: “Se oscila entre preparar a los chicos para <<esto tal cual es>> (...) o rescatar un <<deber ser>> de principios y valores”.²⁰

La secundaria sigue conservando su obligatoriedad, gratuidad y heterogeneidad, aceptando a toda la población independientemente de su condición social, económica, política, religiosa, cultural o de género, es sólo la justificación de que las desigualdades sociales se sigan ampliando. “La formación de todos los ciudadanos en una misma institución (...) era el requisito imprescindible para garantizar una mínima igualdad de oportunidades que legitime la <<inevitable>> aunque frecuente, escandalosa desigualdad de distribuciones de los recursos económicos y culturales”.²¹

Con las contradicciones ya expresadas, la globalización, como momento del consumismo, exige elevar los niveles de productividad y por tanto demanda una población más escolarizada, afectando de manera particular a los jóvenes, exigiendo un aumento en la escolarización requerida para el ingreso a los espacios laborales, pero ante su indefinición de actuar ha provocado la disipación del sentido de utilidad tanto para los estudiantes como para la sociedad misma. Veamos un ejemplo, en la Ley General de Educación, sobre la exigencia en sus funciones: por un lado formar un ser

²⁰ MARTIÑÁ, Rolando (1997). *Escuela hoy: hacia una cultura del cuidado*. Editorial Morata Argentina. Pág. 58

²¹ PEREZ, Gómez A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Editorial Morata S. L. Madrid España. Pág. 136.

integral en su desarrollo físico, intelectual y emocional, y por otro obtener el progreso científico, como marcan en los siguientes artículos:

Artículo 7.

II. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimiento, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión crítica

III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y soberanía, así como la valoración de las tradiciones y particularidades de las diversas regiones del país.

VIII. Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y cultura universal.

IX. Estimular la educación física y la práctica del deporte.

Artículo 8.

El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan, (...) se basará en los resultados del progreso científico”.²²

Sin embargo y con su ambigüedad, a partir de este momento la escuela empieza a funcionar como empresa, remarcando con mayor fuerza la importancia que le ofrece al mercado laboral, dejando de lado el ofrecimiento de conocimientos generales a los adolescentes. Dentro de las exigencias del mercado no reparan precisamente en valores éticos y educativos sino en la obtención de rentabilidad y beneficios tangibles a corto plazo, características que se convierten en objetivos centrales de las instituciones escolares provocando una abierta y despiadada competitividad. El sentido de instituciones sometidas a la rigurosa evaluación y con base en los resultados que genere, otorga valor a los que se les identifica como clientes y comparación.

En la era del libre mercado ha dejado de tener importancia como elemento emancipador, ahora se le vincula a la aplicación directa del conocimiento a la tecnología y la mercantilización del conocimiento para responder a los intereses particulares que el mercado requiera. “Aquellos que controlan los recursos económicos de la sociedad, tienen el poder de definir qué es valioso en el mercado mercantil, lo que merece la

²² SEP (2006). *Ley General de Educación*. Dirección General de Educación Media. México.

pena investigar, así como el valor de utilidad del conocimiento para el desarrollo económico y el bienestar social".²³

Los intentos constantes de las escuelas por complacer a las empresas crea entre ellas una inevitable y evidente competitividad buscando su eficiencia a través del rendimiento académico y la aceptación de sus egresados en el mercado laboral cuando esto es posible. Esta peculiar competitividad se origina con la descentralización de la educación, llevada a cabo a partir del gobierno de Carlos Salinas de Gortari, que apoyó fuertemente el eficientismo no del sistema educativo sino de las instituciones escolares que al tener autonomía son mucho más flexibles y móviles con capacidad de adaptarse a las dinámicas cambiantes del contexto mercantil. Aquella presumible autonomía con la que cuentan las escuelas resulta una falacia, ya que se encuentra claramente sometida a los requerimientos que el mercado solicita, ofreciendo a sus alumnos información y habilidades aplicables a la tecnología.

Ante el acelerado cambio tecnológico y el incremento exorbitante de información que circula por las variadas vías de comunicación, no es posible un proceso consciente y reflexiva de la población, creando caos en las actuaciones; una cultura de necesidad constante de reciclaje, formación y especialización de conocimiento, ya que la secundaria adopta formas de pensar y actuar con base en la fuerza productiva. Sin embargo las actuaciones del ayer son bases de la actualidad, que enuncian un sin fin de percepciones del para qué la escuela; sobresalen elementos importantes como la iniciativa individual en la forma de organización y concepciones de participación de los alumnos que no son tomados en cuenta a pesar de estar contemplados en documentos oficiales de educación.

La secundaria, parece asumir y adquirir una identidad acorde a las nuevas exigencias, sin embargo ante estas características marcadas es de esperarse que las personas que se encuentran en condiciones favorecidas tanto cultural y económicamente tendrán una mejor preparación académica que aquellas de clase marginada, marcándose

²³ PEREZ, Gómez A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Editorial Morata S. L. Madrid España. Pág. 138

claramente aquella división de competitividad desigual. Con base en este punto en el que el Estado confiere atenciones a la secundaria al “dotar”, “dar” los conocimientos generales, competencias para la vida y formas de actuar a los adolescentes realmente ha limitado la formación de ellos, ya que hay un espacio en blanco profundo entre las finalidades escolares, en el que se habla mucho sobre beneficiar a los sujetos y sin embargo son los que menos se toman en cuenta. Así es que el estudiante de hoy no manifiesta una conciencia de formación y la implicación en su organización y toma de decisiones dentro del aula y de la escuela, van en la corriente y deriva educativa.

Finalmente, el recorrido entre el ayer y hoy de la escuela secundaria, representan ideales sociales, educativos, económicos de los cuales figuraron coincidencias en los propósitos de formación de los sujetos. Es por ello que los caminos históricos de la secundaria se describen a partir de tres momentos, como lo menciona Bradley el primero lo nombró “holismo jerárquico”, el cual describe sobre las relaciones sociales de autoridad, arraigadas hacia la obediencia a modelos jerárquicos (eclesiásticos y patriarcales, como representación del Estado mexicano a partir de la Colonia). Es decir, el dominio centralizado y la conciencia colectiva. El segundo la política liberal sobre las bases de progreso nacional y el fomento del talento en la iniciativa individual y la empresa y el tercero nacionalismo revolucionario. El cual enfatiza la igualdad y solidaridad colectiva.

2. DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

El diagnóstico es un ingrediente potencial en el conocimiento de toda escuela, ya que comprueba procesos que influyen y condicionan los contextos.

Más que presentarlo en datos descriptivos, predominó una mirada global y analítica sobre las prácticas de los integrantes de la intervención. Así como la identificación de potencialidades y debilidades de la escuela.

Esta exploración fue importante ya que emergieron situaciones de cultura institucional que nos permitieron iniciar la reflexión y motivación de cambio de la vida escolar o en su defecto, explicitar las resistencias de los actores.

2.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA COMUNIDAD

Como elemento del diagnóstico institucional, el entendimiento y comprensión en la secundaria, consistió en el acercamiento a la organización interna y a los alrededores en la ubicación; recintos como: escuelas, comercios, centros recreativos que indican los medios y servicios públicos de los actores que integran los espacios de la secundaria.

2.1.1 ESPACIO GEOGRÁFICO

La Secundaria Pública de Calidad No. 299 “Ciro E. González Blackaller” se ubica entre las avenidas María del Mar, Rosario Castellanos y los Andadores Dolores de Guerrero, correspondientes a la delegación Coyoacán.

Las delegaciones que se encuentran alrededor de ésta son Benito Juárez, Tlalpan, Xochimilco e Iztapalapa. Ubicándonos más de cerca en la delegación Coyoacán encontraremos que está dividida en tres grandes regiones: el Centro, Pedregales y Culhuacán. En esta última región se sitúa la secundaria, más específicamente en la unidad habitacional CTM Culhuacán sección VIII, la cual está delimitada por los

2.1.2 ASPECTO ECONÓMICO

La unidad habitacional en la que se encuentra la Secundaria, cuenta con una población de 9.907 habitantes. Es una zona con 29 Escuelas Federales, 19 con turnos matutinos y vespertinos, 5 con nocturnos y 5 con los tres turnos; existen 4 centros de educación artística con turno discontinuo, 6 secundarias técnicas con ambos turnos y 4 secundarias generales para trabajadores, un Centro Pedagógico de Atención Especial y casas particulares en las que se imparten cursos de regularización en distintas materias.

La población tiene un grado de marginación baja (según informes del INEGI considerando el nivel de servicios públicos utilizados) lo cual se puede ver claramente pues es una zona que cuenta con todos los servicios básicos, es decir agua potable, luz eléctrica, drenaje, pavimentación, teléfono, alumbrado, programación por cable, gas estacionario y transporte público. Sus habitantes cuentan con transporte particular, por lo que observamos que el transporte público no es tan solicitado, quienes mayoritariamente ocupan el servicio son los estudiantes y trabajadores que laboran por el rumbo.

Hay que sumarle a esta situación que se encuentran varios centros comerciales a distancias cortas, desde una pequeña tienda, papelería y mercado hasta un mini súper. Una actividad de trabajo es el comercio particular como neverías, panaderías, farmacias, restaurantes, taquerías, loncherías las cuales son muy concurridos y centros de cómputo.

También en los alrededores de la secundaria se observan varios centros recreativos, canchas de básquetbol y fútbol usados regularmente por los jóvenes.

Las viviendas de la unidad habitacional consta de dos recamaras, una cocina, sala comedor y un cuarto de usos diversos. Los espacios no muy grandes, en sus exteriores requieren de mantenimiento.

2.2 LA SECUNDARIA 299 “CIRO E. GONZÁLEZ BLACKALLER”

La inserción de la secundaria en el Programa de Escuela de Calidad (PEC), se realizó con la llegada de la maestra Alejandra quien es la subdirectora del plantel. En mayo de 2004 salió la convocatoria para el concurso del PEC, los profesores aceptaron después de cierta resistencia y por convencimiento de la inspectora que les explicó los beneficios de pertenecer al programa. Acordaron que se trabajaría colaborativamente para el mejoramiento de la escuela, levantando el acta de consejo en el Proyecto Escolar donde se muestran los acuerdos de los profesores.

Este Programa de Escuelas de Calidad plantea el hacer efectiva la igualdad de oportunidades para el logro educativo de todos los educandos de las escuelas públicas de educación básica, para superar los diversos obstáculos que enfrenta. Pretende transformar el diseño de la política educativa, a través de un esquema que permita generar proyectos estratégicos con miras prospectivas, encaminadas a la investigación educativa, autoevaluación, crítica de los docentes, para lograr la elevación de la calidad organizativa interna de la institución. Señala que los que voluntariamente se incorporen al programa son partícipes de la nueva reorientación de la gestión escolar en las decisiones, la capacitación, la responsabilidad de ofrecer espacios significativos y comunidades de aprendizajes para el involucramiento social responsable de los miembros de la institución, provisión de recursos para la mejora eficaz de la infraestructura material y rendición de cuentas.

La visión de este programa, a consideración de algunos sindicatos de la república (no sólo de educación), indican que con éste se pretende privatizar la educación pública, ya que al gobierno mexicano tiene responsabilidad de aportar bienes materiales y capacitación a sus integrantes y con el PEC sólo benefician a algunas escuelas primarias y secundarias con fondos económicos. Además de que las escuelas están condicionadas a seguir en el programa, se aplican regularmente pruebas estandarizadas a los estudiantes por un centro de evaluación privado.²⁴ En la

²⁴ Video documental (2006). *Programa de Escuelas de calidad*. Universidad Autónoma Chapingo.

secundaria este programa lo conciben como la oportunidad para arreglar los sanitarios, las aulas así como comprar equipo de sonido entre otros recursos materiales.

2.2.1 ANTECEDENTES

La Secundaria fundada en 1985 con el nombre “Ciro E. González Blackaller” título otorgado y autorizado por la SEP a partir de un concurso realizado por los tutores. Ella ha tenido dos Directores con sus respectivos Subdirectores, una directora y en el 2004-2005 la Subdirectora Alejandra H. Tinoco Rojas.

El primer Director llamado Daniel Arontes, atendió el turno matutino y vespertino en la Secundaria. Su permanencia fue de 7 años; para 1992 el Director se jubiló. El centro inició con 12 profesores, organizados por áreas, lo que ahora se le llama asignatura, contando con 5 grupos por grado, de 30 a 35 alumnos, distribuidos en los salones en secuencia por grados, de primeros, segundos y terceros utilizando todos los servicios de la Escuela como son los talleres, sanitarios, audiovisuales y laboratorios.

Su sucesor fue el Director César Jiménez Martínez junto con el profesor Juan Sánchez, Subdirector de la institución, quien se mantuvo en su cargo durante 11 años, su estancia, a consideración de los docentes, la escuela tuvo un buen funcionamiento. El encargado de los asuntos administrativos era el Subdirector, el Orientador se encargaba de la planeación y las profesoras de USAER(Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular) realizaban el Proyecto Escolar.

Este Director se caracterizaba por su compromiso profesional, su relación con los alumnos, dedicándoles tiempo para orientarlos, aconsejarlos, regañarlos y jugar con ellos, también se relacionaba con los padres; ello favorecía un ambiente agradable con todos los actores involucrados. Para la integración docente organizaba reuniones de convivencia en las juntas de Consejo Técnico y mostraba aprecio por los profesores. También se hacía cargo del cuidado de las instalaciones eléctricas y limpieza de la institución, cubriendo los gastos para el mantenimiento, de su salario para su

reparación, realizando tales acciones junto con los alumnos que mostraban mal comportamiento como una sanción para ellos. Tanto el Director como el Subdirector se retiraron por jubilación voluntaria.

Durante este tiempo desde hace unos 10 años (1992-2002) aproximadamente, comenzó a disminuir la matrícula por diversas causas:

- El espacio geográfico del centro educativo se consideraba peligroso por las personas externas a la zona, quienes asaltaban y golpeaban a los alumnos.
- El turno vespertino era considerado la última opción u oportunidad para aquellos alumnos que presentaban problemas de comportamiento o reprobación. Por lo que el SAID (Sistema Automático de inscripción y Distribución), distribuyó a los alumnos regulares en las escuelas secundarias aledañas, saturando los turnos matutinos.
- La conformación de matrimonios por parejas adolescentes, redujo la matrícula en ambos turnos.

Tras el retiro del Director César Martínez, llegó la Directora Rosalba Pérez, quien permaneció en esta función tres meses, de octubre a Diciembre de 2003; durante la administración, el Proyecto Escolar fue el mismo que de años anteriores, el trabajo se llevó a cabo con un selecto grupo de maestros, acción que provocó conflictos y divisiones entre ellos. Existió descontento de los padres por el manejo económico que se realizaba en la secundaria, ante esto, se organizaron y tomaron la escuela, levantando actas de denuncias dirigidas a la inspección pidiendo su retiro, lo cual lograron en diciembre de 2003.

La administración de la profesora Rosalba Pérez, ciclo escolar 2003-2004 se inició con una matrícula total de 90 alumnos.

En este primer cuadro se expresa el total de alumnos desagregándolo por grado, sexo, inscripción, existencia, aprobados y el número de grupos.

Grado	Sexo		<12	12	13	14	15	16	17	18	total	Grupos
-------	------	--	-----	----	----	----	----	----	----	----	-------	--------

1	Hombres	Inscripción	2	1	4	7				14	2
		Existencia	1	1	3	6				11	
		aprobado	1	1	2	4				8	
	Mujeres	Inscripción		2	1	2				5	
		Existencia		2	1	1				4	
		Aprobados		2	1	1				4	
	Subtotal	Inscripción	2	3	5	9				19	
		Existencia	1	3	4	7				15	
		Aprobados	1	3	3	5				12	
2	Hombres	Inscripción		2	5	11	5	1		24	2
		Existencia		2	4	10	2			18	
		Aprobados		2	2	3				7	
	Mujeres	Inscripción			5	3	1	1		10	
		Existencia			5	3	1			9	
		Aprobados			4	2	1			7	
	Subtotal	Inscripción		2	10	14	6	2		34	
		Existencia		2	9	13	3			27	
		Aprobados		2	6	5	1			14	
3	Hombres	Inscripción			1	6	15	3		25	2
		Existencia			1	4	13	2		20	
		Aprobados				4	9	2		15	
	Mujeres	Inscripción			1	4	5	2		12	
		Existencia			1	4	5	2		12	
		Aprobados			1	4	5	2		12	
	Subtotal	Inscripción			2	10	20	5		37	
		Existencia			2	8	18	4		32	
		Aprobados			1	8	14	4		27	

TOTAL	Hombres	Inscripción	2	3	10	24	20	4			63	
		Existencia	1	3	8	20	15	2			49	
		Aprobados	1	3	4	11	9	2			30	
	Mujeres	Inscripción		2	7	9	6	3			27	
		Existencia		2	7	8	6	2			25	
		Aprobados		2	6	7	6	2			23	
Subtotal		Inscripción	2	5	17	33	26	7			90	6
		Existencia	1	5	15	28	21	4			74	
		Aprobados	1	5	10	18	15	4			53	

CUADRO DE DESERCIÓN	
En Primer grado	“A” 2 bajas de 10 alumnos
	“B” 2 bajas de 9 alumnos
En Segundo grado	“A” 4 bajas de 17 alumnos
	“B” 3 bajas de 17 alumnos
En Tercer grado	“A” 2 bajas de 20 alumnos
	“B” 3 bajas de 17 alumnos

Las causas de la deserción fueron por inasistencias, enfermedades, cambios de domicilio y una defunción.

ASIGNATURAS REPROBADAS							
	1	2	3	4	5	6 y más	Total
Primero	1	1				1	3
Segundo	9	3				1	13
Tercero	1		2		1	1	5
Total	11	4	2		1	3	21

BECAS

Los servicios dentro de la institución es el programa de becas, que se designa a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y alumnos de bajos recursos.

Las becas fueron otorgadas por la delegación Coyoacán y por la SEP distribuyendo 5 becas por cada organización.

EGRESO

El ciclo escolar (2003-2004) 27 alumnos de tercer grado egresaron de forma regular con un promedio mínimo de 6.3 y un máximo de 9.0.

Egresados que continuaron sus estudios: 22 alumnos

Sexo	Aciertos	Opción	Plantel	
Mujeres	9	58	2	Tlalpan Bachilleres 3 y 4
	32	7		14 Milpa Alta
	57	-		-
	62	6		4 Culhuacán
	44	-		Conalep Iztapalapa V
	32	-		-
	41	2		3 Iztacalco
	65	4		4 Culhuacán
	48	5		3 Iztacalco
13 Hombres	40	-		-
	60	5		Tlalpan
	56	5		Aragón
	39	4		Iztacalco
	73	3		4 Culhuacán
	68	1		4 Culhuacán
	78	5		ENP 7
	97	1		ENP 6
	49	10		Coyoacán
	56	-		-
	64	1		CETIS 39
	67	6		CETIS 50
	68	5		CETIS 5

Los alumnos mostraron gran preferencia por el CECYT 13, plantel 4, ENP, CETIS, CCH Sur, Tlalpan y Oriente, plantel 17 del Pedregal.

Datos estadísticos de la administración de la subdirectora Alejandra Tinoco Murillo (2004-2005)

Cuadro desagregado de la población estudiantil

Grado y Grupo	Inscrip.	existencia	Deserción	N° de alumnos Reprobados
1 "A"	17	19	0	6
1 "B"	18	18	0	8
2 "A"	12	15	0	5
2 "B"	14	14	0	6
3 "A"	17	16	2	9
3 "B"	16	16	0	12
Total	94	98	2	46

(Anexo 6)

De la población de alumnos el 50.4 % son repetidores en los siguientes ciclos escolares:

Primer año 19.5%

Segundo año 21.8%

Tercer año 9.1%

El 49.6 % no ha repetido ningún grado.

Repetidores 2 veces Primer grado 1.1%

Repetidores Primero y Segundo 1.1%

Alumnos con Necesidades Educativas Especiales atendidos por USAER

1 "A"	1 "B"	2 "A"	2 "B"	3 "A"
1	2	1	1	1

Total 6

Con los datos estadísticos señalados en los ciclos 2003-04, 2004-2005 en las administraciones de las profesoras Rosalba y Alejandra nos ayudaron a identificar, mediante una comparación, aquellos datos contrastantes y recurrentes de ciclos escolares.

En el caso de la primera maestra inició con una matrícula de 90 alumnos, se presentaron 16 deserciones y culminó el ciclo con tan sólo 74 alumnos, de los cuales 21 reprobaban de dos a tres materias y 53 estudiantes aprobaron (Anexo 5). En contraste a esta situación es el caso de maestra Alejandra quien debido a la baja matrícula del alumnado en el ciclo escolar anterior y con el riesgo de desaparecer el turno, recibió a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, los rechazados de otras escuelas, así como los repetidores, por lo que tales acciones permitieron aumentar la matrícula hasta llegar a 98 alumnos; en el inicio del ciclo escolar 2004 -2005 se presentaron sólo dos deserciones.

La maestra Alejandra hizo un gran esfuerzo por aumentar la matrícula y saber establecer la permanencia de los alumnos en la secundaria; contrario a la administración de la maestra Rosalba Pérez, al no aumentar la matrícula y al existir una fuerte deserción.

En los inicios del ciclo 2003-2004, las irregularidades se presentaron en los grupos de segundo grado, en estos se encontraban alumnos con edad mayor al rango establecido (13-14 años), existió un mayor índice de reprobación, de los dos grupos (A y B) con existencia de 27 alumnos, 13 se encontraban reprobando diferentes materias. Los primeros grados con 3 reprobados de 15 alumnos y terceros con 5 de 32 alumnos.

En el ciclo 2004-05, los problemas se presentaron en los terceros grados ya que de 33 alumnos 21 estaban reprobando en diversas materias, 12 de los 21, la materia de Español impartida por la profesora Guillermina.

En la transición de segundo a tercer grado, se visualizaban los mismos problemas del ciclo anterior, la reprobación, aunque fueron distintas las materias que se encontraban reprobando, la esencia de esta comparación nos lleva a preguntarnos ¿Cuál es la causa de que sean exactamente estos alumnos los que presentan el problema de la reprobación?, ¿Por qué los segundos grados no presentan el mismo problema que los segundos de la generación pasada, si recibían clases de los mismos profesores?, esto es expresado porque en los segundos grados de 29 alumnos 11 estaban reprobando, es decir una tercera parte y en el último grado estaban reprobando más de la mitad.

2.2.2 INFRAESTRUCTURA

La escuela posee un espacio amplio con jardineras y árboles. Dos patios suficientemente grandes para albergar la estancia de los alumnos. Cuenta con instalaciones y materiales deportivos como: cancha de fútbol, básquetbol, balones, redes, pelotas, aros, colchonetas antes y después de algunos meses de ingresar al PEC.

A la entrada se observa el cubículo de prefectura el cual comparten ambos turnos. A un lado, dividido por un pasillo del primer edificio, nos topamos con la oficina de Orientación y trabajo social, junto a ella la bodega de material, hacía uso el contralor donde se encontraban todos los libros y material didáctico para uso de las clases de los profesores. Dos pequeños baños para administrativos y docentes. En seguida el consultorio médico, que cuenta con medicamentos como aspirinas, alcohol, vendas, etc. y está en servicio de 3:00 a 5:00 p.m.

Junto a los sanitarios se halla la oficina de USAER en donde se encuentra una Psicóloga y una Pedagoga. Al lado de ésta, la cooperativa escolar disponible sólo en el horario de receso (5:20-5:40 p.m.). En los servicios de venta ofrecían sopas instantáneas, tortas y golosinas.

Enfrente de la primera construcción, se observa el inmueble central constituido por la dirección que está ocupada por la subdirectora y secretarias. Cuenta con ventanas que permite dirigir la mirada a los lugares de la secundaria. En la misma se acoge material didáctico y bibliográfico dirigido a los docentes. En su extremo derecho la basta sala de maestros, equipada con estantes para cada uno de ellos, quienes ocupan en sus horas de servicio realizando trabajos para sus clases y para convivir con otros compañeros. La adornan vitrales en las ventanas realizados por los alumnos del turno matutino. Al finalizar se accesa a Red escolar, espacio con capacidad de 25 equipos de cómputo. Se requería consultar la disponibilidad ya que no había horarios establecidos para su uso. La finalidad de la Red es proporcionar a los alumnos y profesores una fuente de consulta e investigación. Acción realizada cuando el profesor conducía al grupo. En la parte superior de esta construcción, las aulas utilizadas por el tuno matutino permanecen cerradas y con una pequeña reja en las escaleras que obstruye el paso a todo el nivel de la planta alta, ahí se encuentran los sanitarios de los hombres, los cuales muestran condiciones aceptables para su uso.

Detrás de la construcción central, se sitúa un siguiente edificio con diez salones de clases, de los cuales seis son ocupados y cuenta cada aula con una televisión, videocassetera y pintarrón. La parte interior de los ventanales presentan pintura para que los alumnos no sean distraídos por el exterior. Los pisos de loseta y el mobiliario están en buenas condiciones las cuales son suficientes para la población estudiantil.

La biblioteca se ubica en el edificio posterior a la dirección en el primer nivel. En su interior la iluminación es tenue debido a la sombra de los árboles y el edificio central. El espacio tiene la capacidad para albergar al grupo de 20 alumnos y más. La cantidad de mobiliario son 10 mesas y 30 sillas, su ubicación y dimensión del espacio impedían el libre movimiento de los visitantes.

Con respecto al acervo bibliográfico, cuenta con el material didáctico básico de secundaria (enciclopedias, libros de texto, diccionarios) y textos de diversos géneros

literarios que promueven la lectura en los alumnos y docentes. Los profesores no acudían a ella, sólo la profesora de Español de primer y Segundo grado.

También la escuela cuenta con laboratorios de Física-Química y Biología, haciendo uso sólo del primero el turno vespertino. Este turno, no tiene acceso al segundo, debido a los inconvenientes expresados por la directora del turno matutino. Su espacio amplio y mínimamente iluminado cuenta con suficiente mobiliario y un reglamento en el vestíbulo. Una parte de los materiales se presentaban inservibles y los instrumentos como probeta, cubre objetos, microscopios, matraz, mechero, vaso de precipitados no son suficientes para el número de alumnos de un grupo.

La sala de música se encuentra a un lado de las escaleras, está mal iluminada; cuenta con butacas para los estudiantes y un piano para uso del docente. Los instrumentos, como las flautas, son responsabilidad de los alumnos en adquirirlas, el profesor contaba con algunas de reserva. A un costado de ésta sala, se encuentra una bodega con material deportivo e instrumentos musicales para la banda de guerra del matutino.

En el primer nivel, el aula de taquimecanografía utilizada por ambos turnos, está adornada por trabajos de los adolescentes así como de los símbolos de taquigrafía y la posición de las manos en la máquina de escribir. La existencia de 15 máquinas con su respectiva mesa de trabajo permite que la profesora observe las actividades de los alumnos. Se halla un estante en el que guardan todos los paquetes que incluían hojas blancas y trabajos anteriores de los asistentes.

También en éste nivel, el amplio espacio de Artes Plásticas, en el que figuran pinturas de la historia del arte en el techo, adornado con trabajos sobresalientes y vitrales elaborados por los alumnos con diferentes técnicas. En el interior los estudiantes trabajan en mesas grandes con sus respectivos asientos y al fondo se encuentra una más pequeña para quienes realizan “planas” de incumplimiento de material.

La última edificación corresponde a los talleres de electrotecnia, laboratorio de matemáticas, laboratorio de alimentos y el audiovisual. El primero consta de cuatro mesas con instalaciones eléctricas, un lavabo y una bodega en la que guardan materiales ajenos al taller como manualidades. El segundo es amplio y confortable en el que se efectúan las reuniones de Consejo Técnico del vespertino. Con respecto al audiovisual alberga a los padres de familia, adolescentes y docentes cuando se llevan a cabo conferencias o actividades culturales. Cabe señalar que el laboratorio de matemáticas y el de alimentos no conforman espacios al servicio de éste turno. Se construyó un aula exclusiva del turno para actividades artísticas como danza.

2.2.3 EL AMBIENTE QUE RODEA A LA SECUNDARIA

Con base en los cuestionarios socioeconómicos aplicados a toda la población estudiantil (92 alumnos), podemos decir con respecto a:

Vivienda

El 70.5% tiene casa o departamento propia, un 23% es rentada y 6.5% prestada, contando con todos los servicios públicos como, agua, luz, drenaje, teléfono, transporte, alumbrado público, vigilancia y gas estacionario en sus hogares.

Familia

El 50.7% de los alumnos viven con ambos padres, el 34.1% viven con la madre, y con el padre 3.4% y el restante que corresponde al 11.3 % vive con cualquier otro familiar, abuelos, tíos, hermanos. Referente a los hermanos que tienen, el 58.5% tiene entre 1 y 2, el 24% tiene de 3 a 4, el 9.0 % tiene entre 5 a 10 y un 8% no tiene hermanos.

Ingresos

El ingreso familiar semanal es: 23.7 % gana entre \$450 y \$1,000, entre \$3,500 a \$4,000 corresponde al 22%, de \$1,500 semanales a \$2,000 corresponde al 13.7%, de

\$4,500 a \$5,000 el 4.5 %, más de \$5,000 corresponde al 4.4 %, 4.5 % gana entre \$2,500 y \$3,000 y no contestaron el 27.4 %.

Ocupación de los padres

Referente a la labor de los padres un 45% tenían un oficio (carpintería, herrería, albañilería, operador de transporte público, etc.), 16% profesionistas (abogados, Médicos, Ingenieros, etc.), 9.4 % comerciantes (loncherías, verdulerías, tiendas, etc.) el 1.1% estudiante y 1.1% estaba pensionado, 27.4% se abstuvieron de contestar.

De la ocupación de las madres el 51.7% amas de casa, 19.2% tenían algún oficio (costureras, estilistas, etc.), el 8% profesionista (Profesoras, Psicólogas, Médicas, etc.), el 5.7% se dedicaban al comercio y el 17% no contestó.

Nivel académico de los padres

Del nivel académico con el que contaban los padres: licenciatura truncada 22%, secundaria completa 19.5%, licenciatura completa 16%, media superior 12.6%, primaria terminada en un 8%, incompleta 1.1%, secundaria incompleta 3.4%, media superior incompleta 1.1% y el 35.1% no contestó.

El nivel académico de las madres: secundaria 34.4%, licenciatura 8%, bachillerato 6.8 %, bachillerato incompleto 3.4%, primaria el 5.7% terminada, primaria incompleta 1.1% y no contestaron el 40.1 %.

Edad de los alumnos

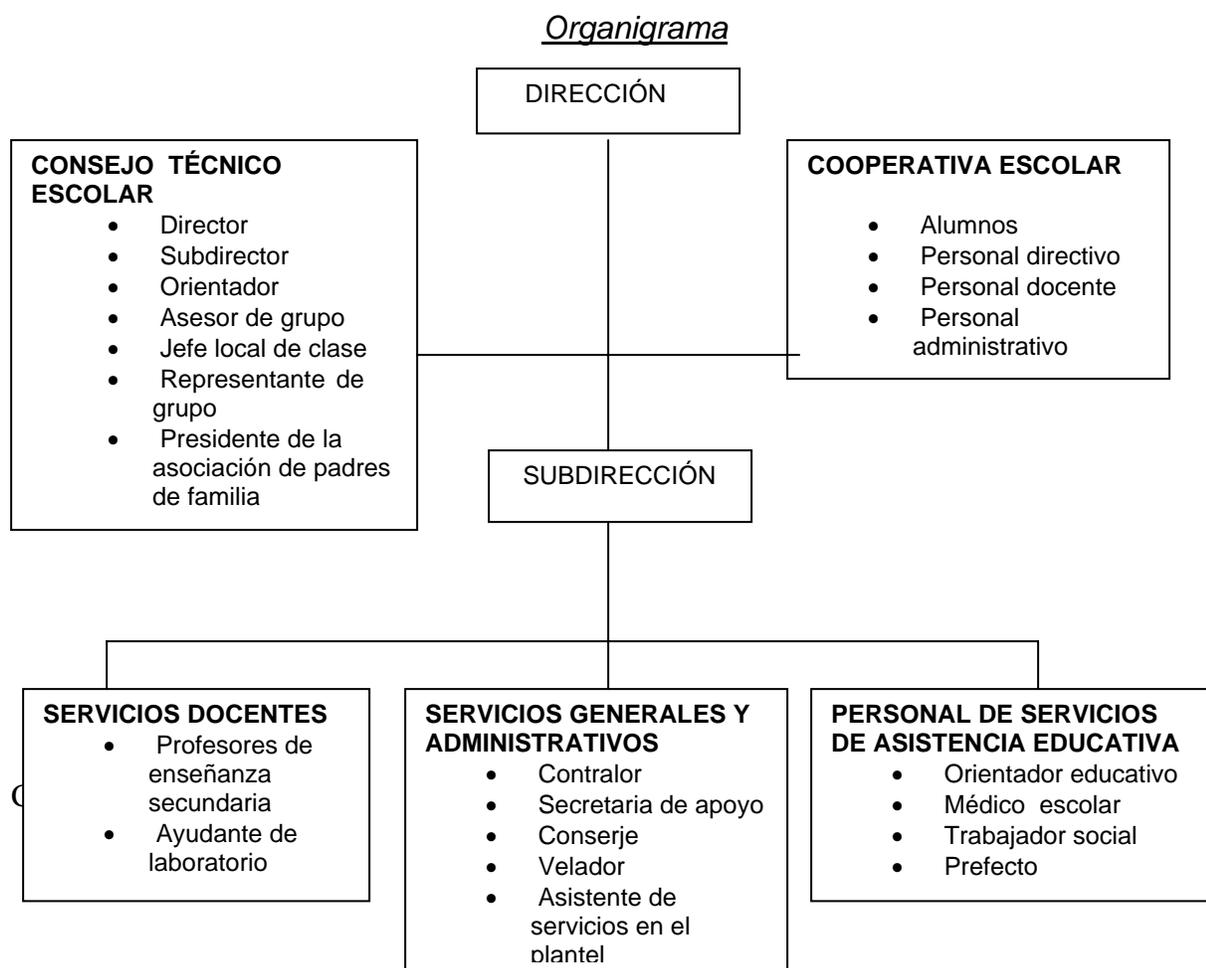
Edad de los alumnos de la institución en el ciclo escolar: de 15 años 31%, 14 años 29.8%, de 12 a 13 años 14.9%, 16 años 5.7%, 11años 2.2%.

Actividades que realiza el alumno

El 68. 2% de los alumnos se dedicaban a hacer tareas y quehaceres domésticos en sus casas, un 31.8% de los alumnos trabajaban (empacadores, vendedores y repartidor de volantes)

2.2.4 ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA

El funcionamiento escolar se explica a través de su organización, la cual indica las funciones a desempeñar de los actores en la institución, establecido así en el Proyecto Escolar. Para conocer la jerarquía de la secundaria de forma esquematizada visualicemos el siguiente organigrama²⁵ el cual permite observar las distintas funciones, con base en ello retomamos algunos elementos para dar su explicación de como se trabaja y como se conforman ya que a nuestro criterio consideramos aquellos que nos apoyara y nos proporcionara información para conocer y llevar a cabo nuestra propuesta de intervención.



²⁵ Este organigrama fue retomado del manual de los alumnos de la secundaria. SEP (2004). Manual del Estudiante *¡Ya estoy en secundaria!* Dirección de Educación Secundaria. México Pág. 12

Integrado por cada uno de los maestros de academia; si en ella se encuentran más de dos maestros con la misma materia, entonces quien ocupa ese lugar es quien tiene más años de antigüedad en la escuela o bien por quien impartía más horas clases.

El Consejo Técnico Escolar se reúne una vez al mes para tomar decisiones técnico-pedagógicas, analizaba las estadísticas de aprovechamiento escolar y avance conductual de los alumnos, la problemática de inasistencia y la situación familiar del alumnado. Se buscan y se registran estrategias para solucionar estas situaciones. Se realiza la planeación y organización de actividades escolares mensuales asignando tareas y comisiones para los docentes. El consejo técnico es quien toma las decisiones de la vida escolar.

Uno de los elementos que figuran en el organigrama es la sociedad de padres de familia. Para el funcionamiento de esta sociedad se convoca a una asamblea en la cual se debaten y proponen temas sobre el funcionamiento de la secundaria. Se adquieren nuevos compromisos para ejercer trabajos de gestión en concordancia con el directivo. Entre otros acuerdos se establece la cuota de inscripción.

Bajo el manual de funcionamiento de la institución se menciona que por medio de una asamblea con la participación de todos los actores se elige al presidente, al asesor, secretario o vigilante y los vocales (maestros), estos últimos se encargan de informar a los padres y alumnos respecto al funcionamiento de la cooperativa, recibir demandas o inquietudes sobre la administración de la misma.

COOPERATIVA ESCOLAR

Con respecto a la cooperativa, se otorga el 40% de las ganancias para el fondo social y el 20% al capital social que se queda para la cooperativa para su mejora e inversión de productos y el 40% se reparte entre los alumnos al término del ciclo escolar.

SERVICIOS DOCENTES

Las funciones de los docentes, consisten en la realización de la planeación de sus clases; asistir a las juntas de consejo técnico y llevar a cabo las actividades y acuerdos planteados en el proyecto escolar.

Los auxiliares de laboratorio, apoyan a los docentes de Física, Biología y Química en la disciplina, distribución de sustancias, en la realización de las actividades y materiales a los estudiantes.

SERVICIOS GENERALES Y ADMINISTRATIVOS

El personal que integra estos servicios apoyan activamente en la organización de los documentos, oficios y expedientes de los docentes y alumnos. Además de la distribución de los recursos didácticos solicitados por los actores para las clases y eventos especiales. El velador y las conserjes, vigilan y coordinan el mantenimiento y limpieza de la institución.

SERVICIOS DE ASISTENCIA EDUCATIVA

Las funciones del personal en este servicio, consisten en atender los problemas conductuales y de aprovechamiento de los alumnos por medio de entrevistas domiciliarias y vía telefónica con los Padres e individualmente con los adolescentes.

La responsable de trabajo social, mantiene ocupados a aquellos alumnos castigados, con ejercicios matemáticos o de otra asignatura, hasta que el padre de familia acude a la cita con el maestro que la solicite. Al inicio de cada día procede a pasar lista a los grupos para comprobar la asistencia de los alumnos en cada una de las clases. Así mismo mantiene un registro individual de ausencias para después averiguar las causas de ellas.

Entre las actividades que desempeña el orientador consisten en mantener actualizadas las estadísticas del concentrado de calificaciones por bimestre de cada grupo, sus avances en el aprovechamiento, niveles de reprobación; concentrado de las instituciones en las que los egresados son aceptados y puntaje de exámenes de admisión para el nivel medio superior. Información que distribuye en las reuniones de Consejo Técnico cada bimestre por que para la subdirectora es una forma de circular el dato rápida y a la mayoría de los actores que están en el plantel que le indica como es el trabajo de los profesores, el avance de la escuela en cuanto a conocimiento en los alumnos. También informa a los presentes sobre los alumnos con mayor número de materias reprobadas. Otra labor es la difusión de las diferentes instituciones de educación media superior a través de carteles y pláticas con los grupos.

El Prefecto observa y vigila que se cumpla con el aseo y el uniforme personal del alumno. En la entrada tiene que estar atento con el corte y peinado del cabello de los alumnos, que el uniforme corresponda al día y revisar que no lleven el uniforme de deportes cuando se concuerda vestirse con el uniforme formal.

Cuando algún maestro se ausenta de su labor en los grupos, el Prefecto mantiene al grupo ocupado con actividades. Además custodia que ningún alumno se salga de clases. También toca la alarma para el cambio de horarios de clases, receso y salida.

La Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular, a pesar de que esta unidad no es está considerada en el organigrama, consideramos que es parte importante dentro de la organización de la secundaria, ya que presta uno de los servicios más utilizados y forma parte en los acuerdos y toma de decisiones en cuanto a los alumnos, tiene como funciones e intereses el apoyar a los estudiantes con capacidades de aprendizaje diferentes, intercambiando estrategias de enseñanza con los profesores. Realizan actividades en pequeños grupos, juegos y actividades extracurriculares para el enriquecimiento y significancia de los contenidos a partir del respeto a la diversidad en la existencia de estilos y ritmos de aprendizaje.

2.2.5 PROYECTO ESCOLAR (PE)

El proyecto escolar del ciclo escolar (2005-2006) se tituló “No vivo para leer, leo para vivir”, Unidos hacia el triunfo por una escuela de Calidad con Equidad.

La importancia del título se refirió a la situación actual del centro escolar. Se consideraba que no hay mejor actividad como la lectura, ya que por medio de ella se extraían elementos de reflexión para la vida diaria de los actores escolares prioritariamente para los alumnos, a quienes se les promovían valores de convivencia, ya que en opinión de algunos maestros “carecían de ellos”.

- Quiénes participaron.

Maestros: El 80% colaboró en su elaboración, mientras que el restante no participó pero estaban enterados en qué consistía.

Alumnos: Los alumnos expresaron que en algunas clases se llevaban a cabo ciertas actividades de lectura y no estaban enterados en qué consistía el proyecto escolar.

Padres de familia: No participaron en su elaboración, sólo fueron invitados a firmar como enterados de las actividades que se realizarían en la escuela, pero no a conocer el contenido del Proyecto Escolar.

- Propósitos: Elevar la calidad formativa de los estudiantes para continuar con su aprendizaje dentro y fuera del entorno escolar.

- Misión: Promover en los alumnos habilidades intelectuales, competencias y actitudes con base en la interculturalidad para el fortalecimiento de la identidad nacional y la cultura universal que impacte en la mejora de calidad de vida.

- Visión: Pretendía alcanzar en sus alumnos habilidades comunicativas, capacidades de pensamiento crítico y científico con base en valores como el amor, trabajo colaborativo, etc. para la toma de decisiones en la comunidad escolar.

- Valores que se pretenden transmitir a los alumnos; equidad, tolerancia, amor, respeto, responsabilidad y justicia.

- Análisis del diagnóstico: En este punto se enmarcaron dos problemas, el rendimiento escolar general y el ausentismo de los alumnos en las clases.

Establecieron como ejes de acción en apoyo para abatir los problemas, las siguientes estrategias: la gaceta escolar, trípticos temáticos, caricaturas, cuentos, poemas, calaveras literarias, cartas, círculos de lectura, uso de diccionarios y lectura al aire libre para:

- * Motivación del gusto por la lectura

- * Desarrollo de competencias lectoras en los alumnos que permitiera la producción de textos para elevar el aprovechamiento escolar.

- * Apoyo a las acciones de la comunidad para mejorar la calidad del sistema educativo.

- * Acuerdos de los profesores

- ^ Fomentar los valores a los adolescentes a través del ejemplo.

- ^ Realizar técnicas en las clases y la utilización de alternativas grupales para fomentar el interés en los alumnos.

- ^ Cumplir con los horarios y comisiones de trabajo con actividades agradables.

- ^ Difundir el Proyecto Escolar en toda la comunidad escolar.

- ^ Motivar a los padres de familia.

- ^ Correspondencia de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos.

- ^ Evaluación. Compromiso del personal docente, directivo y alumnos.

^Comprometer a todos los integrantes de la institución en apoyar el proceso de enseñanza- aprendizaje, por lo cual:

- * Fortalecer la cultura de la planeación.
- * Formar un trabajo colaborativo con toda la comunidad del centro.
- * Fomentar un ambiente de trabajo armónico basado en valores comunes de respeto y de responsabilidad.
- * Acompañamiento de la subdirectora al profesorado, reorientando su práctica.
- * Apoyar al personal docente mediante cursos de actualización y estrategias para reducir la impuntualidad.
- * Difundir el reglamento interno para invitar al centro a su análisis, comprensión y aplicación.
- * Practicar una gestión participativa en donde se encuentren integrados los docentes, los padres de familia, órgano de participación social y alumnos.
- * Fomentar el cambio para un nuevo paradigma en la educación.

LA ORGANIZACIÓN DE LAS TAREAS, TIEMPOS Y ESPACIOS

DISTRIBUCIÓN DE TALLERES

La distribución de talleres y exámenes extraordinarios forman parte de la organización de la escuela, y el Proyecto Escolar ofrece un pequeño panorama sobre la conducción de la secundaria.

En el primer grado se aplicaba un cuestionario sobre intereses profesionales y tecnológicos de los adolescentes. Considerando también los talleres de su preferencia, se buscaba un balance de acuerdo a los resultados, se clasificaban y distribuían a los alumnos entre los 3 talleres Taquimecanografía, Artes Plásticas y Electrotecnia, de tal forma que se igualara el número de alumnos en cada taller.

EXAMENES EXTRAORDINARIOS

La aplicación y evaluación la realizaban los jefes locales de enseñanza y la subdirectora. En un ciclo escolar se aplicaba tres veces el mismo examen, se renovaba cada período escolar.

DISTRIBUCIÓN DE COMISIONES

La subdirectora Alejandra decidía los espacios a ocupar, bajo el permiso de la directora de la mañana ya que por ser menor la matrícula en el turno vespertino, los espacios a ocupar fueron reducidos. También dirigía los acuerdos, responsabilidades y comisiones de los docentes; éstas se adquirían de acuerdo al interés de cada profesor para la realización y seguimiento del proyecto escolar; organizaba el funcionamiento de la cooperativa escolar; asignaba los asesores a cada grupo de la escuela, etc.

Dentro de la organización, se trabajaba en equipos según congeniaban los actores, en cada evento se encargaba de informar las responsabilidades, tiempos, los recursos con los que se contaba; promovía la identificación y la resolución de los problemas.

Con respecto a las festividades, ceremonias cívicas y periódicos murales que se realizaban cada semana, le correspondía organizarlo a cada uno de los profesores de las distintas asignaturas y al personal de servicios de Asistencia Educativa.

Para facilitar el trabajo y tener más control de la organización en la institución se planearon comisiones que fueron asumidas por los profesores.

COMISION	NOMBRE	FUNCION DOCENTE
Puntualidad	Judith Cecilia Sosa Baltazar	Matemáticas
Aseo y uniforme	Rubén Olivares Flores	Prefecto
Disciplina	Esther Hilda Álvarez Rojas	Trabajadora Social
Conservación y mantenimiento de	Braulio Labán González	Electrotecnia

la escuela		
Periódico mural	A cada personal que le correspondía la ceremonia cívica.	
Seguimiento del proyecto escolar	Graciela Mayorga Anleu Beatriz Jiménez Rosa María Guerrero Guillermo Rodríguez María del Carmen Olvera	Francés USAER USAER Formación Cívica y Ética Historia

A cada grupo de la escuela le correspondía un asesor, comprometiéndose en atender los problemas de conducta que se presentaban en el grupo o en cada uno de los alumnos en sus calificaciones de alguna materia; así él o la asesora dialogaba con los padres, los profesores o con ambos.

Los criterios que la subdirectora consideró para asignar a cada grupo un asesor fueron:

- Aceptación de los profesores.
- Asistencia de los maestros la mayor parte de los días a la escuela para auxiliar a los grupos.
- Comprensión y relación amistosa con ellos.

Cuadro de asesores

GRUPO	NOMBRE	MATERIA
1° "A"	Jesús Alejandro Alvarado	Geografía
1° "B"	Sonia Escalera	Matemáticas
2° "A"	Roselia Marín Olvera	Español
2° "B"	María del Carmen Olvera Meneses	Historia
3° "A"	Judith Cecilia Sosa Baltazar	Matemáticas
3° "B"	Graciela Mayorga Anleu	Francés

Es así, que de esta forma la secundaria está organizada, en la que en el Proyecto Escolar, cada uno de los profesores conto con una comisión determinada. Esperando que de esa forma se obtendran mejores resultados en el aprovechamiento y motivación de los estudiantes.

CAPÍTULO II

LAS VOCES DE LOS ACTORES DE LA SECUNDARIA

CAPITULO II

2. LAS VOCES DE LOS ACTORES DE LA SECUNDARIA.

En la secundaria, se aprenden las acciones, decisiones y costumbres que no están explícitas en el currículo, pero que se practican e inciden en vivencias de los alumnos dentro y fuera de la escuela.

Las acciones cotidianas son más significativas. Sin embargo la pretensión de seguir los programas educativos previstos, es mayor y en ellos no se considera realmente las prácticas de los actores escolares.

Es por ello que en este apartado pretendemos señalar las actuaciones de los sujetos que integran a la secundaria. Prácticas en la que se perfilan rutinas y significados. “Los impedimentos mayores (...) no se derivan de las actividades teóricas del Estado, sino de la tradición y las prácticas educativas que no cumplen sus propósitos”.²⁶

Cabe señalar que los datos registrados en estos apartados, fueron cuidadosamente retomados de entrevistas y observaciones, con la finalidad de entender los distintos problemas de la secundaria.

2.1 LA VOZ DE LA SUBDIRECTORA

La subdirectora Alejandra H. Tinoco Rojas, es licenciada en educación secundaria con especialidad en Matemáticas, se desempeñó como profesora por varios años. Durante nuestra estancia, se encontraba tomando cursos sabatinos de administración educativa.

En su primer año de ejercicio como subdirectora, se encarga de tareas que facilitan el funcionamiento regular de la escuela, como la coordinación de los profesores en la

²⁶ GAMMAGE, Philip (1995). *El profesor y el alumno: Aspectos socio- psicológicos*. Universidad de Bristol. Edición Marova S. L. España Pág. 127

organización de las comisiones, tomar decisiones y su difusión, al igual que la información recibida en las circulares de parte de la Secretaría de Educación Pública y el desarrollo del Programa de Escuelas de Calidad. Conduce las juntas de Consejo Técnico, las reuniones con los padres de familia y con los alumnos y promueve el desarrollo profesional de los docentes.

La subdirectora trata con respeto a los vecinos, que se quejan de los alumnos: que aventaban balones a sus casas, rompían vidrios o les faltaban al respeto.

Mantiene un estrecho vínculo con la inspectora, ya que ésta constantemente visita la institución pidiendo informes de los maestros y sobre el funcionamiento de la escuela y además motiva y asesora a la subdirectora.

Mantiene contacto con el hospital psiquiátrico Ramón de la Fuente con la finalidad de buscar soluciones en la atención de los alumnos hiperactivos, donde psicólogas visitaron la escuela con motivo de realizar conferencias. Así como con instituciones civiles encargados de mantener y cuidar a los alumnos huérfanos de ambos padres o de un solo tutor que no cumplen con sus responsabilidades.

2.1.2 ESTILO DE GESTIÓN

La conducción institucional de la subdirectora es de manera comprometida y con una necesidad del mejoramiento educativo. Apoyándose de la capacidad que se le otorga como subdirectora, para generar decisiones y satisfacer las necesidades educativas de los actores que están inmersos.

El estilo de gestión que lleva a cabo la subdirectora no es puramente administrativo, ya que lo orienta a compartir, valorar y responder al papel social y educativo que representan todos los actores de la institución.

Por otra parte, no se exige de la previsión de recursos, del cumplimiento de documentos que avalan la calidad institucional (objetivos de la secundaria planteados en planes y programas de la Secretaría de Educación Pública). Así mismo destaca la convicción de hacer de la gestión en la secundaria, un proceso compartido. Deseando que manifiesten sus capacidades de voluntad y de respuesta para mejorar la dinámica y formación de los implicados.

Manuel Álvarez,²⁷ describe la forma en que se manifiestan las prácticas correspondientes al estilo de gestión administrativo, en el que la subdirectora regula, controla, deseando prevenir y dirigir la organización hacia el funcionamiento institucional.

Procura realizar las actividades establecidas en el proyecto de la escuela, busca la construcción de una visión compartida, procura disminuir las jerarquías mediante la conformación de equipos de trabajo, crea espacios de interacción donde se tomen las decisiones, permitiendo el intercambio de opiniones y reflexión conjunta, previene reducir pérdidas en los alumnos (abandono, repetición, problemas de aprendizaje, trastornos conductuales y de adicción) ofreciendo espacios de atención. Sus funciones bajo este aspecto se desarrollaron en los siguientes puntos:

2.1.2.1 EL CUMPLIMIENTO DE LOS PROCEDIMIENTOS INSTITUCIONALES

Como subdirectora conoce y aplica los reglamentos y normativas de la política educativa nacional y del Programa de Escuelas de Calidad, ya que se apega a los estilos de funcionamiento que marcan estos documentos. Busca la reorientación de la gestión institucional para mejorar los márgenes de decisión escolar, procurando involucrar a los estudiantes, profesores y padres de familia. Desarrolla la misión y visión de la institución a través de estrategias en el Proyecto Escolar, para lograr cambios significativos en la escuela. Se preocupa por la formación docente, por ello les ofrece

²⁷ ÁLVAREZ, Manuel (2001). *El equipo directivo, Recursos Técnicos de Gestión*. Editorial Laboratorio educativo, Venezuela Págs. 58-78

capacitación especializada. Además se encarga de llevar a cabo el cumplimiento de los acuerdos, comisiones de cada profesor y las acciones acordadas en el Proyecto Escolar (lectura al aire libre, la gaceta escolar, concursos de cuentos...) y disminuir el índice de reprobación y deserción.

2.1.2.2 CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN

En una entrevista comentó: “la función de la escuela es formativa y lo importante es que los alumnos sepan desenvolverse en la vida, aunque para los alumnos la escuela es una obligación”, por ello entiende a la educación como una formación en la que se les brinda a los alumnos conocimientos y se les enseñan normas para su prosperidad dentro y fuera de la escuela, manifiesta que su importancia es el bienestar físico, emocional y académico tanto de alumnos como de profesores asumiendo sus responsabilidades. Al integrarse al PEC uno de sus principales intereses es orientar el aprendizaje del alumnado, incrementar sus habilidades intelectuales basadas en valores establecidos en el PE y de esta forma mantener la disciplina dentro de la escuela.

2.1.2.3 LA ATENCIÓN A LAS ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS

Busca la buena imagen y presentación de la escuela, está pendiente de que se cumplan los reglamentos internos, por ejemplo que los alumnos porten el uniforme completo, no tener perforaciones ni peinados extravagantes; las adolescentes no se presentaran maquilladas; no portar armas blancas etc. Supervisa las clases cuando el tiempo se lo permite ya fuera desde su oficina o directamente desde el aula.

Coordina y dirige las juntas con los padres, alumnos y el consejo técnico con base en la orden del día que ella misma realiza con los temas a tratar.

Regula las entradas y salidas del personal docente y de apoyo, así como de responder a las solicitudes de inasistencias y justificaciones a las mismas o llamadas de atención bajo reglamento por inasistencias injustificadas a los profesores.

Otra de sus funciones son: la negociación, manejo y control de los recursos económicos, el presupuesto, ingresos y gastos, así como del mantenimiento y conservación de la institución, seguridad del personal.

2.1.3 LA SUBDIRECTORA Y SU RELACIÓN CON LOS ALUMNOS

Ella escucha la versión de los alumnos, de sus “chaparritos” como los llama, cuando son llevados a la subdirección.

Cuando solicitan material deportivo, se asegura de que cumplan primero con sus tareas y después autoriza los préstamos. En sus acciones y actitudes muestra lo importante que son para ella y aunque no lo manifiesta afectivamente, si lo demuestra con el hecho de mantenerlos en tratamientos Psicológicos e informando a los padres de familia y profesores sobre el conocimiento de la adolescencia. Está atenta a los beneficios delegacionales en los apoyos económicos; en investigar una institución adecuada en el caso de ser huérfanos. Se dirige a ellos de manera respetuosa, manifiesta comprensión al no etiquetarlos, menospreciarlos y en hablar con ellos para hacerles entender de que así como había libertades también había límites en su comportamiento.

2.1.4 LA SUBDIRECTORA Y SU VINCULACIÓN CON LOS DOCENTES

Las relaciones con los profesores fueron primordialmente profesionales, no le agradan las convivencias, para evitar problemas y malos entendidos con los padres. También considera injusto que ella y los docentes estén comiendo o divirtiéndose mientras que los adolescentes no lo hacen. Sus vínculos se manifiestan de forma grupal en las juntas de Consejo, en las que se reúnen la mayoría para discutir necesidades y actividades de la secundaria.

La subdirectora está al pendiente de sugerir estrategias didácticas o recomienda el apoyo de USAER, busca ayuda profesional de manera que a todos se les facilite el manejo de los alumnos y de los contenidos de aprendizaje con especialistas en la materia, programando cursos y conferencias. Manifiesta interés por motivar el trabajo de los profesores y para compartir sus experiencias en las reuniones mensuales. Manejando la apertura a los profesores en manifestar y establecer propuestas de mejoramiento para la secundaria.

2.1.5 LA SUBDIRECTORA Y SU RELACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA

La subdirectora conoce y comprende las condiciones, necesidades y demandas de la comunidad, así como el medio social en el que se desenvuelve el ambiente familiar, por lo que su iniciativa para con ellos consta de vincularlos en las actividades escolares, aunque su participación sea mínima. Los invita a conocer las actividades y conocimientos que adquieren en la escuela, por medio de exposiciones que los alumnos preparan según la materia, cuando finaliza el ciclo escolar. Sólo con algunos padres de familia entabla conversaciones para obtener información sobre los estudiantes, por lo general de aquellos que presentan una conducta no apropiada y cuya falta es grave.

Aclara con los padres aspectos de la vida del adolescente que influyen negativamente sobre su aprendizaje y conducta, sugiere medidas para disminuir su mal comportamiento. Organiza su horario para poder atenderlos cuando no se llega a una disposición de horarios, el trato es por vía telefónica y en caso de no encontrarse los padres, la información se maneja con algún familiar. El mayor contacto con los padres se realiza en las juntas.

2.1.6 LA SUBDIRECTORA Y SU VÍNCULO CON LA COMUNIDAD ESCOLAR

Se observa una relación más confortable con las secretarías, pues dentro de su oficina la mayoría de su tiempo lo comparte con ellas; se aprecia mayor comunicación y las conversaciones no necesariamente tienen que ver con expedientes, cartas, oficios, circulares, reglamentos, etc. Se observa un cierto compañerismo, ya que en ocasiones al retirarse del recinto de trabajo se acompañan en el transporte.

Con la Trabajadora social, se observa una relación amistosa e intercambio de información tanto de la institución como de los alumnos, padres de familia y los profesores.

El trato con las responsables de Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), se basa en cuestiones de trabajo, en desarrollar estrategias para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, así como la verificación de las acciones que se llevan a cabo en apoyo a los alumnos.

La subdirectora está informada del material didáctico que el contralor distribuye. La relación con él es diferente al de todos los actores, con él se muestra más afectiva ya que charla de temas que no tienen que ver con la escuela, hace chistes y comentarios sobre su vida personal.

Con el Orientador y el Prefecto, sólo se dedica a pedir informes, con actitudes respetuosas, sobre el comportamiento de los alumnos y de los reportes.

2.2 LAS VOCES DE LOS ALUMNOS

Es imposible pasar por alto que en la secundaria los alumnos son el eje central de todo esfuerzo educativo, de todas las acciones de directivos, profesores y padres de familia, dirigidas al beneficio de los adolescentes. Sin embargo resulta imprescindible conocer las voces de los estudiantes, ¿cómo conciben estas acciones?, ¿cómo viven la secundaria?, ¿qué esperan? y ¿cómo actúan dentro de ella?

El ciclo escolar 2004-2005 inició con una matrícula de 94 alumnos y al concluirlo había cuatro alumnos más, por los antecedentes de la secundaria durante este trayecto tuvo una diversidad de altas y bajas. Veamos un ejemplo: al inicio de este ciclo escolar 17 fueron los alumnos de nuevo ingreso que solicitaron como primera opción esta institución y alrededor de 20 alumnos se incorporaron después ya que fueron rechazados de otras escuelas por reprobación o mala conducta; lo mismo sucedía con los segundos y terceros grados, se iniciaban con pocos alumnos y se incrementaban conforme el transcurso del ciclo escolar. Como contraparte, al término de cada ciclo muchos alumnos se marchaban pidiendo su cambio de escuela o turno, quedando la secundaria con dos terceras partes de sus alumnos. Entre la gran heterogeneidad de alumnos que recibía la secundaria se coincidía por tener una población con características de repetidores, agresivos, hiperactivos, depresivos, baja autoestima, con trastornos de conducta, déficit de atención y finalmente alumnos que sobrepasaban la edad estipulada por grado, es decir en los primeros grados había alumnos mayores de trece años, en segundos de catorce y quince años y en terceros alumnos de dieciséis años.

El nivel de aprendizaje de estos chicos fue considerado bajo, según pruebas aplicadas por USAER, los resultados manifestaban falta de lectura fluida y comprensión lectora, déficit en el manejo de las tablas de multiplicar y operaciones básicas de matemáticas.

Siguiendo con la línea académica, en las entrevistas se les preguntó a los adolescentes sobre la importancia de la escuela y sus expectativas a futuro, los resultados fueron los siguientes; los terceros grados se hallaban desorientados, mostraban interés por seguir estudiando, no sabían sobre qué estudiar; por otra parte veían a la secundaria como la oportunidad de relacionarse con otros chicos de su edad y deseaban integrarse al campo laboral, afirmando que no servía lo que se les enseñaba y no le veían caso seguir en ella, casualmente eran éstos los que tenían materias reprobadas.

Los segundos grados mostraban interés por seguir estudiando, no se preocupaban por elegir una carrera, argumentando que tenían tiempo para pensarla. Los primeros

grados mostraban interés por estudiar, aunque desanimados por las materias que ya tenían reprobadas, pensaban que la escuela era para “ser alguien en la vida”. Las respuestas de las entrevistas con los adolescentes respecto al problema principal en la secundaria, coincidieron en la reprobación, a causa de la “flojera” de sus compañeros por no cumplir con el material que se les solicitaba y por la mala conducta. Para evitarlo proponían lo siguiente: estudiar mucho; comportarse adecuadamente dentro y fuera del salón de clases; no faltar y participar en clases; aplicarse a lo que el maestro les solicitara, prestar mayor atención a las sesiones y memorizar los temas días antes del examen.

En el tiempo fuera del horario de clases, la población estudiantil se dedica a realizar sus tareas y ayudar a sus padres en las labores domésticas; a trabajar como empacadores o ayudantes de algún comercio. Lo hacían por entretenimiento o necesidad como en el caso de Adrián, quien aportaba ingresos económicos a su familia.

2.2.1 LOS ESTUDIANTES Y SUS RELACIONES CON LA SUBDIRECTORA

Ante este personaje tan importante de la escuela, siempre mostraron respeto y aceptación a sus mandatos y autoridad. Escasamente hacían visitas a la subdirectora, esto ocurría cuando el grupo no tenía clase por la ausencia de algún profesor, le solicitaban que les permitiera asistir a red escolar o bien que les prestara balones de fútbol para jugar; para dirigirse a ella, lo hacían con absoluta seriedad.

En casos extremos la visita era para entablar una conversación entre el profesor, los padres y el alumno que incurrió en algún acto indisciplinarlo, obviamente él o ellos tenían la oportunidad de plantear su punto de vista para aminorar la sanción que la subdirectora les pondría.

2.2.2 LAS RELACIONES DE LOS ESTUDIANTES CON SUS COMPAÑEROS

“Los alumnos, por su parte, ubicados jerárquicamente en un lugar de subordinados, manejan las reglas establecidas, sin que podamos afirmar si se las apropian o simplemente se acomodan a ellas como mecanismos de supervivencia”.²⁸ Siguiendo estas afirmaciones y bajo las observaciones realizadas, los alumnos aprendieron a manejar las reglas institucionales en distintas circunstancias, en las ceremonias, bajo la obligación de hacer honores a la bandera, en posición de firmes: saludando y cantando, lo llevaban a cabo mientras se sentían bajo la mirada de algún docente, prefecto, orientador, trabajadora social o personal de USAER, el no hacerlo indicaban llamadas de atención, mientras se sentían libres de esta presión, charlaban con el compañero de a lado; bostezando y empujándose o simplemente cruzados de manos.

La violencia está presente por las constantes peleas entre compañeros, las relaciones entre hombres y mujeres son agresivas, irrespetuosas, intolerantes e indiferentes con los alumnos de Necesidades Educativas Especiales. Los adolescentes se muestran individualistas, dándose las divisiones en algunos grupos, en los cuales hay alumnos que no se dirigen la palabra, como en el caso de segundos grados. Los jóvenes comparten un código en el lenguaje, ya que la manera de identificarse entre ellos es por medio de sobrenombres o apellidos, por ejemplo en el grupo 1º B, se dirigen a su jefe de grupo, Lezly, como “la pollo”.

Estas características forman la identidad del turno vespertino, mismas que son las causantes de que muchos de los alumnos decidan cambiar de turno o escuela. En una plática informal con un alumno de segundo grado indicaba que para el próximo ciclo escolar se marcharía, porque no le gustaba la violencia que entre compañeros se daba, sin embargo él mismo en algunas ocasiones participaba en juegos agresivos en contra de sus compañeros. “Las relaciones entre pares no son siempre armónicas a veces tiene un alto grado de agresividad, al que los alumnos deben de adaptarse, ignorar o

²⁸ SANDOVAL, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria*. Editorial Plaza y Valdés México Pág. 269.

enfrentar (...) aunque por regla general también existe un cierto grado de complicidad”.²⁹

Siguiendo con la línea de comunicación surgida entre los grupos; en los terceros grados, en el caso de los varones se da en lazos amigables, en códigos, debido a que en los años anteriores habían sido compañeros muchos de ellos y en el último grado fueron separados. Al término de sus clases algunos alumnos suelen platicar fuera de sus salones y durante el receso reunirse para jugar fútbol. En el caso de las chicas muestran apatía entre los grupos, no se agreden, pero tampoco platican, relaciones más estrechas se dan entre compañeras del mismo grupo. Las interacciones entre ambos sexos, se basan en entablar diálogos cortos para pedirse las tareas prestadas o preguntar algo sobre una materia. Una excepción a este tipo de relación es el caso de Patricia, una alumna de 3º B quien entabla una relación estrecha con sus compañeros del sexo opuesto, se acerca a ellos y se expresa de la misma forma, por medio de groserías, trato que de igual forma recibe de ellos, sin embargo ambos respetan esa forma de relacionarse.

Los grupos de segundo grado dan la impresión de ser neutrales, establecen comunicación entre ellos, cada quien en sus respectivos grupos, tratan de responder a las exigencias de sus profesores y de evitar conflictos con ellos. Sin embargo, se muestran menos participativos en las actividades realizadas en la secundaria.

Iniciar en un nuevo nivel, no estar contagiados, aún, por el ambiente pesimista de los demás alumnos, ser tranquilos, trabajadores y de acceder más fácilmente a ellos, son las concepciones que los docentes tienen de los primeros grados, en particular del 1º B. Este grupo junto con los grupos de tercero participan más frecuentemente en las actividades y festividades organizadas por la escuela, aclarando que es el fruto al condicionamiento que los profesores ejercen sobre ellos en sus calificaciones.

²⁹ Ibíd. Pág. 229.

Los terceros grados son considerados por los primeros como violentos y agresivos, según sus expresiones, los molestan y ofenden verbal y físicamente. Un ejemplo observado: “Los alumnos de primer grado se dirigían a su aula, desde su salón los estudiantes de 3º A los insultaban, de la misma forma, recibían respuestas”. Sin más conflicto durante el receso, todos los alumnos se encontraban dispersos y no se daban signos de agresiones, esto debido a que de forma implícita se encontraban vigilados por docentes que pasaban esporádicamente por el patio. Sin embargo pasando los límites de las bardas de la secundaria, a la hora de la salida surgió una rencilla entre estos grados, Antonio 1º B y Saúl de 3º A. La causa a ciencia cierta no se conoció, sin embargo Antonio expresó “no me iba a dejar, él empezó a molestarme y me lanzó una patada”.

Una forma de distinguir entre los grupos de primero es su organización, resulta sencilla de identificar, las niñas del 1º A se organizan solo entre ellas, para llevar a cabo cualquier tipo de actividad referente a sus clases o recreativas, excluyendo a sus compañeros, justificando que a ellos no les gusta hacer nada. En ocasiones incorporan a algunas de sus compañeras del 1º B. De forma opuesta, el grupo 1ºB muestra más compañerismo y solidaridad entre la mayoría de ellos, buscan autorregular su conducta, es decir, entre ellos mismos cuando exceden el escándalo hacen comentarios de desacuerdo y descontento para que de esta forma se tranquilicen.

En las actividades recreativas se refleja gran apatía por parte de los varones, pues en la salida realizada a Six Flags la mayor concurrencia fue de las chicas. De forma general la población femenil muestra mayor entusiasmo por participar en las diversas actividades, aunque estas no se encuentren sometidas al condicionamiento evaluatorio de sus profesores; veamos el caso de la exposición anual de talleres, en la que se ocuparon de que los talleres estuvieran adecuadamente adornados y que nada los estropeará.

Finalmente, situaciones en las que se observa una participación total, se hallan en las festividades, debido a los condicionamientos de los docentes para elevar el promedio y

puntos extras en los exámenes para acreditar las materias; un ejemplo fue la pastorela realizada en el invierno de 2004, cuando actuaron alumnos que se encontraban reprobando varias materias, como era el caso de Saúl, hasta los que no presentaban ningún tipo de conflicto en sus calificaciones, situación de Joshua, ambos alumnos de tercer grado.

2.2.3 LOS ESTUDIANTES Y SU VÍNCULACIÓN CON LOS DOCENTES

Los adolescentes además de las relaciones con sus pares, también las establecen con sus profesores, respondiendo de manera diferenciada a cada uno de ellos, según lo catalogaran de exigente o “barco”.

Durante las entrevistas realizadas con ellos, expresaron que les agrada cuando los maestros los toman en cuenta para establecer los criterios de evaluación, así tienen la oportunidad de elegir los que más se acomodaran a sus intereses (también pedían que sus maestros cambiaran sus formas de enseñanza, no más resúmenes, cuestionarios ni copias, utilizar distintos espacios para llevar a cabo la clase y diversas actividades para los temas).

Aunque pertenecen a la misma escuela y comparten la identidad de ésta, todos los grados y grupos reaccionan de distinta forma ante sus profesores. Los de tercero se muestran más agresivos, retadores y apáticos para las clases. Los segundos grados no representan mayor conflicto para los docentes y se sujetan más fácilmente a las indicaciones de sus profesores. Los primeros grados expresan mayor entusiasmo por sus clases, aunque esto no es indicador de buena disciplina.

De forma general las adolescentes suelen trabajar y responder a las tareas asignadas en sus diversas materias. Si la actividad corresponde a que se realicen en equipo, estos quedan organizados alumna-alumna y obviamente quedando excluidos los varones que no trabajan, aunque si uno de ellos muestra interés por trabajar, es aceptado en algún equipo.

Todos los grupos de la secundaria reflejan su total agrado por asistir a red escolar a desempeñar sus actividades académicas, por lo que aquellos profesores que se muestran accesibles a tomar en cuenta esta sugerencia, son aceptados por los alumnos. De igual forma manifiestan agrado por aquellas clases que no son “aburridas”, en las que los maestros utilizan distintos materiales didácticos, ponen ejemplos, los incitan a participar y sobre todo que no les faltan al respeto.

En algunas asignaturas demuestran falta de interés, apatía, irresponsabilidad e incumplimiento. Aunque en las entrevistas, expresaron que la escuela era para ser alguien en la vida no le veían su utilidad en ese momento, la calificación era para ellos sólo el número que los llevaba a aprobar la materia, no el indicador de su aprendizaje.

Tratan de acoplarse a las normas y exigencias que cada profesor les establece. Si el maestro es exigente, respeta a los integrantes del grupo y hace valer las reglas, los adolescentes buscan de diversas formas cumplir con sus tareas, copiándolas o haciéndolas durante las clases, en el caso de los materiales, libros, flautas o batas los solicitan prestados a otros grupos.

Los chicos prueban constantemente la resistencia de aquellos profesores que son flexibles en sus reglas, interrumpiendo en los dictados, aparentando no haber escuchado bien, aventando papeles, chiflando, levantándose de las bancas, bostezando, gritando, platicando, cambiando de lugar; todo en un evidente reto a su autoridad. “¿Hasta dónde va a aguantar?” Lo quieren comprobar y por ello la actitud retadora aumenta, pasando de las bromas, burlas, gritos a casi una agresión física. Veamos con ejemplos estos acontecimientos.

El maestro de música insulta con frecuencia a sus alumnos, justificándose y asumiéndolos como irresponsables y flojos para trabajar. La clase de Química les aburre, ya que las actividades que se realizan se basan en resúmenes y en la no explicación de las temáticas. Por lo que los estudiantes responden a estas situaciones

levantando la voz, respondiendo con burlas, faltándole al respeto al profesor, no llevando el material, no trabajando o sencillamente no entrando a clases y escondiéndose en otros salones, talleres o pasillos.

Las diversas formas de comunicarse y relacionarse con los profesores son diferentes, no dejando de verlos como aquellos personajes que ejercen poder sobre ellos en sus conductas y calificaciones, en el trato para con ellos son distintos dependiendo de la actitud del profesor; existen los que respetan a sus profesores y trabajan, con los que prefieren no acercarse ni asistir a sus sesiones para evitar conflictos y disgustos y aquellos con los que con confianza se pueden acercar y platicar sin el mayor temor de ser reprimidos, entre ellos el maestro de Geografía y la maestra de Biología. En el escenario escolar es común observar a los alumnos con éste joven profesor de Geografía, ya que les gusta acercarse a él e invitarlo a jugar fútbol con ellos.

Muchos de los profesores no les faltan al respeto a los chicos, sin embargo estos lo toman como libertinaje y no responden al trabajo, en el caso de los terceros pueden llegar a insultar a sus profesores verbalmente, por lo que algunos docentes optan por mostrar indiferencia, asistir a las sesiones a impartir sus materias pero sin buscar acercarse a los jóvenes.

2.2.4 LOS ESTUDIANTES Y SUS RELACIONES CON EL CON EL PERSONAL DE ASISTENCIA EDUCATIVA

Ser parte de la institución, pero no ejercer directamente sobre los adolescentes poder, autoridad y condicionamientos para las calificaciones, ayuda notablemente para que la comunicación con estos actores sea distinta y con más confianza (dependiendo de la apertura que estos actores permitan).

Les gusta platicar con el orientador, encargado de red escolar y el laboratorista, esta comunicación la presentan mayormente los grupos de tercero, pero eso no excluye de ninguna manera a los demás grados. Con estos personajes se acercan amigablemente

a platicar sobre diversos temas, sexualidad y noviazgo, hasta dirigirse abiertamente a ellos por sus nombres, por ejemplo: “¿qué haces Cuau?”. Ante la confianza que estos actores ofrecen, los adolescentes prefieren ir a platicar con cualquiera de ellos durante el receso, horas libres, en el cambio de clases o bien solicitarles que estén en el aula como reemplazo a un maestro ausente, como era el caso de Manuel Cabrera, el encargado de red escolar y Arturo, el ayudante de laboratorio.

En el caso de las chicas buscan acercarse durante el cambio de clases o receso a la Trabajadora Social, para platicarles sus dudas sobre las distintas escuelas o carreras para estudiar. Como ya se mencionó los alumnos se acercan a los distintos actores según ellos lo permitan, en el caso de las profesionistas que conforman USAER difícilmente se acercan a ellas, aún los alumnos que atienden, si en alguna ocasión ellas solicitan cierta información, los alumnos sólo se limitan a contestar y retirarse. En el caso del prefecto sucede lo mismo, pues él, en el cumplimiento de sus funciones siempre se encuentra vigilándolos, para que se incorporen a sus respectivos salones, asegurándose de que tengan una conducta adecuada dentro de la secundaria o cumplan con el uniforme completo, esto les molesta a los chicos y muestran su desagrado, expresando gestos faciales de inconformidad y disgusto hacia el prefecto.

2.2.5 LOS ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA

La población estudiantil mantiene comunicación con sus padres, por lo menos en el aspecto académico, por medio de las juntas, pláticas con los asesores, llamadas realizadas por la trabajadora social o el orientador.

Las reacciones de los chicos ante la presencia de sus padres son de indiferencia, en el momento de estar juntos no aceptan por completo sus caricias por temor a ser descubiertos por sus compañeros, sin embargo acuden a ellos con frecuencia para solicitarles que les lleven algún material olvidado. Por ejemplo, durante el festejo del día del estudiante, Armando alumno del grupo 1º B, olvidó llevar los refrescos, al encontrarse su mamá presente le pidió se los llevara, ella accedió amablemente, de

regreso se los entregó a su hijo haciéndole una caricia en la cabeza, él se alejó diciéndole, ¡¡Mamá!!.

Situaciones de acercamiento también pueden observarse entre ambos actores en las firmas de boletas, en esta situación los jóvenes sin temor y preocupación indican a sus padres fecha y hora de la reunión, en el momento justo de las reuniones los estudiantes se acercan a sus padres para observar más detalladamente sus promedios aprobatorios o reprobatorios.

En las respuestas obtenidas en las entrevistas con los alumnos se observa que la comunicación padres e hijos es escasa, debido principalmente a las labores de sus padres y el poco tiempo que tienen para entablar con sus hijos conversaciones acerca de sus inquietudes. Los estudiantes expresan que sus padres muestran interés en que ellos sigan estudiando y obtengan mejores oportunidades en la vida.

2.2.6 LOS ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON EL PERSONAL DE SERVICIOS GENERALES Y ADMINISTRATIVOS

La relación con las secretarías, contralor, auxiliar de intendencia, conserje y velador resulta muy escasa. Situaciones que originan comunicación entre ellos, es sólo cuando solicitan en el caso de las secretarías, expedientes, calificaciones y boletas; en el caso del contralor, algún tipo de material, papel, plumón, gises; con el personal de limpieza, jergas, escobas, etc.

Suelen verse a estos personajes con indiferencia, saben que existen y que laboran en el plantel, pero no los dotan de una mirada importante, los reconocen solo cuando necesitan de sus servicios y ayuda.

2.3 LAS VOCES DE LOS DOCENTES

Para realizar las entrevistas y observaciones, los profesores presentaron problemáticas: como “falta de tiempo”; horarios con clase o la conclusión de ellos, así que se retiraban a sus hogares, por lo que negociamos que ellos propusieran el día y la hora para efectuar las entrevistas. Ya que se sentían incómodos al ser observados en sus tareas cotidianas, les pedimos que nos dejaran observar sus clases cuando lo dispusieran. Las interacciones con ellos en un ambiente cotidiano, nos ayudan a obtener más información sobre sus prácticas y sus opiniones de manera natural.

2.3.1 LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON LA SUBDIRECTORA E INSPECTORA

Una inconformidad de los docentes por las distintas divisiones entre los grupos de profesores, la refieren a que la subdirectora no propicia actividades para la integración docente. Comparan esta opinión al Director César (ex director de la institución) quien realizaba convivios para integrarlos, para ellos son importantes, porque significan un apoyo para interrelacionarse. Acciones que no lleva a cabo la subdirectora Alejandra, quien considera con mayor énfasis el trabajo profesional y atención a los alumnos. Esta fue una razón de inconformidad ante la función directiva. Por lo que algunos de los profesores la llamaban “negrera”.

Los docentes acuden con la subdirectora cuando repetidas veces no aceptan la indisciplina de los adolescentes y ellos omiten sus palabras, dejándole la decisión final a ella para regañarlos, castigarlos o suspenderlos. También acceden a su autoridad para que les resolviera situaciones de permisos económicos, retardos, licencias médicas o para entregarle documentación solicitada.

Ante dos grupos de docentes, uno de ellos muestra mayor acercamiento a la subdirectora no solo para abordar situaciones de los estudiantes sino también se conjugan situaciones de empatía. La otra parte de docentes simplemente le emiten saludos formales y proceden a retirarse a la sala de maestros. Un profesor no entiende

la percepción del por qué lo consideran sus compañeros como “consentido de la jefa” por propiciar proyectos en la secundaria.

Consideran que hay preferencias por su parte, por lo que no la visualizan como una líder para propiciar el trabajo colaborativo. Ya que algunos actores tienen mayor cercanía, para acordar la ejecución de propuestas y que acatan las tareas programadas. Una maestra que apoya a sus colegas ante el sindicato, manifiesta que la subdirectora es un buen apoyo, porque “ha implementado estrategias para trabajar en equipo”. Otra compañera la caracteriza como sencilla y accesible cuando la solicitan. A la vez, la consideran como la responsable de propiciar la integración y organización docente; de comprar y repartir material didáctico; dirigir las reuniones de consejo técnico; el funcionamiento de la secundaria, etc.

Los cursos de actualización, para los docentes -si son de su interés- los consideran “muy buenos”. Sin embargo cuando la subdirectora insiste en la preparación profesional, no todos están de acuerdo porque “tienen vida social”. Con respecto al material bibliográfico comprado para ellos, ninguno ha mostrado inclinación en su revisión.

No consideran apropiada la actitud de la inspectora, la visualizan autoritaria, más aún cuando cuestiona sus trabajos en el aula. Ante las observaciones en las clases de aquellos profesores que presentan mayor reprobación en sus materias, de acuerdo a su función, exige que no reprobaren el 10% de estudiantes, los docentes molestos e indignados, perciben sus críticas como descréditos a su actuación profesional. Un profesor molesto comenta con respecto a la inspectora: “que venga a ver la realidad que se padece para que tome otra actitud y no imponga”.

2.3.2 ACCIONES DEL PROFESORADO EN EL AULA Y SU RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES

Al horario de entrada a la secundaria, los profesores inicialmente afirman su asistencia en una máquina checadora y posteriormente se retiran a la sala de maestros para recoger sus libros para las clases, conversar o para observar a los compañeros que circulan en ese lugar. Una vez que el reloj indica el inicio de las sesiones, registran las asistencias de los adolescentes; toman en cuenta los conocimientos previos de sus alumnos para desarrollarlos. Tanto así que la maestra de Matemáticas, repasa con sus alumnos de primer grado, las tablas de multiplicar para después seguir con su curso normal.

Cada profesor emplea sus propias metodologías. La maestra de Historia utiliza mapas conceptuales, la lectura grupal; la de francés parte de temas que a los alumnos les interesan, por ejemplo el noviazgo; la maestra de Biología promueve el trabajo en equipo. El docente de Matemáticas, Eladio, repite los temas hasta tres veces. El profesor de Geografía, como nuevo en el arte de la enseñanza, reúne a sus alumnos en el patio escolar para observar las estrellas, la luna, entre otros detalles, reflexiona sobre el reconocimiento de los dialectos en México, la improvisación, etc. La metodología de otros maestros radica en el dictado de textos y elaboración de resúmenes. Los responsables de los talleres, explican detalladamente las actividades que tienen que realizar los adolescentes y la atención es más personalizada.

Tal es el caso de la clase de Taquimecanografía, en la que la maestra pide a sus alumnas precisión y conocimiento en la invitación a copiar y memorizar las actividades de la sesión, indicándoles paso por paso para colocar las hojas en las máquinas, cubrir el teclado; la forma correcta de sentarse (los pies en el piso, levantar las muñecas) no quitar las manos del teclado, mientras camina entre las filas observa las posiciones de las manos en el teclado y corregirlas. Además que considera que su método ha funcionado a lo largo de su experiencia, por lo que “no pretende cambiarlo a razón de

que los alumnos requieren de atención personalizada y lo que se adecua a las necesidades de sus alumnos, son las estrategias”.

Aludiendo a ésta, en una sesión les preguntamos a las adolescentes sobre la lectura colectiva del “Principito” y su comprensión en las clases, la maestra inmediatamente intervino, aclarando que el encargado del programa de lectura “no les había comentado nada” sobre este programa. Así que Dania al hacer explícito su desagrado por el escrito literario, la profesora contestó que debían seguir con el trabajo de la sesión y “abriría un espacio para la lectura, traería un libro de la biblioteca y harían resúmenes y dibujos que fueran imaginando de ella”. Ante la lectura colectiva, la congregación de los actores para escucharla, una maestra recalca que a ella no le gusta la lectura ni la actividad, “pero no le quedaba más que estar ahí” y otra docente que acostumbra dedicar un tiempo de sus clases a las visitas a la biblioteca, considera que los alumnos “no estaban preparados para leer un libro y les falta mucho para escuchar”. No omiten el papel de la lectura en sus metodologías, sin embargo recalcan que deben comprender lo que leen, a través de cuestiones sobre qué opinas, qué le entendiste. También se presenta el obstáculo que no saben expresar sus pensamientos. Por tal motivo la docente de historia repasa las ideas por párrafo y otra enseñante “analiza” las lecturas a través de cuestiones registradas en el mismo documento.

Con respecto a los recursos y materiales didácticos, ocupan gises y pizarrón, otros agregan videos y red escolar, aunque pretenden innovar utilizando nuevos recursos, se valen del uso al libro de texto y los alumnos buscan información para copiarla en sus libretas y después calificarla. Además se quejan que no cuentan con otros materiales, siendo que existen a su disposición y que no utilizan como: papeles crepé, lustre, américa; plumones, películas etc. los cuales se encuentran guardados en la bodega y sólo se solicitan cuando organizan eventos.

La evaluación que se realiza en la institución, es regularmente de los maestros hacia los alumnos, siendo flexibles, subjetivos con el fin de que aprueben la mayoría de los alumnos y evitarse dificultades con la subdirectora e inspectora. Los profesores

manifiestan opciones de evaluación y aprueban a los alumnos que no trabajan durante las clases; no llevan el material solicitado y la indisciplina, elementos que se evalúan diariamente. Intentan medir el progreso de su grupo de acuerdo con lo establecido en sus programas y los libros de texto. La profesora de Educación Ambiental, evalúa su práctica a través “de los resultados de los chavos, la disposición al aprendizaje, considera avances en su práctica a través de: voy bien o voy mal”. Para la maestra de Biología, la evaluación la considera elemental, porque significa la clave para tomar en cuenta a los alumnos. Además que a la reprobación, los docentes, no la consideran como un problema.

¿Qué les pasa a los alumnos?! Ante esta exclamación y preocupación de una maestra de Español, no logra explicarse su conducta. Ya que los estudiantes saben con qué profesor pueden “echar relajo” y con quién no, provocando que en las situaciones de desorden en el aula, los docentes pierdan absoluto control, y en la mayoría de las clases, se convierten en verdaderos motines. Por ejemplo en el caso de una sesión de Español, la profesora la dirige, se observa una similitud entre los comportamientos de los actores. Recuerda a sus alumnos que entreguen la tarea de la clase anterior, mientras pregunta a un alumno si han visto el tema del sujeto y el verbo. Ante la tercera parte del grupo de veinte sujetos, les indica que el trabajo es individual, por lo que Zuleyma y Mauricio gritaron “¡No queremos, aquí estamos bien!” la maestra responde molesta: “no, no” y continúa ¿Por qué me hablan así? Sin respuesta, siguieron murmurando, omitiendo las indicaciones de la docente. Ante la atención de solo cuatro alumnos y la maestra escribiendo en el pizarrón, le gritan “no entiendo su letra rara, espérese” (y burlándose expresan): ¡hay a poco, las palabras que terminan con 'ble' se escriben con “b”. Ella muestra una mirada de coraje y de desesperación, porque no le hacen caso e insiste que se sienten en filas y separados. Ante esto David al escribir en el pizarrón una oración, la atención de la docente se centra en él. Con una voz nerviosa, regaña nuevamente a Zuleyma diciéndole “no quieres cambiarte de lugar, no trabajas, no participas. Lo tomaré muy en cuenta en la evaluación”. Sin importar la censura, un alumno de tercero se asoma por la ventana, comienza a platicar con el grupo y Arturo se salió de clase sin que la maestra se diera cuenta. Ante las reacciones

de los adolescentes, insiste en ganar la batalla grupal, pero para el grupo, la maestra no figura una autoridad rígida, así que sólo recoge sus libros y demuestra de igual forma apatía e indiferencia. A la interrogante que planteó inicialmente, la adjudica a que existe confianza, por eso se aprovechan para no hacerle caso.

Algunos docentes tienen enfrentamientos verbales con los alumnos, quienes discuten a lo largo de la clase y se gritan, actitudes que provocan mayor desinterés por las clases e indiferencia. A causa de que guarden silencio, que se sienten en filas o que sus atenciones tienen que ser para las explicaciones de las temáticas y no en otras acciones “ajenas a las clases” como el comunicarse sobre la música de su preferencia, etc. Así que marcan límites de comunicación, esto significa que los maestros descuidan al resto del grupo y por parte de los alumnos difícilmente les hacen caso, aparentan no verlos, no los asumen como sus profesores. Cuando se aproximan las clases, los adolescentes que tienen fricciones con los docentes, gritan “!no, no. Váyanse!” al inicio de las sesiones.

Agregado a esta situación, caracterizan algunas clases como aburridas para los alumnos, quienes reprueban porque muestran gran desinterés, hiperactividad, déficit de atención, depresión, agresividad y provienen de familias disfuncionales. Ante tales problemas, dos maestras se sienten agredidas e incompetentes para trabajar con estos alumnos. Se les dificulta el control de grupo, ya que mientras explican las lecciones de Química, Español, etc. los alumnos los ignoran, juegan, gritan y se salen del aula. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales a quienes no les dedican mayor atención en la enseñanza, como en el caso de Amayrani, porque esto significa perder el control del grupo.

Cabe señalar que en algunas clases, algún tiempo se ocupa especialmente para regañar a los estudiantes, es como una acción propia de ellas y a quienes les recuerdan que cualquier distracción los lleva a un bajo rendimiento escolar. Tal es el caso de la maestra de Historia en el primer grado, a quien los adolescentes saludaban de pie, manifiesta una personalidad de intolerancia a cualquier comportamiento que no

solicite. Una característica, es que tras la lectura grupal y las correcciones de pronunciación, omite a aquellos alumnos que no llevan material y a los de Necesidades Educativas Especiales. Tras repetir los continentes (en contenidos de Historia y Geografía), parece interesarles a los alumnos, ya que admiran a la alumna que los dijo correctamente y la maestra expresa “¡muy bien!” y procede a notarla en su lista, Amayrani, espera su turno para leer en la clase, pero la maestra la pasa por alto y continúa con el compañero siguiente. Ante esto la adolescente, sólo la observa indicándole con la mirada que no la había tomado en cuenta, sin embargo no fue detalle importante para que la maestra dirija su mirada hacia ella. Cuando procede a designar la actividad sobre Egipto, que consiste en iluminar la ubicación de esta nación y leer un apartado de su libro de texto que no concluyeron en el aula, la voz tímida de un alumno aclama que mejor hicieran un dibujo, para la cual responde “anoten hijos...” En este mismo grupo, la “pollo” como la llaman sus compañeros, sugiere a una maestra que realicen mejor un crucigrama, ante tal propuesta la profesora le recalca, “quién es la maestra.”

Otro ambiente en el que los maestros intervinieron en explicitar la autonomía relativa en sus clases, es la relación de participación compartida y disfrutada por ambas partes. El profesor de Geografía, negocia con ellos el día que llevarán la tarea, quién tomará lista; además sin necesidad de indicarles que ocupen sus lugares, ellos lo hacen, aunque no falta el alumno que prefiera mirar el patio escolar a través de la ventana del salón. Él propicia la participación, incluye a todos los chicos, atrae la atención de los adolescentes, a través de ejemplos cotidianos y bromas entre las explicaciones, lo cual es factible en un clima en el que se sienten cómodos y fuera de la rutina. El profesor no manifiesta actitudes de desesperación, desaprobación y descontento de y ante sus alumnos, lo cual permite que participen a sus solicitudes. Expresa que el ser maestro de secundaria, representa un desafío en el que realmente se quiera enseñar y atraer la atención de quienes ocupan las aulas de clases. Cuando regaña a un chico, le habla firmemente, no le grita, como lo hacen otros colegas.

La confianza o el rompimiento de las figuras tradicionales de los estudiantes y los docentes, marcan una línea divisoria entre ellos y los alumnos, ya que dicen que son diferentes y “los jóvenes se van a formar obedeciendo las reglas que les impongan”. A algunos profesores les cuesta trabajo relacionarse con sus alumnos en su papel de autoridad, olvidando que ellos son parte del proceso de aprendizaje en todo espacio escolar. La maestra de Español señala que le gustaría tener mayor comunicación con sus alumnos, pero no lo hace porque son “muy agresivos”. A diferencia, del profesor de geografía juega fútbol, escucha música, ríe con ellos. Hasta ayudó a un alumno que en condiciones económicas difíciles de manejar, conjuntamente con otros compañeros, buscaron empleo en el periódico. Ya que éste quería dejar la escuela y trabajar, esto con el fin de mostrarle que no es fácil conseguir un empleo sin tener por lo menos la secundaria.

Otra situación en la que los alumnos trabajan, pero en la que la maestra decide el qué hacer, como otros profesores, es una clase de Biología; en el laboratorio, realizaron un bote de basura utilizando las mismas medidas y los mismos colores. Cuando un equipo de trabajo no alcanzó material, la maestra preocupada insistió en conseguir los colores que había elegido. Cuando les indicó que escribirían como quisieran los títulos, mostraron sonrisas de aceptación ante la relativa libertad. Aunque los alumnos y docentes trabajan en esta materia más unidos, no manifiestan independencia. Recalca el buscar estrategias para la formación de los alumnos, porque ellos “se están formando”.

Charly un alumno de tercer grado, recalca que los maestros no respetan los reglamentos como en el caso de portar celulares en las clases, ya que hablan por teléfono durante ellas. Él se pregunta “entonces, si ellos pueden traerlos, nosotros también”. Así que las maestras al enterarse de esta observación, recalcan que son adolescentes y ellas ya “están formadas”.

En la opinión del profesor de Educación Física, caracteriza a los adolescentes, en que no les gusta que “los manden” y que las clases no fueran muy dirigidas, así que atendió

sus solicitudes y “trato de acercarme más a ellos, por los cursos que me proporcionaron, dándome más confianza”. Al inicio de sus sesiones y como nuevo en la secundaria, “los amenazaba” para que le hicieran caso, pero no del todo funcionaba su estrategia, por lo que “conoció las expectativas e intereses” de los sujetos de su interés, aplicando dinámicas que a ellos les gusta. También la de Biología considera que mejoró su práctica a partir de la evaluación que los alumnos le hicieron, “ya no trabaja con resúmenes por que no les agradan”. O en el caso del profesor de Matemáticas, al preguntarles a sus alumnos qué materias les gustaban, las relacionaba. En el caso de otro profesor, su estrategia para mantener a los alumnos tranquilos y no agresivos, principalmente con los de tercer grado, fue a sus solicitudes de ir a red escolar y platicar entre los contenidos experiencias personales o ver películas, lo cual les fascina. Aunque no abordan precisamente las cuestiones programadas de la materia.

Es cierto que cada docente y su peculiar forma de pensar y actuar, también distan de defender a los alumnos o a sus propios colegas en cuanto a su desempeño. El docente de Formación Cívica y Ética, coloca a sus compañeros como “que los alumnos les aprendieron a ser flojos”.

Siguiendo la rutina de la primaria, es difícil desprenderse del ideal o lo que fue correcto enseñar. La docente de Educación Ambiental, considera al libro de texto como elemento importante, así que quienes no llevan este instrumento de enseñanza, “manda a llamar a sus tutores”. Asegura respetar y escuchar a los estudiantes, en el recreo o en cualquier horario libre, las alumnas principalmente de tercer grado le preguntan sobre el acto sexual o los métodos adecuados de protección. A lo cual ella demuestra interés por responder estas inquietudes investigativas.

Ante los adjetivos hacia los alumnos como mentirosos, mañosos o groseros, señalan los docentes, que se deben a los reflejos familiares, por lo que tienen que aceptar y entender sus personalidades y son quienes se llevarán el galardón de aprendizaje y no la plantilla docente. Galardón que llevaría un proceso, en el cual los profesores no perciben resultados de que los alumnos “realmente aprendan”. Opinan que los

adolescentes tienen inquietudes y no le ven sentido a la escuela, pero cuando maduren valorarán el desempeño, el valor de la escuela y la vida de otra manera. Es por eso que la maestra de Artes Plásticas considera que la secundaria es formativa y enfoca su labor a que sus discípulos expresen sus habilidades creativas para desenvolverse en la vida.

El docente de Música, comenta que por la indisciplina, a muchos alumnos los han rechazado de otras escuelas y por eso están en la 299. Afirma que si se portan bien, comprenderán la práctica docente y ayudarán a que sean tolerantes ambas partes, porque “el colocarse en el verdadero papel de docente no funciona para estimular y educar a los muchachos”.

Reconocen la labor de la maestra de Matemáticas porque tiene control de grupo y eso se debe a que cuenta con un reglamento en el aula. También ayuda su personalidad y eso lo saben los alumnos. La constante frase de “predicar con el ejemplo” la adoptaron para señalar que los alumnos son difíciles, por lo que creen que necesitan acercarse a ellos. “No hay respeto, por lo que tienen que ganárselo a pulso”.

Todo lo anterior refleja un enfrentamiento implícito, en lo que los maestros creen lo que los alumnos necesitan. Así que el de Electrotecnia recomienda que la actitud de disgusto en sus colegas lo transmitieron a sus grupos de estudiantes, por lo que reciben lo mismo, “ya que no se dejarán ganar por ellos”.

Si bien entre los miembros de los grupos manifiestan conflictos entre ellos, también hay organización e influencia entre ellos -principalmente los de primer grado- no es una preocupación de los profesores en enriquecer la integración, la convivencia e identidad grupal.

Las actividades como la gaceta escolar, las pastorelas, obras de teatro, exposiciones didácticas y homenajes como en otras escuelas, las organizan los profesores quienes deciden qué grupos y alumnos participarán.

2.3.3 PLANTILLA DOCENTE

En el siguiente cuadro, se registra las características profesionales de los docentes, y del personal de apoyo a la educación, en el que se rescata que 14 profesores tienen una larga trayectoria en la enseñanza y son normalistas. El restante, 14 profesionistas egresados de distintas carreras y universidades.

NOMBRE	FUNCIÓN	EXPERIENCIA LABORAL EN LA SECUNDARIA	FORMACIÓN PROFESIONAL
Alejandra Tinoco Rojas	Subdirectora	1 año	Normal Superior. Licenciatura en Educación Secundaria. Especialidad Matemática.
Beatriz Jiménez	USAER	2 años	Licenciatura en Pedagogía.
Rosa María Guerrero	USAER	2 años	Licenciatura en Psicología.
Cuauhtémoc	Orientador	8 años	Licenciatura en Sociología UNAM.
Esther Hilda Álvarez Rojas	Trabajadora social	25 años	Carrera técnica en Trabajo Social.
Rubén Olivares Flores	Prefecto	19 años	Bachillerato.
Enrique	Contralor	12 años	Licenciatura en Contaduría trunca UNAM.
Octavio Guzmán Zurita	Bibliotecario	3 años	Diseñador arquitectónico de Vitrales INBA.
Manuel Cabrera González	Responsable de red escolar	1 año	Programador de computadoras.
Francisco López Tapia	Responsable de red escolar	7 años	Licenciatura en Psicología UNAM.
Sonia Escalera	Docente de Matemáticas Asesora del primer	9 años	Normal superior. Especialidad Matemática.

Capítulo II LAS VOCES DE LOS ACTORES DE LA SECUNDARIA

	grado grupo "B"		
Roselia Marín Olvera	Docente de Español Asesora del segundo grado grupo "A"	10 años	Normal Superior. Especialidad lengua y literatura.
María del Carmen Olvera Meneses	Docente de Historia Asesora del segundo grado grupo "B"	13 años	Licenciatura en Ciencias políticas y administración. UNAM.
Eladio (Sin dato)	Docente de Matemáticas	14 años	Licenciatura en Contaduría UNAM. Técnico en informática.
Felipe Josué Flores Cárdenas	Docente de Introducción a la Física y a la Química Docente de Química	13 años	Normal Superior. Especialidad Física.
Georgina Meza	Docente de Biología y Educación Ambiental	15 años	Licenciatura truncada en Biología UAM. Licenciatura en Educación UPN.
José Luis García Fonseca	Docente de Música	9 años	Instituto de Música. Licenciatura truncada UNAM.
Guillermina Pineda	Docente de Español tercer grado	3 años	Normal superior especialidad español.
René Jiménez Vicente	Docente de Educación Física	1 año	Normal superior de Oaxaca especialidad en Educación Física.
José Acosta Mondragón	Docente de Física	4 años	S/D (Sin datos)
Rebeca Moreno Perez	Docente del taller de Electrotecnia	19 años	Normal Superior. Especialidad Electrotecnia.
Braulio Labán	Docente del taller de Electrotecnia	17 años	Normal Superior. Especialidad Electrotecnia.
Norma Angélica Chavarria	Docente del taller de artes plásticas	24 años	Normal Superior. Especialidad en Artes Plásticas.
Teresa Peña	Docente del taller de Taquimecanografía	17 años	Secretaria Taquimecanógrafa y Auxiliar en Enfermería.

2.3.4 LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON SUS COMPAÑEROS

Los profesores trabajan de forma individual en la escuela, no dedican espacios para hablar abiertamente de soluciones de manera conjunta, dificultando el acceso a canales comunicativos con otros maestros. Por ejemplo para colocar el periódico mural, acordaron inicialmente qué investigarían, sin embargo sólo un miembro asumió la actividad. Tal fue el caso de la maestra nueva de Química quien conjuntamente con otro colega, efectuaría el periódico, acordaron ideas pero comentó “al fin de cuentas yo lo tuve que realizar sola”. Otras situaciones de relacionarse entre profesionales y las formas organizativas consistieron, en que sí importaban mucho con quiénes emprenderían las tareas. Para efectuar el rally deportivo fueron los amigos: las profesoras Sonia y Guillermina y el profesor René y así como en una obra teatral: la maestra de Historia, Español y Formación Cívica y Ética. Quedando fuera de tales equipos de trabajo el responsable de la biblioteca, quien en la exposición didáctica trabajó solo, mostrando un trabajo de reciclaje.

Ante las inasistencias frecuentes, se percibe un ambiente apático de algunos de sus compañeros, a pesar de que firmaron acuerdos en los que se comprometieron llevarlos a cabo. En el caso de los responsables del seguimiento del Proyecto Escolar, al no saber cómo hacerlo, simplemente lo dejaron pasar. Cuando se realizan actividades en el centro, algunos se muestran indiferentes, no se apoyan unos a otros.

El profesor de Química se jubiló, el de Electrotecnia se cambió de escuela y la profesora de Español pidió su cambio, expresando que era debido al ambiente desorganizado e indiferente que se presenta entre los maestros.

Maestros de larga experiencia expresan, que no observan ningún problema, que todo estaba bien. Sin embargo otros profesores manifiestan que en la secundaria el ambiente es “pesado” ya que no existen relaciones empáticas entre ellos debido ha que “no coinciden en horarios y sólo en ocasiones se ven en las juntas. Con unos se llevan bien, con otros no, ya que son humanos”.

En las juntas de Consejo Técnico observamos las interacciones entre los presentes, la mínima audiencia con la que se inician y la forma en la que los docentes se sientan según sus allegados. Sus rostros reflejan desinterés, aburrimiento o como recreo para conversar, reír, maquillarse o hablar por teléfono celular. Los maestros jóvenes mantienen a lo largo del programa mucha atención a la información difundida. Una opinión respecto a estas reuniones consistió en que “eran tediosas, sin sentido, los dejaban igual”. Rescatando la experiencia de las reuniones, al tratar el déficit de atención e hiperactividad, se pronunció lo siguiente: “para qué nos dicen que los maestros no estamos preparados para realizar un diagnóstico, entonces ¿para qué nos lo dan?”. Además en estos encuentros, se demostraba por lo menos la inquietud de arreglar situaciones de los alumnos, sobre el caso de la cooperativa escolar, respecto al horario de consumo y la venta de refrescos congelados, sopas instantáneas, productos que ingresaban los alumnos a las aulas de clases después del receso. Planteando “¿qué vamos hacer?” llegando al acuerdo de cerrar los salones y formar a los consumidores. Lo cual quedó planteado por escrito solamente y en el lema común de la “búsqueda de estrategias”.

En las juntas hablan sobre los alumnos con posibilidades de reprobar, calificaciones, la disciplina y otras actividades programadas, pero que al fin de cuentas nunca llegan a acuerdos sobre estas necesidades. La asignación de responsabilidades no lleva mucho tiempo, ya que estas se abordan en un momento terminal de las sesiones y desean retirarse. También al tratar temas como la responsabilidad de sus funciones y el reglamento institucional, un docente se excusaba que él no conocía el reglamento, para lo cual inmediatamente aclararon que todos lo elaboraron y distribuyeron.

El sentir de un miembro, (el responsable de la biblioteca, al cual se le ocultaba en aquel espacio que lo honraban con su presencia rara vez) llorando manifestaba que no asistía a las juntas porque creía que no lo querían invitar. Además que el clima escolar era muy aislado “no conocía las relaciones entre los docentes y alumnos. Él cual consideraba que se solicitó su participación en el programa de lectura y nada más. Pero

que habría querido realizar muchas actividades, pero como no lo reconocían, ya no quería hacer nada”. Alrededor de las aulas o los pasillos de los salones coloca carteles con latas, papeles, plástico, etc. Pero los cuales acababan destruidos.

Tras las búsquedas cíclicas de soluciones, discuten las relaciones de apatía entre ellos, recordando que las imágenes de docentes siempre están en la mira de los alumnos y otros actores, quienes vigilan sus actuaciones profesionales, e incongruencias. Ya que en vez de apoyarse, comentaron, “se tiran unos a otros, critican el trabajo y son incongruentes”. Participan siempre los mismos maestros en todos los encuentros. Hasta una maestra recalcó cuando la entrevistamos que “no era muy participativa, sólo cuando se le pedía su opinión, ya que no era espontánea para proponer actividades”. También un actor preocupado, señaló que las reuniones propiciaban que no se expresaran libremente ya que no faltaban quienes criticaban por “abrir la boca, caes gordo, porque piensan que todo lo sabes, con la intención de presumir”.

Estos momentos, reflejan encuentros privilegiados, en las situaciones de expresar sus pensamientos, sentimientos y en la que abiertamente profesores que reflejan llegar a cumplir sus labores hablan sin temor. Aunque no menosprecian –a su consideración- lo difícil que resulta el compartir experiencias de sus prácticas. Recalcan que los acuerdos planteados son simulados, porque no hay participación ni involucramiento verdadero. También señalan que no existe motivación, felicitación ni reconocimiento de sus labores. Requieren actualizarse y considerar que la función administrativa, quita el tiempo para estimular y “apapachar a los chicos” y abrir la disposición en la escuela para “desenvolver buenas relaciones”. Sobre todo, no perder de vista el predicar con el ejemplo.

La escuela está muy mal, ante las divisiones interpersonales, expresan que han llegado personas que los dividieron, “los cuates” que no hacían nada, que hacían lo que querían. Así que existían varios líderes, quienes querían brillar pero no “querían trabajar por pretextos de los horarios de clases. Y que agregaban: si no es como yo quiero y a la hora que yo quiero no se realiza nada”. Aludiendo a que se les tenía que hacer

entender que el trabajo era en equipo ya que beneficiarían a los alumnos y a la propia escuela.

Ante las presumibles diferencias entre ellos, al presentarse un problema legal de un maestro, inmediatamente los profesores investigaron el por qué de la querrela, se pusieron de su lado, indicándole que “eran compañeros y ellos estaban con él y no le darían la espalda”.

Los ayudantes de laboratorio como los de red escolar, observan y cuestionan a otros compañeros, con respecto a las actitudes de desinterés en mejorar las clases y las mismas relaciones profesionales y personales entre ellos. En la junta de Consejo Técnico, al abordar la utilización del celular dentro de las instalaciones, el responsable de red, recalca que ellos son parte importante en la escuela y que todo lo que realizaban se sostenía para el beneficio de los estudiantes así que ellos tendrían que abstenerse de portar y hacer llamadas en las clases.

2.3.5 LOS DOCENTES Y SU VINCULACIÓN CON EL PERSONAL DE ASISTENCIA EDUCATIVA

Con el prefecto y el orientador se acercan sólo para preguntarles por algún maestro o para acusar a los alumnos que no han cumplido con el uniforme o llevan el cabello largo en el caso de los varones, también para reportar a algún grupo que no ha llegado a su salón para la siguiente clase y a los alumnos que muestran indisciplina durante las sesiones.

Los docentes tienen mayor acercamiento con la Trabajadora Social y las responsables de USAER. Ya que el acercamiento profesional consiste en que les faciliten orientaciones para trabajar con los alumnos con NEE por lo que optan en dejarles la responsabilidad. Una profesora, manifestó que los alumnos se sentían etiquetados y USAER no satisfacía la demanda porque eran muchos alumnos. Las profesoras tienen mayor relación amistosa con la Trabajadora Social, quienes en momentos libres platican y ríen conjuntamente.

2.3.6 LOS DOCENTES Y SU VINCULACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA

Los docentes no tienen contactos frecuentes con los tutores, sólo cuando solicitan su presencia a través de trabajo social y subdirección para tratar asuntos de disciplina e incumplimientos de las labores escolares como la entrega de tareas, reprobación, etc.

2.3.7 LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON EL PERSONAL DE SERVICIOS GENERALES Y ADMINISTRATIVOS

Las Secretarías, las Conserjes, el Velador y el Contralor figuran ser parte importante en la secundaria. Los docentes diferencian sus relaciones, ya que con las secretarías platican y bromean entre ellos. Se aprecia mayor empatía y confianza para solicitar documentos, listas de los grupos, etc. Los maestros muestran mayor comunicación con el contralor que con las maestras. Uno de ellos le tenía aprecio ya que con él podía conversar abiertamente sobre la secundaria que quería ver y vivir, al igual sobre los ideales de estudiantes y maestros.

A las conserjes y el velador sólo les saludan, al maestro de Música le gusta conversar con ellos mientras se acercaba su hora de clase.

2.4 LOS PADRES DE FAMILIA Y SU RELACIÓN CON LA COMUNIDAD ESCOLAR

La información recibida, nos demuestra características de las condiciones familiares en las que viven los alumnos. El 55% se desarrollan en hogares estructurados y el 45% son desintegrados.

Las familias de esta comunidad escolar dejan a la escuela la responsabilidad de educar a sus hijos no están enterados de las formas, métodos de enseñanza y de evaluación de los profesores y en algunos casos del trato que se les da a los alumnos. Algunos Tutores saben la realidad de la institución, la falta de respeto que se vive dentro de la escuela y con ciertos profesores lo cual demuestra que se preocupan mínimamente por lo que pasa en el interior de la escuela.

De acuerdo con las entrevistas, algunos Padres eligieron la escuela basándose en los siguientes aspectos: de la que ellos egresaron, la más cercana a sus domicilios y de la preferencia de su hijo. Así mismo, en la que se les formara con la enseñanza de otros contenidos como los que estaban siendo solicitados por el mercado de trabajo como es el inglés, computación así como la enseñanza y difusión de temas de interés como: autoestima, valores y regularización en las materias reprobadas entre otros.

El grado de participación e involucramiento en las actividades escolares, es mínimo y a veces nulo, ya que la mayoría se limita a pagar la cuota y acudir cuando se solicita su presencia. Durante nuestra estancia, la escuela convocaba la cooperación y ayuda de los padres de familia para la formación educativa a los alumnos, a partir de actividades para fomentar la lectura y aumentar sus intervenciones, como en el caso de la lectura semanal al aire libre, donde sólo dos madres de familia tuvieron el deseo de participar y comprometerse al asistir a la secundaria después de receso para realizar la lectura del libro que el profesor de música sugirió. Una segunda actividad en la que se les invitó fue en la pastorela navideña, en la que sólo una madre de familia tuvo iniciativa y consideró prioritario a sus labores cotidianas el trabajar con alumnos y maestros, la misma que apoyaba la lectura al aire libre. ¿Dónde estaban los padres restantes? Algunos trabajando en casa y fuera de ella o simplemente no desearon participar con los actores escolares.

La mayoría de los padres, asisten a las juntas de firmas de boletas o de evaluación, porque en estas se les explica el aprovechamiento de sus hijos y los problemas que presentan en clase. De esta forma están enterados de las calificaciones. Ningún familiar va a la escuela antes y después de ello para hablar con los maestros y asegurarse de la evaluación que siguen o la preevaluación de los conocimientos de los alumnos, sin embargo se enteran que han reprobado en la próxima reunión. Con los profesores o asesores suelen conversar cuando sus hijos presentan problemas académicos y de conducta.

Los cursos o talleres organizados por la subdirectora no son muy concurridos por los familiares de los estudiantes, como se observó en una actividad planteada en un

principio en el Proyecto Escolar que es el de capacitar a los padres sobre el conocimiento de sus hijos adolescentes, la cuarta parte de los tutores asistió, en su mayoría amas de casa y un padre de familia, quien no tardó en retirarse.

En eventos de convivencia para determinadas fechas especiales se pidió su colaboración por medio de invitaciones y recordatorios vía telefónica por parte de Trabajo social, esto fue importante ya que en tales eventos la cantidad de padres de familia se incrementó notablemente.

Ante la preocupación por la gestión o planteamientos educativos, no se sienten responsables de esa labor ya que expresan despreocupadamente no conocer en qué consistía el Proyecto Escolar y no les interesa saberlo, ni involucrarse en él. Para muchos de ellos participar en las actividades que se realizan en este recinto consiste en asistir a las juntas de firmas de boletas, cumplir con el material solicitado por los profesores. Otros de forma muy sincera manifiestan que no participan en ninguna actividad, debido a cuestiones laborales. Por lo que se descarta una concepción mal interpretada de lo que es para ellos la participación dentro de la escuela.

Señalan no tener conocimiento de los problemas, de lo que realiza la escuela, para atender el problema de la reprobación, los pocos que están informados dejan la solución a los profesores y subdirectora. Ya que cuando los padres se enteran prefieren castigarlos severamente, regañarlos, culpando a sus hijos y a los profesores. Expresan brindarles el apoyo al hablar con sus hijos o estudiar junto con ellos para mejorar sus estudios.

2.5 LAS VOCES DEL PERSONAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS Y SU RELACIÓN CON LA COMUNIDAD ESCOLAR

(Orientador, Trabajadora Social, USAER, Prefecto, Ayudantes de Laboratorio, Servicio de Red Escolar, Bibliotecario)

Este grupo de actores coinciden en mostrar gran énfasis en la disciplina, problemática que consideran se vive a nivel institución. Cada uno de ellos cumple en sus funciones, atender el rendimiento académico y vigilar la conducta de los adolescentes, pero además de realizar adecuadamente sus funciones, como actores escolares también establecen entre ellos y con otros actores distintas relaciones.

Entre ellos a pesar de que forman parte del mismo equipo de trabajo sus relaciones se encuentran divididas. Existe una relación estrecha entre el personal de USAER, ambas se encuentran en el mismo cubículo por lo que tienen la oportunidad de conocerse y relacionarse. A este dúo se le suma la Trabajadora Social, a quien se le puede ver frecuentemente platicar con ellas y comer juntas en algunas ocasiones. A estas dos primeras profesoras difícilmente se les logra visualizar entablando conversación con otro actor escolar a excepción de aquellos profesores con los que comparten alumnos con Necesidades Educativas Especiales para indicarles estrategias de enseñanza y trato hacia estos alumnos.

Aunque la Trabajadora Social y el Orientador también comparten oficina, no tienen una relación estrecha, aunque por supuesto comparten información de los alumnos.

De forma general, para participar en las actividades desarrolladas dentro de la escuela, se observa su escasa voluntad de estos actores por hacerlo, la participación se limita a asistir a las reuniones de Consejo Técnico, presentar sus labores (índice de aprovechamiento, mejoras en algunos alumnos con N.E.E., las relaciones con sus padres, etc.) opinan y contestan preguntas realizadas por la subdirectora y docentes.

Por otro lado, el Bibliotecario, Encargados de red escolar, Laboratoristas y Prefecto se hallan apartados de las relaciones con sus compañeros de institución, se limitan a realizar sus labores y no buscan entablar comunicación con otros actores, además de que la dinámica escolar no lo permite, ya que no se busca la existencia de relaciones de amistad entre toda la escuela, su finalidad es cumplir las funciones.

2.5.1 EL PERSONAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS Y SU RELACIÓN CON LA SUBDIRECTORA

Quienes entablan comunicación cercana con ella son el Orientador, Trabajadora Social y USAER, debido a que constantemente le reportan la conducta de los jóvenes o su necesidad de platicar con los padres de familia, aunque los cuatro asisten por circunstancias parecidas, quienes demuestran apego son las maestras de USAER y la Trabajadora Social, forman parte de “las preferidas de la subdirectora”, según expresado por algunos docentes. El Orientador se limita a reportar las acciones en las que ella debe tener conocimiento.

Los demás actores, se dirigen a ella para solicitar permisos para salir temprano, llegar tarde o solicitar algún tipo de material. En sus rostros siempre se vislumbra respeto ante la figura y autoridad que ella representaba en la secundaria.

2.5.2 EL PERSONAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS Y SU RELACIÓN CON LOS ALUMNOS

Aunque todo el esfuerzo educativo se encuentra dirigido hacia los adolescentes, las relaciones agradables de los alumnos sólo se observan con el Orientador, la Trabajadora Social, el Laboratorista y el Encargado de red escolar. Con el Orientador, los muchachos se acercan y conversan, él responde a todas sus preguntas de forma atenta, pero nunca permitiendo que transgredan las reglas institucionales que no le falten al respeto, cuando observa que se encuentran perdiendo el tiempo en su oficina para no entrar a clases, les indica que deben retirarse a sus salones sino quieren

acumular reporte, sabía que ellos de una u otra forma accederían y se marcharían. “Cuau”, así llamado por los alumnos, en las entrevistas decía que con los alumnos había que tener cuidado, darles confianza, pero con límites. Esta misma situación se repite con Arturo, el Laboratorista, y Manuel el Encargado de red escolar, que platican con ellos pero no permiten que sobrepasen los límites, pidiéndoles que no realizaran acciones no permitidas por la escuela, como jugar con los instrumentos de laboratorio o computadoras, el haberse ganado la confianza de los alumnos, permitió compartir códigos con los adolescentes y saludarlos como si saludaran cualquier otro amigo.

Con la Trabajadora Social, se acercan las chicas y así mismo ella responde sus dudas muy amablemente en forma de conversación para que ellas se sientan en confianza. En el caso de las maestras de USAER, reflejan desinterés por entablar amistad con los estudiantes, sólo realizan preguntas precisas con algunos alumnos para obtener información; como en el caso de los alumnos de Necesidades Educativas Especiales, se mostraban apáticas, como lo demostraron en una escena, en la que una de las maestras jaló del brazo a Amayrani al no obtener una respuesta satisfactoria de ella.

Finalmente el Prefecto buscando cumplir con sus funciones se ha ganado la antipatía de los estudiantes, se muestra enérgico y firme ante ellos, en caso de mostrar lo contrario, sabe que le tomarían la medida y sería difícil controlarlos, por lo que opta por ser indiferente ante ellos, pero nunca faltándoles al respeto, sólo busca el orden dentro de los salones. Opina de ellos, que figuran ser rebeldes y mentirosos, porque no tienen llamadas de atención de sus padres.

En una plática informal, hizo mención que los muchachos habían llegado a un acuerdo con la subdirectora para comprometerse a llevar siempre el uniforme completo, pero omitiendo el blanco para los lunes porque no tenían los recursos suficientes para comprarlo; el prefecto decía. “Dicen que no tiene dinero para comprar el uniforme y traen tenis de marca”.

2.5.3 EL PERSONAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS Y SU RELACIÓN CON LOS DOCENTES

La relación es limitada entre ellos, se encuentran predispuestos a recibir de los docentes las quejas de la mala conducta de sus alumnos, les explican la causa del por que eran llevados con ellos y dejándolos en el cúbiculo, mientras son cuestionados por el Orientador y la Trabajadora Social sobre sus comportamientos.

En el caso de USAER, la comunicación se entabla sólo cuando las maestras, así llamadas por todo el personal del plantel, asisten con los docentes para explicarles de qué forma se encuentran trabajando con los alumnos de N.E.E. y de qué forma también ellos lo pueden hacer, les piden realizar los reportes en las libretas y así enviarlas después con los Tutores. Fuera de este tipo de relaciones no se da más comunicación con los docentes.

Las relaciones entre los Laboratoristas, Bibliotecario, Encargados de red escolar y Prefecto con los docentes, se limitan a saludar y ofrecer los materiales y servicios solicitados, según la materia. El Bibliotecario con la maestra de Español, los auxiliares de laboratorio con las maestras de Química, Biología y profesor de Física, y los Encargados de red escolar y Prefecto con todos los docentes.

2.5.4 EL PERSONAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS Y SU RELACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA

Quienes tienen la posibilidad de tener una relación más estrecha con los padres son las maestras de USAER, quienes por medio de libretas y pláticas personales informan a los padres del progreso de sus hijos o bien de elementos en los que se puede apoyar para su mejoramiento académico. La Trabajadora Social y el Orientador, en el caso de ella, es con los padres de los alumnos que presentan problemas de conducta o inasistencia, pues realiza visitas domiciliarias para conocer la situación y el contexto del alumno, lo cual la lleva también a platicar con vecinos y conocer a profundidad la

realidad vivencial de los adolescentes. Ambos orientan a los padres en acciones para relacionarse con los adolescentes y de advertirles de las consecuencias que pueden traer el comportamiento inapropiado de sus hijos.

Las ocasiones en que los padres se presentan en la escuela sin previo aviso, se les atiende amablemente por estos actores. Los demás agentes que forman este equipo de trabajo no entablan mayor comunicación con los padres debido a que no tienen relación con sus hijos en el aspecto de enseñanza.

2.5.5 EL PERSONAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS Y SU RELACIÓN CON EL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y APOYO MANUAL

Las relaciones consisten en saludarse, solicitar algún tipo de material por lo que estas relaciones no representan mayor conflicto.

2.6 LAS VOCES DEL PERSONAL DE SERVICIOS GENERALES Y ADMINISTRATIVOS Y SU VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD ESCOLAR

Las secretarías participan en las actividades escolares como: obras de teatro, juntas de Consejo Técnico o pastorelas. Siempre manifiestan gran interés en el hecho de relacionarse y sentirse parte de la secundaria. Siempre amables, responden ante los requerimientos de los actores. Conversan, bromean y se sienten a gusto laborando en la institución, opinan que no se encuentran manifestaciones e interés por la integración escolar. Retomaron como ejemplo los tan extrañados convivios los cuales les gustaría presenciar.

Por los años de trabajar en esta institución, conocen los nombres y hasta a los padres de los alumnos, a éstos últimos los consideraban “groseros e inquietos”. También que les falta mayor atención de sus tutores y los cuales desean tener clases más dinámicas. En ocasiones platican con los alumnos en los recesos o en las actividades en las que participan. Cuando los observan reflejan desinterés por la escuela y a otros muy

inconformes, porque son tratados “como en la primaria.” Además creen que no están motivados ni reconocidos por la escuela, agregando que “ahí estaba el ejemplo de Toño, quien había ganado el concurso de cuentos, el cual a partir de ese instante mostró interés por la escuela por el reconocimiento que obtuvo de sus compañeros y de las autoridades.”

El Contralor se reúne comúnmente con las secretarías, el Prefecto y el Orientador. Opina que los maestros no se esmeran por actualizarse, en mejorar sus clases, en aprovechar los recursos con los que la escuela cuenta. Además de que algunos les gritan a los alumnos y que por eso responden desafiantes ante sus imposiciones. Ante esto él prefiere observar y callar, ya que nadie asume realmente sus funciones y responsabilidades. Considera la labor de la subdirectora como muy importante, ya que se esfuerza por mejorar la escuela en todos los sentidos y en que sus alumnos disfruten su estancia en ella. Por lo que una contribución consiste en “arreglar los sanitarios, las aulas; en las conferencias y cursos para todos; en comprar libros y grabadoras para los maestros.” Con los alumnos no conversa, pero coincide en que no están motivados por los maestros ni sus familiares.

El velador y las conserjes, como actores que también hacen historia en la secundaria, la comparan con otras décadas, al decir que antes “se sabía a qué se iba a la escuela y se respetaban a los docentes.” Además que los alumnos no valoran el privilegio de estar estudiando. Comentan que los maestros “no hacían nada para interesarlos.” Cuando los entrevistamos, compartieron una experiencia que fue importante para ellos. En un día se habían ausentado muchos profesores, así que una conserje “estuvo cuidando a un grupo,” los cuales no la volteaban a ver y gritaban. Así que les dijo: “muchachos ¿por qué gritan? sin contestarle, les propuso que si guardaban silencio, haría un juego, esta propuesta atrajo su atención y algunos dijeron actividades que deseaban efectuar, pero no las podría llevar a cabo, porque no tendría permiso de las autoridades. Se preguntaba ahora “¿qué les voy a decir, a qué vamos a jugar?” Así que prendió un cerillo y lo pasó a cada adolescente y a quien se le apagara le hacían preguntas. Comenta: “todos estaban muy interesados, yo no sé por qué los maestros

no pueden promover el respeto y la atención de los niños, ya que con ese juego tonto, obtuve que estuvieran contentos, dispuestos a jugar y sin que estuvieran de latosos”.

Además la otra trabajadora de la secundaria, sostuvo firmemente que su hija de 13 años tenía un promedio de 9 y 10 y que la escuela en la que cursaba sus estudios secundarios, los alumnos tenían buenas conductas y promedios de aprovechamiento altos. Así que “nunca inscribiría a su hija en esta secundaria (en la 299)” porque era mala escuela al igual que los promedios de calificaciones.

2.7 REFERENTES DE LA TEORÍA

Ante la sentida impotencia de los docentes en el trato con los estudiantes; la inconformidad de éstos en las decisiones de los padres y profesores, sobresale la realidad de conflictos personales, confrontación de intereses entre ellos, indicando la dinámica particular de esta secundaria, la cual se une al punto en la que no queda deslindada de los propósitos curriculares en la formación de cada estudiante, en los conocimientos y actitudes favorables en el desarrollo de la nación.

La educación en la globalización, en los sistemas centralizados y burocratizados, incluye sistemas de control en la evaluación de resultados. Así mismo la eficiencia, el logro personal, el desarrollo de competencias y pertenencia social comenzaron a considerarse metas para la escuela, como un nuevo conjunto valorativo más funcional a una ciudadanía moldeada por el mercado.

La escuela contemporánea, busca formar a los adolescentes con base en los planes y programas de estudio para “brindar” a los alumnos nuevas competencias para el desarrollo humano y desempeño activo en la participación social, como finalidades de la escuela secundaria.

2.7.1 LA FORMACIÓN DE LOS ADOLESCENTES DESDE LOS PLANES DE ESTUDIO

La permanencia de los adolescentes en la sociedad, se rige por pronósticos sobre cómo piensan y actúan. Sin embargo, la convicción de su existencia, radica en cómo entendemos a la adolescencia y en las imágenes sobre sus conductas en cualquier recinto escolar.

Precisamente en el plan de estudios de secundaria³⁰ estipula que la esencia de este nivel, es el de asegurar que los alumnos logren competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la comunidad y con la naturaleza para construir una sociedad a la que pertenecen, democrática y libre. Entre otros compromisos que predica el discurso de la Secretaría de Educación para responder a los requerimientos formativos de los estudiantes, son “dotarlos” de habilidades y conocimientos para desenvolverse activamente en la construcción de una sociedad participativa. El contenido de este documento, afirma que la educación secundaria “asegura a los adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida(...) las necesidades de aprendizaje se relacionan con la capacidad de reflexión y el análisis crítico; el ejercicio de los derechos civiles y democráticos”.³¹ Según la Ley General de Educación,³² ésta se encuentra dirigida a formar seres con compromiso social, con valores de solidaridad, compañerismo, tolerancia y respeto para un crecimiento individual y grupal y finalmente ofrecer un trabajo eficiente con grandes frutos.

La secundaria tiene que articularse con el preescolar y la primaria en prácticas pedagógicas congruentes, propósitos comunes, y en las formas de organización. Para retomar algunos de los rasgos educativos, enlistamos los que perfilan elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales:

³⁰ Secretaría de Educación Pública (2005). Planes y Programas de Estudio de Educación Básica Secundaria. México Pág. 5.

³¹ *Ibíd.* Pág. 8

³² Secretaría de Educación Pública (2006). *Ley General de Educación*. México Pág. 38-43.

Los adolescentes:

- Emplean la argumentación, el análisis e identificación de problemas, formulan preguntas, emiten juicios y proponen soluciones.
- Conocen los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los practican al tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- Conocen y valoran sus características y potencialidades como seres humanos; participan en diversas manifestaciones artísticas; se identifican como parte de un grupo social, trabajan en equipo, emprenden proyectos personales...
- Asumen independencia y dirigen su aprendizaje a lo largo de la vida.

Estos puntos se integran en las competencias para la vida,³³ en las que se quiere formar a los adolescentes integralmente, en correspondencia en la atención del conjunto al que pertenecen, la sociedad y hacia sí mismos, a partir de las concepciones de quiénes formularon los planes de estudios sobre las características de los adolescentes, los cuales son descritos con niveles escolares superiores a sus progenitores, aunque son parte de la desigualdad socioeconómica en México; están familiarizados con la tecnología e información sobre la realidad. Los cambios fisiológicos y psicológicos de los estudiantes de secundaria, implica la preparación progresiva para integrarse a la sociedad y con base en ello, se justifica su formación.

A partir del currículo formal y vivido, son columnas que permiten conocer y explicar elementos que determinan el funcionamiento de los programas y la política educativa. El primero, prescribe que cada institución escolar debe orientar la planeación y sus prácticas a partir de las características particulares de sus estudiantes porque “es esencial que la escuela secundaria se ocupe de comprender y caracterizar al

³³ El Plan de Estudios describe al término competencia y sus diversas clasificaciones como: la triangulación de habilidades, conocimientos y actitudes como aprendizaje permanente.

adolescente que recibe y de definir con precisión lo que la escuela ofrece a sus estudiantes”.³⁴

La política educativa, encamina la atención de los alumnos que expresan a través de su desempeño escolar, características existentes como lo describe Verdier Roger³⁵ quien señala que pese a la pretensión del trabajo en conjunto, ellos son celosos de su individualidad. El autor retoma rasgos observables en el aula de clases “ (...) el muchacho (...) permanece sólidamente sentado; presencia la inactividad; acata la voluntad de los maestros; escribe con ortografía descuidada, manifiesta fluidez lenta en la lectura; incompreensión por lo enseñado en la escuela; la elección (vocacional) se le presenta como una amenaza, las renunciaciones necesarias para la maduración le parecen no la condición para la profundización, sino un repliegue, un envejecimiento, un marchitamiento”.³⁶

Por otra parte la acertada recomendación para las escuelas sobre la atención de las características de los adolescentes y con base en las ideas de éste autor, hay adolescentes con deseos de originalidad, de experimentar situaciones “raras”, que pretenden ser ellos, vivir sus vidas y no parecerse a nadie y manifiestan la necesidad de renovar constantemente impresiones de imitación o también los estudiantes que pretenden ver cambios de comunicación, de respeto o el amor fraternal en sus familias. Estudiantes que les agradan dirigir a su grupo de trabajo, mandar, amonestar, criticar y actuar como mediadores en las discusiones de sus compañeros; actuando con jactancia para hacer su voluntad en el aula y adolescentes que definen posiciones de organización entre sus amigos y en el aula.

Así que los estudiantes manifiestan diversos comportamientos y son estos que también condicionan los logros educativos, por lo que la conformación de los planes y

³⁴ *Ibíd.* Pág. 14

³⁵ VERDIER, Roger (1990). *La caracterología en la segunda enseñanza*. Editorial Kapelusz Argentina. Pág. 133.

³⁶ *Ibíd.* Pág. 138

programas de estudio, se basa en una concepción de adolescencia al igual que de las mismas escuelas.

Las acciones inmediatas de las políticas educativas para conformar los pensamientos y actuaciones de los adolescentes se encuentran apoyadas a través de los propósitos de los temas transversales:

- Υ Resolución de conflictos, pensamiento lógico.
- Υ Disciplina escolar.
- Υ Vínculos simbólicos entre los alumnos, de los que se sientan orgullosos en las ceremonias cívicas o celebraciones de asambleas escolares.
- Υ La participación en los aspectos de la vida social, cultural, científica y artística.

La responsabilidad inmediata encomendada por los programas de estudios en la escuela, es de todos los integrantes. Partiendo que el currículum influye en el aula, en los estudiantes, maestros y personal de apoyo. Ya que todos son coparticipes en las formulaciones de estrategias de supervivencia en cada espacio de las secundarias, la mayor responsabilidad es para el docente como profesional principal de enseñanza y contacto con los alumnos.

Cuando hablamos del currículum vivido, recalamos que los planes formales son orientaciones o bosquejos que no permiten la deriva de los propósitos educativos; pero que se asuman o se conozcan, son diferentes, las escuelas han enseñado a los adolescentes una educación jerárquica y sumisión ante el profesor, la de él al inspector, el inspector a la administración. “Toda una cadena de sumisiones donde no había cabida para la creatividad o la iniciativa que no fuera exigida por el momento”.³⁷

Esto explicita que la formación de los alumnos, implica el conocimiento institucional, el cual privilegia el apoyo a quienes exhiban conductas de fidelidad al orden y a la disciplina. Aunque estas tendencias apuntan a que no siempre se puede controlar la

³⁷ ALVAREZ, Manuel (2005). *Calidad de la enseñanza y escuela democrática*. Editorial popular colectivo. Madrid Pág. 71.

rutina, los rasgos educativos tradicionales, las relaciones entre los actores, la propia enseñanza y aprendizaje y el cumplimiento de los reglamentos.

El plan de secundaria formula los papeles que asumirán los alumnos, considerando que los contenidos, su integración y relación están en manos de ellos. Las reformas curriculares se plantearon a partir de contraponer la participación activa de los estudiantes a la educación tradicional y bajo el conocimiento de los ideales educativos para conocer hacia dónde deben dirigirse los esfuerzos.

2.7.2 LOS NUEVOS ADOLESCENTES EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

Resulta imprescindible preguntarse si éstos nuevos adolescentes se relacionan y satisfacen el perfil que los documentos oficiales plantean. Para averiguarlo, es necesario conocer de ellos las múltiples y variadas vías mediante las cuales los muchachos usan y dotan de sentido a sus espacios vitales y a sus prácticas sociales: el lenguaje, la música, la moda, la ornamentación corporal, el uso activo y selectivo de los medios audiovisuales, la decoración de la propia habitación, los rituales del noviazgo, los juegos y las bromas con los amigos, sus pasatiempos y el deporte. Lejos de ser arbitrarias estas características, son la búsqueda de expresiones culturales; en una era de crisis económica y de valores, son cruciales en la recreación de las identidades individuales y colectivas de los adolescentes.

Una vez que el individuo se encuentra dentro de la secundaria, como parte de las culturas de los adolescentes, la formación de éstas se estructuran a partir de una mezcla de varios elementos, que a consideración del autor Carles Feixa³⁸ se identifican en:

- Cultura hegemónica: Formar parte de esta cultura por el simple hecho de ser un joven adolescente.

³⁸ Feixa, Carles (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Edición Ariel. Barcelona. 2da Edición. Pág 9

- Culturas parentales: Las interacciones cotidianas en la familia, los vecinos, la escuela, los amigos otorgan elementos que definen el comportamiento que luego utilizan en la elaboración de estilos de vidas propias, digamos en el lenguaje, toman una forma de expresión oral característica de este grupo social en oposición a los adultos: palabras, giros, frases hechas, entonación, el uso de metáforas, etc.
- Cultura generacional: Experiencias concretas en tiempos y espacios distintos a otras generaciones, es decir un grupo de jóvenes contemporáneos, logran identificarse con determinados comportamientos y valores.

Los adolescentes forman una cultura distinta a la de los adultos, sin embargo no pueden encontrarse apartados de ella. “Aunque se identifiquen con otros miembros de su propio grupo de edad, los adolescentes no pueden ignorar los aspectos fundamentales que comparten con los adultos (oportunidades educativas, laborales, entretenimiento, etc.)”.³⁹

Aunque todos los jóvenes forman parte de culturas juveniles, se diferencian las experiencias que viven las chicas de los chicos. La reclusión femenina en el espacio doméstico, actualmente no es muy notable, en cambio han establecido lugares de identificación y compatibilidad de intereses como pueden observarse: centros de sociabilidad en clubes de fans, pijamadas, leyendo revistas de “quince a veinte” y “tú”, asistencia a discotecas, etc. Las experiencias de los chicos a partir de sus intereses personales se insertan por ejemplo, en bandas vistas como fenómenos de afirmación de la virilidad, que se refleja tanto en sus actividades violentas como en su estética dura. Finalmente, los adolescentes buscan espacios para relacionarse con sujetos que no precisamente son sus familiares.

De la misma manera en que existen distinciones entre los chicos y las chicas para desenvolverse, vemos la formación de diversos grupos y culturas con identidades propias, se encuentran los llamados “fresas, cholos, punk, skatos, darks,” etc. Las

³⁹ *Ibíd.* Pág. 11

características de cada uno de estos grupos, identifican a sus miembros con objetos particulares y selectivos de ropa, atuendos, accesorios, corte de pelo, música. Atribuyen sus propios significados, aunque experimentan ciclos temporales en los que se modifican tanto las imágenes culturales como las condiciones sociales que las sostienen.

Sin embargo, según Carles Feixa, a pesar de las representaciones simbólicas de los diversos grupos, los objetos, atuendos o vocabularios, simplemente por si solas no hacen un estilo, lo que hace un estilo es la organización activa de objetos con actividades y valores que producen una identidad de grupo. Lo que comparten la mayoría de los grupos juveniles, es una voluntad de marcar las diferencias con los adultos y con otros grupos.

Elemento fundamental que apoya la formación de culturas de los adolescentes, sin duda son los medios masivos de información y manifestaciones de expresión, dígame revistas, televisión, cine, videos, la radio; graffiti, tatuajes, perforaciones corporales, etc. ofrecen a los adolescentes información, estilos de vida e ideologías internacionales, al mismo tiempo que los bombardean y los ven como agentes consumidores en masas “corresponden a la emergencia de la juventud como nuevo sujeto social y se basan en la difusión de los grandes medios de información, de la cultura de masas y del mercado adolescente”.⁴⁰

Además de adoptar el calificativo de adolescencia, en el momento en que ingresan a un plantel de educación secundaria sus experiencias empiezan a transformarse, entre las que están sujetos a doce o hasta trece profesores, con sobre carga de tareas y actividades, ya que para cada uno de los docentes su materia es la importante. Los alumnos buscan cumplir con estas exigencias copiándose las tareas, haciéndolas durante las clases y tratando de contestar a las preguntas de sus profesores de la manera más apegada a sus explicaciones o a los contenidos de los textos. Por otro

⁴⁰ ALVAREZ, Manuel (2005). *Calidad de la enseñanza y escuela democrática*. Editorial popular colectivo. Madrid Pág. 97.

lado, los alumnos no sólo responden al aspecto académico sino también en aceptar y acoplarse a las normas y obligaciones, enfatizadas principalmente en la conducta, que la escuela ya tiene establecida, como medida disciplinaria “en la organización escolar y las prácticas que devienen de ella se les ubica en un papel subordinado: menores de edad bajo la conducción de los adultos, que deciden por ellos en lo referente a los conocimientos que requieren y a las normas pertinentes para su formación”.⁴¹

Si bien no aceptan del todo las reglas, aprenden a vivir con ellas, a emplear códigos secretos para sus actuaciones, hacer honores a la bandera cuando son vigilados y chacotear cuando se encuentran libres, al igual que en el aula, respetan las reglas, pero no es indicador de que no cuenten con nuevas ideas, pues al encontrarse envueltos en distintas experiencias cuentan con una infinidad de propuestas para trabajarlas dentro del aula.

Ante este panorama de los adolescentes, es pertinente conocer cómo los percibe la cultura adulta. Por generaciones se ha practicado el discurso de la adolescencia, por lo tanto aceptando sus actitudes y comportamientos como propias de la edad, irresponsables, desinteresados, carentes de límites, agresivos, con caprichos hormonales. Con estas características implantadas en los adolescentes, representa para sus profesores de la secundaria un difícil reto “no se cuenta con los suficientes recursos para lidiar con los problemas especiales de los adolescentes, pese a que históricamente la secundaria había sido diseñada para ello. Otro maestro lamentó la disminución en el respeto de los muchachos hacia los adultos”.⁴²

Es así, que para los docentes, la adolescencia es una etapa siempre difícil que por su edad requiere de ser vigilados por sus constantes conflictos en sus casas y la gran permeabilidad de las culturas de los medios de información. En consecuencia, los responsables de la docencia han desarrollado un conjunto de conceptos para interpretar el comportamiento de los estudiantes y el rendimiento académico,

⁴¹ SANDOVAL, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria*. Editorial Plaza y Valdés. México Pág. 212.

⁴² BRADLEY, Levinson A. U. (2002). *Todos somos iguales. La escuela secundaria mexicana*. Editorial Santillana México Pág. 39

suposiciones que a veces sirven para etiquetar a los estudiantes. Señalan que si los alumnos muestran bajas tasas de rendimiento o aprovechamiento académico tienen problemas familiares, de autoestima y de aprendizaje y otros tantos son considerados flojos, inquietos o desinteresados en sus estudios.

Es así que los comportamientos y actitudes de los protagonistas de la secundaria se encuentran justificados bajo el discurso de la adolescencia, “(...) los alumnos hacían suyo el término adolescencia. Con frecuencia lo usaban como una etiqueta para sí mismos, como un modo de explicar o justificar sus comportamientos, explicar sus perezas, sus indecisiones o sus malas conductas haciendo referencia a su naturaleza adolescente”.⁴³

En la secundaria, la educación es concebida como un triángulo, entre familia, maestros y alumnos, con la familia como base, se le atribuye la máxima responsabilidad de la conducta y éxito de los alumnos. Los profesores de la enseñanza secundaria, abrigándose bajo esta idea y del plan de estudios, opinan que no disponen de tiempo para orientarlos, sin embargo existen profesores que brindan sus atenciones a los sentimientos y preocupaciones de sus alumnos. Bajo esta idea, lo escrito por Emilio Tenti,⁴⁴ reconoce la prioridad del trabajo cognitivo, pero también la necesidad e importancia de una nueva forma de atención a los adolescentes, tienen la inquietud de hacerse escuchar y comprender. A pesar del surgimiento de estas ideas y la mínima presencia práctica, se observa el deseo institucional por fortalecer el cumplimiento de las normas tradicionales de la autoridad. Añorando la actitud de compromiso y obediencia que los alumnos manifestaban en el pasado, los maestros sienten y expresan frecuentemente con una notable nostalgia que los estudiantes de hoy día no aprecian el valor del conocimiento “hace apenas diez años, casi todos los estudiantes se portaban bien en clase y estudiaban mucho, porque respetaban la autoridad que implicaba el conocimiento del maestro o porque sabían que estudiar los ayudaría a salir

⁴³ *Ibíd.* Pág. 40

⁴⁴ TENTI, Emilio (2001). *La escuela y la educación de los sentimientos*. Editorial Pax. Argentina. Pág. 7

adelante en la vida”.⁴⁵ Este anhelo recaía en un campo social e histórico muy diferente del que ocupan ahora los estudiantes.

Para completar las apreciaciones de los profesores respecto a la nueva generación de alumnos que ingresan a las secundarias, es justificable conocer la opinión de los padres. Ellos al igual que los docentes se encuentran sumergidos en el discurso de la adolescencia, lo relevante resulta ser la importancia que les infiere este nivel y la función primordial de convencer a los alumnos de la relación entre escolaridad y valía social.

Resultando así que los adolescentes cargando bajo sus hombros los ideales de sus padres, identifican claramente la continuación de los estudios con “ser alguien”. En su mente era prácticamente imposible ser alguien sin estudios, y esto significaba contar por lo menos con un certificado de secundaria, la escolarización significaba menos si no se traducía en una ganancia económica tangible. Ante esta idea, algunos alumnos buscan terminar una carrera técnica para obtener una remuneración económica pronta, pero para ello necesitan necesariamente la secundaria, otros chicos en el momento en que no le veían la utilidad práctica para el trabajo optan por no seguir estudiando y emplearse en algún establecimiento.

Aunque la adolescencia representa para los adultos un conflicto no sólo académico, aún conservan el consuelo de que llegarán a ser adultos y es sólo un carácter transitorio de la vida, en la que están relativamente libres de preocupaciones, abandonados a la diversión, dispuestos a posponer las decisiones acerca de la vida, entrenándose para los papeles y las responsabilidades del adulto.

Finalmente los adolescentes aun conservan una chispa de esperanza en la secundaria, para ellos estar en ella, significa prepararse sobre todo “para ser alguien en la vida”, sin

⁴⁵ BRADLEY, Levinson A. U. (2002). *Todos somos iguales. La escuela secundaria mexicana*. Editorial Santillana México Pág. 124

olvidar por supuesto, los deseos de estar con los amigos, escapar de las labores domésticas, iniciarse en el acto del noviazgo, etc.

2.8 HALLAZGOS DEL DIAGNÓSTICO

A través de las actuaciones de los actores y de la singularidad de los adolescentes de la secundaria, retomamos sus prácticas, (prácticas que han aprendido a lo largo de sus experiencias, como estudiantes y profesionales de la educación) que nos lleva a preguntarnos qué ocurre dentro de la institución escolar, para lo cual retomamos de ellas una serie de contradicciones, apoyándonos en la técnica de lo que se dice y se hace. Partimos de triangular la información obtenida de documentos oficiales de la secundaria, entrevistas, observaciones y referentes de la teoría. Estos hallazgos se encuentran planteadas a partir de cada actor.

2.8.1 SITUACIONES DE INCONGRUENCIA EN LOS DOCENTES

- **Actualización docente.**

LO QUE SE DICE

Los registros del proyecto escolar explicitaban que la subdirectora, apoyaría al personal docente mediante cursos de actualización. Anunciaron los docentes que este era un problema, ya que faltaban compromisos por parte de ellos mismos para llevar a cabo su actualización y la resignificación de sus funciones.

LO QUE SE HACE

En las prácticas cotidianas en el escenario escolar, los cursos de actualización realizados en la secundaria, para los docentes -si eran de su interés- los consideraban “muy buenos.” Sin embargo cuando la subdirectora insistía en la preparación profesional, no todos estaban de acuerdo porque “tenían vida social”. Con respecto al material bibliográfico comprado para ellos, ninguno había mostrado inclinación en su revisión. Reconocían que requerían actualizarse pero las funciones administrativas,

quitaban el tiempo para estimular y “apapachar a los chicos” e ir a cursos semanales o sabatinos por el trabajo de preparar las clases, etc.

- **Baja autoestima en los docentes.**

LO QUE SE DICE

En el Proyecto Escolar se expresaba que: la subdirectora acompañaría al profesorado reorientando algunas desviaciones que se presentarían en su práctica.

LO QUE SE HACE

En viva voz, los docentes señalaron que no existía motivación, felicitación ni reconocimiento de sus labores. Entre ellos y los alumnos no valoraban su trabajo

Ante los planteamientos que reafirmaron los compromisos en el Proyecto Escolar de estos actores, dos maestras se sentían agredidas e incompetentes para trabajar con alumnos con NEE o con indisciplina. Ya que a la mayoría de los profesores se les dificultaba el control de grupos, los alumnos los ignoraban, jugaban entre ellos, gritaban y se salían del aula. Además que en las juntas de consejo técnico la subdirectora enfatizaba la puesta en marcha de la información de los cursos, sin embargo el sentir de una docente expresó “para qué nos dicen que los maestros no estamos preparados para realizar un diagnóstico, entonces ¿para qué nos lo dan?

- **Trabajo colaborativo**

LO QUE SE DICE

Entre los compromisos sostuvieron que: formarían un trabajo colaborativo con toda la comunidad del centro. Cumplirían con los horarios y comisiones de trabajo con actividades agradables.

Entre otras tareas para comprometerse como escuela, constaron que difundirían el Proyecto Escolar en toda la comunidad escolar; motivarían a los padres de familia; la evaluación, la efectuarían el personal docente, directivo y alumnos. Comprometerían a

todos los integrantes de la institución en apoyar el proceso de enseñanza- aprendizaje, por lo cual difundirían el reglamento interno para invitar al centro a su análisis, comprensión y aplicación y practicarían una gestión participativa en donde se encontrarán integrados los docentes.

Con respecto a las festividades, ceremonias cívicas y periódicos murales que se realizaban cada semana, le correspondía organizarlo a cada uno de los profesores de las distintas asignaturas y al personal de servicios de asistencia educativa. Aludiendo a que se les tenía que hacer entender que el trabajo era en equipo ya que beneficiarían a los alumnos y a la propia escuela.

LO QUE SE HACE

Las acciones reales que manifestaron la inexistencia del trabajo colaborativo constaron en los siguientes ejemplos: las observaciones mostraron que en las prácticas docentes interferían intereses personales, individualistas e inconformidad hacia la autoridad. A la subdirectora no la visualizaban como una líder para propiciar este trabajo.

Faltaron compromisos, responsabilidad y dedicación; presenciaron problemas en relaciones interpersonales. Por ejemplo para colocar el periódico mural, acordaron inicialmente qué investigaría cada responsable, sin embargo sólo un miembro asumía la actividad. Tal fue el caso de la maestra nueva de Química quien conjuntamente con otro colega, efectuaría el periódico, acordaron ideas pero comentó “al fin de cuentas yo lo tuve que realizar sola”. Otras situaciones de relacionarse entre profesionales y las formas organizativas consistieron, en que sí importaban mucho con quiénes emprenderían las tareas. Para efectuar el rally deportivo fueron los amigos: la maestra Sonia, Guillermina y el maestro René.

Los profesores trabajaban de forma individual en la escuela, no dedicaban espacios para hablar abiertamente de soluciones de manera conjunta, dificultando el acceso a canales comunicativos con otros maestros. Aunque en las juntas de Consejo Técnico, había quienes expresaban abiertamente sus inconformidades e inquietudes del ser

docente. En el caso de los responsables del seguimiento del Proyecto Escolar, el no saber cómo hacerlo, simplemente lo dejaron pasar, expresando que era debido al ambiente desorganizado e indiferente que se presentaba entre los maestros por que era “pesado” ya que no existían relaciones empáticas entre ellos debido ha que “no coincidían en horarios y sólo en ocasiones se veían en las juntas. Con algunos se llevaban bien, con otros no, ya que eran humanos”. Para solucionar sus conflictos planteaban por escrito solamente con el lema común de la “búsqueda de estrategias”. También al abordar la responsabilidad de sus funciones y el reglamento institucional, un docente se excusaba que él no conocía el reglamento, para lo cual inmediatamente aclararon que todos lo elaboraron y distribuyeron. Ya que en vez de apoyarse, comentaron, “se tiraban unos a otros, criticaban el trabajo de otros e incongruentes”. Recalcaban que los acuerdos planteados eran simulados, porque no había participación e involucramiento verdadero. Así que existían los “cuates que no hacían nada y varios líderes, quienes querían brillar pero no querían trabajar por pretextos de los horarios de clases”. Ante las presumibles diferencias entre ellos, al presentarse un problema legal de un maestro, inmediatamente los profesores investigaron el por qué de la querella, se pusieron de su lado, indicándole que “eran compañeros y ellos estaban con él y no le darían la espalda”.

- **Prácticas educativas tradicionales**

LO QUE SE DICE

En el Proyecto Escolar se estableció: realizar técnicas en las clases y la utilización de alternativas grupales para fomentar el interés en los alumnos y fomentar el cambio para un nuevo paradigma en la educación. Expresaba el maestro de Geografía, que el ser maestro de secundaria representaba un desafío en el que realmente se debía de querer enseñar y atraer la atención de quienes ocupaban las aulas y el profesor de Educación Física caracterizaba a sus adolescentes, que no les gustaba que los mandaran y que las clases no fueran muy dirigidas.

LO QUE SE HACE

Sin embargo en la práctica éstas son las acciones cotidianas que indicaron la educación tradicional. Los profesores dirigían las clases, decidían qué actividades y cómo se desarrollarían. Los docentes caracterizaban algunas clases como aburridas para los alumnos. La maestra de Taquimecanografía, pidió a sus alumnas precisión y conocimiento en la invitación a copiar y memorizar las actividades de la sesión. En otros espacios como red escolar, los alumnos buscaban información para copiarla en sus libretas para después calificarla. “Los jóvenes se iban a formar obedeciendo las reglas que les imponían”. Además que la conducta pasó a primer plano en las prácticas, dejando en segundo lugar propiamente a la enseñanza y el aprendizaje.

- **Los docentes como ejemplos para los alumnos**

LO QUE SE DICE

Establecido en los documentos de la secundaria y en los aportes de los docentes señalaron: fomentar los valores a los adolescentes a través del ejemplo, así como un ambiente de trabajo armónico basado en valores comunes de respeto, tolerancia, equidad, igualdad, responsabilidad y atención a su individualidad.

La constante frase de “predicar con el ejemplo” la adoptaron para señalar que los alumnos eran difíciles, por lo que creían que necesitaban acercarse a ellos. “No había respeto, por lo que tenían que ganárselo a pulso”. Recalcaban que como parte importante en la escuela, sus actuaciones se sostenían en el beneficio de los estudiantes, así que ellos tendrían que abstenerse de portar y hacer llamadas en las clases.

LO QUE SE HACE

En contraposición: una maestra recalcaba que a ella no le gustaba la lectura ni la actividad, “pero no le quedaba más que estar ahí”. Otra compañera recogía sus libros y demostraba de igual forma apatía e indiferencia que algunos alumnos. Charly un alumno de tercer grado, expresaba que los maestros no respetaban los reglamentos

como en el caso de portar celular en las clases ya que hablaban por teléfono durante ellas. Él afirmaba “entonces, si ellos pueden traerlos, nosotros también”. Ellos discutían con los alumnos, ambas partes asumían irreconocimiento de sus papeles y en ocasiones un profesor les decía groserías. Ya que los alumnos vivenciaban las diferencias personales y profesionales en los docentes, se sentían incómodos y asumían estas actitudes en el trabajo cotidiano.

En algunas sesiones figuraban las siguientes acciones: Amayrani (alumna con Necesidades Educativas Especiales), esperaba su turno para leer en la clase, pero la maestra la pasaba por alto y continuaba con el compañero siguiente. Tras la actividad que tendrían que realizar los alumnos en la clase de Historia, la voz tímida de un alumno aclamaba que mejor hicieran un dibujo para la cual respondió la maestra, “anoten hijos...” En este mismo grupo, la “pollo” como la llamaban sus compañeros, sugirió a una maestra que realizaran mejor un crucigrama, ante tal propuesta la profesora señalaba, “quién es la maestra”. Sacaban del aula a los alumnos que no asumían la explicación teórica del maestro; estaban jugando o platicando con sus compañeros; no obedecían las reglas de los docentes. Los maestros dirigían sus atenciones mayormente a aquellos alumnos que se manifestaban tranquilos y atentos a las clases.

También los docentes asumían y anhelaban aquellos alumnos corteses, obedientes y conformes a la información y a sus prácticas y figuraba implícitamente el no aceptar **que los alumnos eran diferentes a otras décadas**. Por ejemplo, los adolescentes mostraban acciones opuestas al guardar silencio, el sentarse en filas o en sus atenciones que tendrían que ser en las explicaciones de ellos y no en otras acciones “ajenas a las clases” como el de comunicarse sobre la música de su preferencia, las telenovelas, hacer explícito el aburrimiento, no entender las exposiciones de sus maestros, etc.

Ante los problemas registrados correspondientes dentro del aula y los docentes, resumimos el problema principal.

El problema principal en el caso de los docentes, fue el trabajo colaborativo, causado por un clima individualista, falta de responsabilidad, compromiso ante sus funciones y por las diferencias en las relaciones interpersonales. Representando un problema que los docentes manifestaron al señalar que este trabajo, era una necesidad, que implicaba la “toma de conciencia de todos los maestros”.

2.8.2 SITUACIONES DE INCONGRUENCIA EN LOS ALUMNOS

Los alumnos como miembros importantes del centro escolar, manifestaban de distintas formas sus acciones que muchas de las veces no correspondían con los conocimientos teóricos y lo supuesto entre lo que decían ser y hacer los adolescentes y creaba conflicto entre los adultos de sus alrededores.

- **Desinterés de los alumnos por la escuela**

LO QUE SE DICE EN EL PROGRAMA DE ESCUELAS DE CALIDAD

Los docentes buscarían conseguir de sus alumnos una participación activa, crítica y creativa, garantizando que los educandos adquieran y desarrollen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal, familiar y social plena, competente y comprometida.

LO QUE SE HACE

En las entrevistas realizadas a los alumnos con el fin de conocer la importancia de estudiar la secundaria, respondieron “para aprender cosas nuevas y para ser alguien en la vida” por lo que se contradice con lo observado en sus acciones y lo escuchado en sus pláticas, expresando que asistían a la escuela por obligación, por tener una calificación y por obtener un certificado, manifestaban no tener aspiraciones académicas y personales. No les preocupaba el estudiar los contenidos en las clases ya que no prestaban atención a las exposiciones, mantenían conversaciones, jugaban, se salían de clases con cualquier pretexto, mostraban gran aburrimiento y desidia ante

el trabajo o actividad planteada por los profesores, no entregaban tareas y no llevaban el material correspondiente como libretas, libros u otros recursos solicitados por los docentes, se visualizaba gran apatía y ausentismo. Un ejemplo del desinterés por las actividades escolares dentro y fuera del aula e incluso por planear su vida, se manifestó cuando un alumno apodado “el soldado” en la clase de Química le dijo a la profesora al no entender el tema “para qué me sirve si en el trabajo no lo voy a ocupar”, observando que los temas no eran atractivos. La enseñanza de los contenidos de los programas de estudio, justificaba a partir de los alumnos con respecto a la utilidad, que el desinterés por ellos se aleja de los ideales educativos.

El desinterés que manifestaban los adolescentes era precedido por la memorización de fechas, países, personajes, lugares, etc. manifestando “¡que aburrido y eso ¿para qué?!”, aunque reflejaban sentir orgullo el tener más información y “saber más” que otros compañeros.

- **Desinterés y falta de participación de los alumnos hacia las actividades planteadas por la escuela**

LO QUE SE DICE

En el Programa de Escuelas de Calidad (PEC)⁴⁶ se buscaba el involucramiento de todos los actores de la institución, incluyendo a los alumnos (aunque no especificaba los ámbitos de intervención). En el Plan y Programa de secundarias y Proyecto Escolar, mencionaban la preparación de los adolescentes para tomar decisiones, participar en la identificación de problemas y preocuparse por su formación académica y personal.

Como se registra en el PEC, los directivos, alumnos y padres de familia formarían una comunidad escolar, ésta tendría la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas orientadas hacia la mejoría del servicio educativo.

⁴⁶ Secretaría de Educación Pública (2006). *Programa de Escuelas de Calidad*. Dirección de Educación básica. México pág. 1.

El involucramiento de los actores escolares (docentes, directivos, alumnos y padres de familia) contribuiría a la generación de una cultura democrática al estimular el trabajo colegiado y la toma de decisiones en procesos participativos.

El Proyecto Escolar⁴⁷ buscaría tener una gestión participativa integrada por estudiantes, docentes y padres de familia. Los Planes y programas de estudio⁴⁸ plantean, que los adolescentes:

- favorecen la vida democrática, toman decisiones con responsabilidad.
- trabajan en equipo, emprenden proyectos personales...

Dichos documentos expresan que los adolescentes perciben los problemas, con la posibilidad de enfrentarse a ellos, conociendo sus capacidades y habilidades.

LO QUE SE HACE

Los alumnos no son tomados en cuenta en la toma de decisiones con respecto a las actividades escolares, las cuales los docentes y la misma institución adopta estas labores exclusivas en sus funciones, los alumnos sólo reciben la indicación de participar en ellas, como fue el caso del concurso del cuento, de la pastorela y la demostración de la exposición pedagógica a fin de cursos, se convocó a realizarlas, motivándolos a incrementar su calificación en las materias de los profesores involucrados. Se observó que las actividades no fueron por iniciativa propia de los alumnos ya que no eran atractivas para ellos, les parecían aburridas por un lado y por otro no se les invitaba a involucrarse en la organización, solo las ejecutaban para obtener un beneficio.

Considerando las opiniones de los alumnos y con lo observado podemos decir que el problema principal es el desinterés debido a que sus intereses y expectativas de vida no son próximas a la escuela, además que los propios docentes no prestan atención a tal problemática que a ellos les afecta y los consume ante la “imposibilidad” de buscar

⁴⁷ Proyecto Escolar (2004-2005). Escuela Secundaria de Calidad “Ciro E. González Blackaller”. “ *No vivo para leer, leo para vivir* “ Unidos hacia el triunfo para una Escuela de Calidad con Equidad. México.

⁴⁸ Secretaría de Educación Pública (2005). *Planes y Programas de Estudio de Educación Básica Secundaria*. México Pág. 22.

acciones que posibiliten resignificar su espacio de enseñanza y por ende de aprendizaje mutuo. Tal problema relucía, ya que los profesores no motivaban ni promovían que los alumnos expresaran sus intereses, lo cual incrementaba el desinterés de los alumnos provocando que no cumplieran con sus trabajos, obteniendo bajas calificaciones y mala conducta.

2.8.3 SITUACIONES DE INCONGRUENCIA EN LOS PADRES DE FAMILIA

- **Participación de los padres de familia**

LO QUE SE DICE

En el Proyecto Escolar se estableció llevar a cabo un trabajo colaborativo, en el que involucrarían y participarían todos los actores. En el caso de los padres de familia su involucramiento consistió en conocer el funcionamiento de la secundaria y participar en las diversas actividades realizadas. Por ello, el contenido del Proyecto Escolar se difundió a los padres, buscando que se enteraran en qué consistía, las actividades que se realizarían y cómo se encontraría trabajando el centro escolar.

Por otro lado el reglamento escolar solicitaba a los padres estar atentos al desempeño académico de sus hijos, revisando sus trabajos, cumpliendo con el material y apoyando a la secundaria en los diferentes eventos que organizaba.

LO QUE SE HACE

Se mostraba una evidente falta de participación de los padres de familia en las diversas actividades realizadas en el centro escolar. En el programa de lectura, dirigido por una parte para interesar a los alumnos a leer y por otra incitar a los padres a involucrarse en las actividades escolares. La invitación fue hecha a todos los tutores, sin embargo no hubo una respuesta satisfactoria, sólo apoyaron algunas madres, la más conocida la madre de Aldo, la misma y única que también participó como rey mago en la pastorela.

La existencia de poca participación e interés de los padres es el resultado de una infinidad de causas. Entre éstas, a partir de las entrevistas realizadas con los tutores nos dejaron ver que la sobrecarga y exigencia de sus trabajos les impedía la posibilidad de participar y asistir a las invitaciones que la secundaria les hacía.

La secundaria, tomando en cuenta esta situación, programaba sus actividades para llevarlas a cabo en la tarde, de forma que los tutores tuvieran la posibilidad de asistir, aun así la respuesta resultaba escasa. Las formas en las que se pudo visualizar sus asistencias fueron para observar la realización de los trabajos de sus hijos en los talleres o sus actuaciones en las festividades del día de las madres y navideñas.

Este problema, comenzaba desde el concepto mismo de participación, concebido por los padres, como asistir a las reuniones de firma de boletas, acudir al llamado de algún profesor y cumplir con el material solicitado. Ello impedía que tomaran conciencia de la responsabilidad que tenían como progenitores en apoyar a los docentes y a la misma secundaria en la formación de sus hijos y en no marcar y dejar la responsabilidad sólo a la escuela.

El problema observado en los tutores resultó ser la escasa participación, que no correspondía a una situación de prioridad.

2.9 JERARQUIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS

Sin omitir que cada uno de los problemas encontrados en el diagnóstico tienen importancia, no podíamos dejar de lado que algunos requieren de una intervención inmediata. Para conocer esta situación ordenamos los problemas hallados, según el grado de impedimento que representaba para el desarrollo de la secundaria; para ello tomamos en cuenta el análisis ya realizado y planteamos cuestionamientos de reflexión y acción que nos llevaran a deducir la pertinencia de intervención en cada problema.

2.9.1 LOS MAESTROS

Resultaba necesario propiciar acciones para la integración del profesorado, así mismo como su reconocimiento profesional y personal, situación que podían resolver con iniciativa propia o en otro caso con el apoyo de agentes externos que les brindara la posibilidad de promover el trabajo colaborativo en espacios y tiempos distintos a las juntas de Consejo Técnico. Lo anterior resultaría motivo de intervención, sin embargo nos encontrábamos conscientes que llevarlo a cabo resultaba sumamente difícil, por factores como los horarios tan dispersos de cada docente, falta de tiempo y desinterés de su parte, debido a que visualizaban estas tareas experienciales como una sobrecarga de trabajo e impedimento para llevar a cabo sus vidas sociales. Estas razones nos llevaron a dudar sobre la pertinencia de trabajar con los docentes y buscar en otros actores la posibilidad de hacerlo.

¿Cómo integrar a los profesores para trabajar colaborativamente y mejorar así la calidad de la enseñanza?

2.9.2 LOS ALUMNOS

El desinterés por las actividades dentro y fuera del aula, de acuerdo al análisis realizado, fue el clímax de diversas causas y efectos, entre ellos la reprobación y la mala conducta de los adolescentes. Estas últimas problemáticas ya se encontraban atendidas por la institución. Por lo que nos llevó a plantearnos cómo promover en los adolescentes su involucramiento en las actividades escolares, lo cual resultaría benéfico para ellos, sus profesores y para la misma secundaria.

Contar con el apoyo de la subdirectora y de algunos profesores nos motivó a intervenir con los alumnos para incitarlos a interesarse por las actividades académicas. Así que la cuestión ante este problema concierne en: ¿Cómo propiciar el interés de los alumnos por las actividades escolares?

2.9.3 LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Por otra parte resultaba importante intervenir con los padres, sobre la necesidad que representaba su participación para la escuela, los profesores y principalmente para los alumnos, de tal forma que demostraran mayor interés por cooperar e involucrarse en las actividades que realizaba la secundaria. Sin embargo resultaba difícil intervenir con ellos porque anteponían sus deberes laborales a sus responsabilidades en las actividades escolares, aunado que la secundaria se encontraba ya interviniendo en este problema, utilizando distintas estrategia para incitar la participación de los tutores.

¿El involucramiento de los padres en las actividades en la escuela, contribuirá en la mejora institucional y por ende al aprendizaje de sus hijos?

2.10 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Los problemas mencionados a través de las inconsistencias presentadas en la secundaria, recrearon la importancia de los logros que cada escuela puede obtener con base en el conocimiento del funcionamiento del recinto.

Ante las problemáticas registradas, el trabajo colaborativo representó una inquietud sonante de los docentes, en la situación de unión colectiva entre los actores, sin embargo en ningún momento dispusieron favorecer este desarrollo. Este problema fue importante como también el desinterés de los adolescentes y más aún las causantes de estas.

El desinterés de los alumnos por la secundaria, representó el problema de interés y de intervención, sin embargo cuando nos cuestionamos acerca de cómo interesarlos, el problema por sí solo exigió acercarnos a sus causas como respuestas a nuestro cometido, por lo que adoptamos a la causa principal como situación de atención y respuesta al problema.

La delimitación del problema fue la siguiente:

Atendiendo la causa del problema relativo al desinterés de los alumnos: “La secundaria no toma en cuenta sus intereses y expectativas escolares de los adolescentes.”



Con la participación de los alumnos de Primer Grado Grupo “B” de la Secundaria Pública de Calidad “Ciro E. González Blackaller” No. 299 Turno Vespertino.



¿Cómo pueden ser tomados en cuenta los adolescentes de primer grado grupo “B” en sus intereses y expectativas, por la Secundaria Pública de Calidad “Ciro E. González Blackaller” No. 299 Turno Vespertino?



Con la ubicación del problema en la gestión educativa: la dimensión organizativa.

2.10.1 CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

¿Por qué es un problema el desinterés de los alumnos y por lo tanto, que la secundaria no tome en cuenta los intereses y expectativas de los adolescentes?

El desinterés escolar representa una preocupación social que se manifestó en las particularidades de la secundaria. El cual entendemos como: El escaso valor que otorgaron los adolescentes a las acciones o actividades pedagógicas-didácticas, organizativas ejecutadas por la subdirectora, maestros en la secundaria. El cual a consideración de Liliana Lurcat⁴⁹ presenta entre otras causas y efectos: la desmotivación, el aburrimiento, la rutina, pasividad, tristeza, rebeldía, etc. Causas, a las que agregamos que no se toman en cuenta los intereses y expectativas de los adolescentes. ¿Qué entendemos por estos términos? Pues bien:

⁴⁹ LURCAT, Lilian (1997). *El fracaso y el desinterés escolar. Cuáles son sus causas y cómo se explican.* Editorial Gedisa. Segunda edición España.

El no tomar en cuenta significa que los actores de la secundaria (subdirectora y docentes) al no escuchar y menospreciar las propuestas de los estudiantes, principalmente las que consideraban ajenas al aula de clases, como competencias deportivas y culturales (danza, dibujo, creación de cuentos...), propiciaban que no fueran responsables y se interesaran por las actividades.

¿Qué les interesa a los adolescentes? A ellos les interesa ser reconocidos por la secundaria, asumir tratos y enseñanzas atractivas y diferentes a las costumbres anteriores de la primaria. Esto manifestaría lo contrario a lo que plantean los planes y programas de estudio ya que para obtener resultados en el cumplimiento de los propósitos de la educación básica, es precisamente seguir la línea de autoridad de los docentes y el de asumir que son sólo alumnos. **Las expectativas:** aunque no omitimos las diversas características vocacionales heterogéneas de los alumnos, algunos deseaban presenciar una secundaria que les mostrara atención, comprensión ante los problemas familiares y asumir reglamentos en los que los docentes de igual forma los asumieran.

Incluso la atención a este problema se ha generalizado por estudiosos de la educación, en señalar que gran parte de la violencia que existe en las escuelas, se da por el desinterés de los alumnos y que como escuelas no han encontrado “leyes que arreglen la falta de interés de gran parte del alumnado.”⁵⁰ Por lo que el punto de partida para el reconocimiento de la existencia del desinterés escolar, implicó que no sólo sus causas se reducen a las dificultades de los contenidos en el aula como Matemáticas, Biología; o a las características personales de los maestros, sino también a las concepciones respecto a la adolescencia. Por ejemplo, el proyecto escolar reconoció a los estudiantes como beneficiarios y no como agentes que comparten y asumen con total iniciativa las actividades escolares, también el no interesarse por conocer las inquietudes y aspiraciones de sus alumnos, generó desinterés frente a las actividades, como reacción

⁵⁰ Artículo de Ariño, José (2005). *Educadores de escuelas secundarias*. Revisado en la mirada de Jokin Bullying en la problemática del adolescente: +noticias.ozu.es.

colectiva de la secundaria y este a la vez “engendró aburrimiento (...) y exasperación en los comportamientos escolares”.⁵¹

Los docentes a lo largo de los aportes a este trabajo recalcaron el interesar a sus estudiantes; al respecto la enciclopedia práctica del docente⁵² recomienda que se debe evitar que los alumnos se desinteresen por la escuela, por lo que se debe hallar el interesarlos, entonces consideramos: el desinterés también ¿se halló implícitamente en las prácticas cotidianas en la secundaria? Ya que parte de los docentes afirmaron “que algunas clases eran aburridas” o las diferencias entre maestros y alumnos “provocaron desinterés por las clases e indiferencia”. También reconocieron que los alumnos tenían intereses. Si los maestros en las conferencias o temas abordados en las juntas de consejo técnico “eran de su interés” consideraban buenas o malas las informaciones, cuanto más los alumnos.

2.10.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Al concebir a sus alumnos como beneficiarios, la secundaria no dirigió su atención a las potencialidades de los adolescentes y en reconocer que ellos ya no demostraron fidelidad en aceptar una sola verdad, una forma de pensar, una conducta, el reconocer sólo como actores importantes, a los directivos y maestros como autoridades. Es decir, los alumnos al manifestar desinterés en las actividades escolares, la secundaria se cuestionó ¿Serán interesantes, motivadoras?, ¿Qué significados les otorgarían?, ¿De qué forma favorecerían en su formación, en las que estuvieran consientes de los fines formativos perseguidos en ellas?, ¿Cómo podrían involucrarse activamente? Claramente, no las formularon debido a las formas de entender o saber que la escuela funcionaba a través de intereses de algunos actores, entonces ¿Cómo las asumirían los adolescentes si no fueron de su atracción e intención? Así que el desinterés redundó en que, en su atención, emergió que la secundaria no conocía a sus estudiantes, también que este problema manifestó que las posibilidades como maestros y directivos han escaseado; sin embargo los propios alumnos, incluyendo a aquellos que para la

⁵¹ LURCAT, Liliane Op. Cit.. Pág. 57

⁵² ----Enciclopedia Práctica del Docente (2002). Ediciones cultura. España Pág.71.

escuela fueron indisciplinados y los que “no daban problemas” al tomarlos en cuenta en sus intereses y expectativas, aportaría herramientas que posibilitarían aportes significativos a la vida escolar, considerando que los alumnos también son responsables de formar su vida escolar y que han encausado su propio desinterés. Ante esto, un alumno de segundo grado del Estado de Hidalgo respecto al desinterés escolar, manifestó lo siguiente: “Lo que intento hacer es crear conciencia, no sólo entre los adolescentes, de un compromiso con su realidad, sino también entre la población adulta que nos rodea para que nos tomen en cuenta y nos permitan participar. De esta forma podremos crear nuestro propio criterio e ideología, acabar con la ignorancia y desinterés que lamentablemente existe en nuestro país”.⁵³

Pretender trabajar el problema del desinterés de los alumnos nos llevó necesariamente a valorar la importancia que éste representaba para la escuela y para sus actores, sin duda el problema se hallaba presente de forma implícita, ya que en la meta del proyecto escolar se encontraban trabajando las consecuencias del desinterés, dígase reprobación, deserción, ausentismos e indisciplinación de los alumnos y no en el mismo problema o en sus causas.

Estos fueron indicadores; que nos motivaron a intervenir en este problema, específicamente en sus causas; fue el interés que la secundaria mostraba porque sus alumnos respondieran al trabajo académico, tal como lo demuestran experiencias de algunos profesores. En la opinión del profesor de Educación Física, caracterizaba a sus adolescentes, que no les gustaba que los mandaran y que las clases fueran muy dirigidas, así que atendió sus solicitudes, “trato de acercarme más a ellos”. Al inicio de sus sesiones y como nuevo en la secundaria, “los amenazaba” para que le hicieran caso, pero no del todo funcionaba su estrategia, por lo que “conoció las expectativas e intereses” de los sujetos de su atención, aplicando dinámicas que a ellos les gustaran. También la profesora de Biología consideró que mejoró su práctica a partir de la

⁵³ Por David Arturo Severino Ángeles *Estudiante de 2° grado de secundaria. Desde Abajo: opinión de los adolescentes. 18 de diciembre de 2006.* <http://www.desdeabajo.org.mx/wordpress/?p=34>

evaluación que sus alumnos le hicieron, “ya no trabajo con resúmenes por que no les agradaban.”. En el caso de un profesor, su estrategia para mantener a los alumnos tranquilos y no agresivos, principalmente con los de tercer grado, accedía a sus solicitudes de ir a red escolar y platicaba entre los contenidos experiencias personales o veían películas, lo cual les fascinaba.

El desinterés de los alumnos marcado en la secundaria 299, no representaba característica sólo de ella, sino se generalizaba en otras secundarias y hasta en centros escolares de otros estados que buscan de diversas formas intervenir en este problema. Tal como lo llevó a cabo un programa de Investigación e Intervención del Estado de Chihuahua llamado “Voces desde el aula” el cual promovía la participación de adolescentes de distintas secundarias del Estado, como una forma de atención al problema del desinterés de los jóvenes. Menciona lo siguiente: “... en la escuela secundaria en México, evidencia el fracaso y desinterés por la escuela y nos muestran, (...) un modelo de escuela anclado en el burocratismo administrativo gobernado por prácticas autoritarias con una gestión centrada en lo administrativo y con prácticas pedagógicas rutinarias”⁵⁴.

Por lo que señala más adelante el documento, grandes resultados se obtienen de la participación de los adolescentes que de igual forma manifestaban irresponsabilidad, desinterés, etc. Y no por estas razones retrocedió el interés de intervención con ellos, ya que al enunciar aspectos de asimilación y rutinas pedagógicas señala que los adolescentes no son sólo los culpables de sus condiciones.

Siguiendo el ejemplo de otras escuelas y de el interés de la secundaria “Ciro Eduardo González Blackaller”, por motivar a sus discípulos a interesarlos por las actividades escolares nos dimos a la tarea de ver la pertinencia de intervenir sobre las causas del problema, profundizando en aquellos elementos que nos apoyarían a realizarla, digamos la apertura del plantel para hacerlo, y documentos oficiales educativos que lo permitieran.

⁵⁴ <http://www.vocesdesdelaula/chihuahua.org.mx>

En el Proyecto Escolar de la secundaria de forma general y firmándolo como acuerdo, buscaban trabajar colaborativamente, incorporando a toda la comunidad del centro, “Se tendrá una gestión participativa en donde se encuentren integrados los docentes, los padres de familia, órgano de participación social y alumnos.” Aunque como pretensión por parte del plantel de tomar en cuenta las opiniones de su población estudiantil, dio pauta a la existencia de la posibilidad de intervenir.

Finalmente, al revisar los Planes y Programas de estudio expedidos por la SEP, en sus artículos 49 y 79, nos indicaron que la educación se basa en la libertad y responsabilidad de todos los integrantes del centro mediante la promoción del trabajo en equipo promoviendo la participación activa de padres de familia y la comunidad. Una vez más, documentos oficiales nos daban indicio, de que se tomará en cuenta al alumnado para la realización de las actividades de la escuela.

Contando con el apoyo de las autoridades, respaldo de documentos oficiales y habiendo definido la problemática que se trabajar con los alumnos, resultaba necesario contar con el apoyo de un grupo de actores con el cual se pudiera intervenir. Para ello decidimos llevarlo en práctica con el grupo 1º “B”, pero:

¿Por qué con los alumnos de primero “B”?

Como protagonistas del centro escolar, que con frecuencia se les dejaba en último lugar para ser tomados en cuenta, ser los afectados de la dinámica, preparación e interacción que se daba entre los profesores, de los recursos y cultura que en la escuela se desarrollaba nos perfiló a que nuestra intervención se realizara con los alumnos, específicamente con el grupo primero “B”.

El desinterés es común en todos los alumnos de la secundaria No. 299, sin embargo centrar en este grupo nuestro interés, fue porque como característica principal hacían

expreso la inconformidad ante el cómo aprendían y demostraban mayor iniciativa en participar como grupo en las actividades organizadas por los maestros.

En un primer contacto con ellos mostraron una estabilidad conductual entre compañeros y maestros, su rendimiento académico se mostraba satisfactorio para el centro educativo. Como grupo, ya transcurridos algunos meses, se consolidaron las relaciones entre ellos, se demostraban confianza, la toma de decisiones en todo sentido las realizaban de forma conjunta, se repartían las comisiones y tareas a realizar, aunque estas no fueran precisamente actividades escolares relevantes para la secundaria. En este grupo se hallaban alumnos con gran influencia, Lezly “la pollo” y Toño, así conocidos por sus compañeros, quienes tenían la iniciativa de organizar al grupo, para sabotear alguna clase o sencillamente para organizarse y no trabajar en las sesiones, potenciales mal canalizados, quizás, pero al fin de cuentas potenciales. Por otra parte, también manifestaban falta de responsabilidad, respeto hacia los maestros y agresividad entre algunos chicos, sin embargo estas eran características generales de todos los grupos de la secundaria.

El primero “B” participaba cuando el maestro lo invitaba a hacerlo en clase y en obras de teatro, poesías, pastorelas, etc. Sin embargo cuando los alumnos lograban proponer una forma distinta de abordar las temáticas, algún docente comentaba “No, tú sólo eres el alumno y yo soy el maestro”, además los docentes y directivos obstaculizaban la generación de propuestas desconfiando y desvalorizando la iniciativa de los adolescentes. Por lo que la misma dinámica propiciaba aplicar más su papel de emisor y receptor; la inconformidad por los resúmenes, dictados, la repetición de los contenidos, continuaban “simulando que aprendían y enseñaban”. Es así finalmente, que estos elementos nos ayudaron a definir nuestra intervención con ellos.

CAPITULO III

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

CAPÍTULO III

3. FUNDAMENTACIÓN

En las variadas intervenciones en los centros educativos, teóricamente los alumnos son el eje de todo esfuerzo y el centro de atención, mientras que en la práctica en ocasiones son realmente tomados en cuenta como participantes, realizando lo que les interesa "...con frecuencia son sujetos al margen de las decisiones y subordinados a las determinaciones y deseos de otros. Se acusa una tendencia a pensar sobre él, o por él, más no aún con él".⁵⁵ Partiendo de esta idea y de tener la oportunidad de llevarlo a cabo, ¿por qué no trabajar con los estudiantes, como actores y protagonistas dentro de la secundaria?

Para que los alumnos se interesen por las actividades escolares, expresen su voces, propongan y realicen actividades de su interés, no resulta fácil, debido a la rutina de recibir y ejecutar órdenes mecánicamente, con o sin agrado. Para facilitar este trayecto asumimos nuestro papel como acompañantes del grupo en el diseño, desarrollo y participación en las actividades de su interés. Mostrando nuestro apoyo y orientación ante los requerimientos que los alumnos solicitaban.

Tras llevar a cabo el diagnóstico institucional con la intencionalidad de intervención, este capítulo recupera la propuesta de intervención que efectuamos en la secundaria, para atender la causa: no son tomados en cuenta los intereses y expectativas de los adolescentes en las actividades realizadas por la secundaria, del problema sobre el desinterés por las actividades escolares en los estudiantes, la cual anotamos en **cómo facilitar que el grupo de primero B de la Secundaria Pública de Calidad No. 299 "Ciro E. González Blackaller" Turno vespertino, sean participativos a través del proceso de Autogestión Pedagógica**. Ya que para que sean tomadas en cuenta las expectativas e intereses de los estudiantes, se requiere que participen o involucren en actividades que respondan a sus intereses. Por lo que precisamente, esto lo permite el proceso de Autogestión Pedagógica.

⁵⁵ DUCOING, Patricia (1996). *Sujetos a la educación y formación docente*. Editorial CMIE. México Pág. 27.

3.1 ANTECEDENTES DEL PROCESO DE AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA

Referirnos a la Autogestión Pedagógica como un término que se encuentra dentro del campo educativo, requiere necesariamente dar un recorrido histórico. Sus primeras menciones como autogestión nacen en el capitalismo, una estructura de dominación de la clase burguesa sobre la trabajadora, de explotación y jerarquización del trabajo. Algunas de las causas de movimientos obreros incesantemente pedían que la producción quedara en manos de los propios trabajadores. Al mismo tiempo en 1871, Marx expresaba la destrucción de ese aparato burocrático para que diera paso a la autogestión como una nueva forma de organización social en la que los trabajadores colectivamente se apropiaran de los Instrumentos de producción y el poder no quedara en manos de unos cuantos.

Sin embargo es hasta 1964 cuando la palabra Autogestión aparece en el ámbito educativo, como una herramienta de la Pedagogía Institucional, pensamiento ideológico que nace a partir y en consecuencia del movimiento freinetista.

Celestin Freinet, profesor de origen francés, buscaba internacionalizar y plasmar como modelo educativo el freinetismo; por medio de la UNESCO, logró organizar la Cooperativa de Escuela Laica (CEL) lugar exclusivo en el que se vendía el material pedagógico que se utilizaba para llevar a cabo las técnicas de Freinet, de igual forma publicaba un boletín informativo, en el que se plasmaban anuncios, actividades y convocatorias.

En 1954, Raymond Fonvielle, un profesor muy allegado a Freinet, asumió el cargo de Secretario del Instituto de París de la Escuela Moderna (IPEM) perteneciente al movimiento Freinetista. Con el fin de mejorar el contenido del boletín y de difundirlo más ampliamente, Fonvielle consiguió en Francia la inversión del Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Ante esta nueva difusión se fueron incorporando un gran número de colaboradores, que en el boletín plasmaban sus ideas, algunos totalmente ajenos a los postulados pedagógicos e ideológicos del Freinetismo.

Viendo amenazado Freinet el espíritu de su movimiento y que estas ideas no lo apoyaban, buscó reconvertirla de nuevo en lo que era, un mero boletín informativo

de orden interno. Ante esto Lapassade opina, que Freinet jamás se interesó por cuestiones novedosas, manteniéndose siempre fiel al método creado por él mismo, se veía en su actitud, autoritarismo y una lucha por seguir teniendo el poder y evitar la crítica a su movimiento. Ante esta situación los maestros Freinetistas de París contraatacando, distribuyeron gratuitamente la revista entre todos los miembros de la CEL. Respondiendo a esta actitud de los maestros parisinos, Freinet, les pide que abandonen el movimiento. En 1961 se marcó la ruptura.

Este grupo de docentes junto con jóvenes universitarios, profesores de institutos, sociólogos, psicólogos y médicos formaron el Grupo de Técnicas Educativas (GTE). Las formaciones variadas de los profesionistas que conformaban el GTE con sus diversos estilos y enfoques, originaron la aparición de diversas tendencias:

1. Grupo de Investigación (GI): Obedecían a intereses profesionales.
2. El Grupo de Estudios Teóricos (GET): Dirigido por los hermanos Fernand y Jean Oury, que junto con sus seguidores pretendían que el grupo acogiese el sentido clínico-terapéutico, al considerarlo como un elemento básico integrante de y en todo proceso educativo.
3. Grupo Psicosociológico (GP): Postulaba que primero era el niño y no el método. El alumno debía tener libertad para que manifestara sus necesidades y diera salida a sus tensiones e intereses, lo cual implicaba dotarlo de la capacidad de organización y gestión del aula y de la escuela.

Después de algunos meses desaparece sin mayor relevancia el Grupo de Investigación sobreviviendo el GET y el GP, que con el transcurso de los meses se transformaron. El Grupo de Estudios Teóricos, en 1965, se llamó Grupo de Educadores Terapéuticos (GET) apoyando sus planteamientos en la psicoterapéutica y finalmente el Grupo de Psicosociología se denominó Grupo de Pedagogía Institucional (GPI) fundamentado en la psicología y sociología.

El GET pretendía, la transformación individual, a través de estrategias terapéuticas y cooperativistas, para transformar la sociedad. Buscaba intervenir mediante **mediaciones**, (estrategias retomadas de Freinet, como el diario, la imprenta, etc.)

que se interpusieran entre el maestro y el alumno, para que estos últimos pudieran desarrollar en libertad su sentido autónomo, cooperativista y autoorganizacional.

El Grupo de George Lapassade, como precursor de la Pedagogía Institucional, observó los conflictos internos del movimiento del Freinetismo, en la defensa de la autenticidad de sus estrategias, las relaciones de poder que figuraban entre Freinet y los miembros del movimiento y la aplicación de estas estrategias como el diario, la imprenta, la correspondencia escolar se imponían a los grupos escolares y en la aplicación de ellas existía libertad relativa. Así mismo, teóricos como Michel Lobrot, Rene Loureau y Frederic Fonvielle adoptaron la Pedagogía Institucional. Consideraban a partir de los aportes teóricos de Lapassade, que los grupos humanos manifestaban dos niveles de relación: a) el exterior o visible, como la relaciones de amistad o discusiones entre los miembros; b) relación oculta o implícita, que es lo que denominan como la dimensión institucional, que se estudia mediante el Análisis Institucional, por lo que a partir de entonces comenzaron a analizar y a criticar permanentemente a la escuela, la sociedad y a las funciones de sus instituciones; se planteaban cuestiones tales como: ¿al servicio de quién y de qué está la escuela?; ¿qué funciones cumple y qué funciones puede cumplir?; ¿qué formas de articulación escuela-sociedad habría que instaurar?

En enero de 1964 Lapassade dirige una carta a Fonvielle expresando: “la escuela no es solamente un lugar de relaciones humanas y de grupos, sino un lugar institucional”.⁵⁶ Por las constantes observaciones que Lapassade realizó durante cinco meses a las clases llevadas a cabo por Fonvielle y por el maestro B. Bassier, - integrante también del GPI- afirmaba que lo que ahí se realizaba era una Pedagogía fundamentada en la Autogestión de las instituciones por parte de los alumnos.

Con los aspectos mencionados, Lapassade desarrolló un discurso teórico de lo que comenzaba a denominar Pedagogía Institucional, sin embargo pensaba que para aprovechar y comprender las aportaciones que la psico-sociología y el Análisis Institucional podían aportar a la Pedagogía Institucional, “que se caracteriza por el acento puesto en las instituciones”, necesariamente de formar educadores en

⁵⁶COLOM, Antoni (2000). *La pedagogía institucional. Historia del pensamiento pedagógico*. Editorial Síntesis España Pág. 69.

Pedagogía Institucional; así que en un debate realizado en el Instituto Pedagógico Nacional plasma esta idea y lo culmina con el lema “La autogestión en la escuela”. Siendo este el primer momento en que aparece la palabra Autogestión en la educación.

Por otro lado, Lapassade rescata el término de Institución de la psicoterapia institucional y la transfiere al campo educativo. En la década de los cuarenta, esta corriente buscaba modificar las relaciones institucionales de paciente-médico. Pero en la década de los cincuenta este término abrió nuevos significados, el que se buscaba la participación de los propios pacientes en la gestión de su proceso de curación, por lo que serían ellos los que crearían nuevas instituciones, de relaciones y organizaciones autónomas.

Es así que el GPI, busca destruir las relaciones jerárquicas en las instituciones y reemplazarlas por unas diferentes, no solo a nivel escuela, sino también a nivel social. Sin embargo para lograr estos propósitos la Pedagogía Institucional se apoya fuertemente en la autogestión, pues sin ella no habría posibilidad de crear nuevas y libres instituciones; la Autogestión Pedagógica se convierte en la herramienta técnica de la Pedagogía Institucional.

Aunque los postulados de la Pedagogía Institucional se encontraban a nivel de educación básica, en los años posteriores fueron retomados a nivel universitario, pues se originaron dos movimientos estudiantiles, en Francia y México en mayo de 1968. Ambos movimientos no aspiraban a tomar el poder político pero si a cuestionarlo y por lo tanto tenía un objetivo, crear contrainstituciones, es decir, condiciones para el cambio social.

En el caso de México, el movimiento se encontró apoyado por José Revueltas, Él veía como esencial la presencia de la Autogestión Pedagógica, para que el maestro dejara de transmitir e imponer instituciones y así mismo los estudiantes comenzaran a criticar el funcionamiento de la educación superior, de la sociedad, sus problemas y de la explotación de las clases trabajadoras, para que finalmente comenzaran a crear contrainstituciones.

A pesar de los ideales y del esfuerzo de lucha, los movimientos no obtuvieron los resultados deseados, pues ante el autoritarismo del gobierno estos movimientos se extinguieron, quedando solamente como ejemplo de búsqueda de un cambio social.

Pese a los intentos teóricos de la pedagogía institucional por buscar la participación de los alumnos en la organización de la escuela, no se han logrado grandes resultados. Tal es el caso de un registro de una escuela secundaria de Noruega, en la que los alumnos participarían en las decisiones relativas a la duración cotidiana de las clases y en proyectos deportivos y recreativos. Los alumnos harían observaciones concretas de carácter pedagógico, pero no propuestas con respecto a la organización de las materias.

Este ejemplo muestra la iniciativa de practicar el proceso autogestivo y de implicar a los alumnos en el nivel organizativo. Aunque no se llevó a cabo por las mismas costumbres, tradiciones y prácticas de los actores que intervienen, detienen y explican cualquier cambio en las escuelas.

3.2 LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Al abordar a la autogestión pedagógica, es importante recordar un elemento central en el que se desarrollan las prácticas establecidas de los actores, como lo es la institución escolar.

En ella se presencian prácticas que dan comienzo a la vida escolar, estableciendo cierta estructura y organización. En este sentido, la institución designa acciones previsibles y “corresponde a la construcción de red de relaciones y de conductas que resultan estar predeterminadas bajo la forma de modelos culturales propuestos a los individuos en términos de herencia del pasado”.⁵⁷ Es decir, que la escuela funciona a través de valores e ideologías ya establecidas, además de reglas, costumbres, prohibiciones que ordenan las funciones y conductas de sus miembros para asegurar la estabilidad escolar o como un instrumento analizador de las contradicciones sociales, estableciendo lo que es legítimo y lo que no lo es.

⁵⁷ FISCHER, Gustave (1992). *Campos de intervención en Psicología social. Educación hoy*. Editorial Narcea. Madrid. Pág. 169.

El término institución no resulta ajeno en el hecho de situarlo en el conocimiento y explicación del funcionamiento escolar. Precisamente este conocimiento es lo que encamina a la Autogestión Pedagógica, reconocer la existencia de reglas que no han salido de la nada y que dan comienzo a la vida escolar, además del reconocimiento de la capacidad de los recintos para asumir su organización y necesidades, superar las prácticas rutinarias para llegar a una imagen reconocida y propia. En similitud con otros tipos de institución militar, religiosa, etc. La presencia de autoridades y jerarquías funciona a través de ideales bajo lo que debe ser un buen docente o un buen director así como en enmarcar los roles que desempeñan los actores dentro y fuera de la institución y quien corrige las acciones con sanciones como benefactor y corrector del orden escolar.

Por lo que George Lapassade sitúa la intervención o participación de los estudiantes a partir de las instituciones internas, las cuales son entendidas como la organización, las actividades, los materiales e incluso las formas de enseñanza y aprendizaje o tareas fuera del aula, ya que difícilmente podrían intervenir en las instituciones externas como el currículo formal, los programas de estudio⁵⁸ a los cuales ni los docentes tienen decisión. La institución escolar es entendida desde la Autogestión Pedagógica, como las normas y estructuras organizativas que crean los adolescentes “los alumnos crean “instituciones” (reglas, organización, la convivencia...) que ellos mismos consideran y utilizan para llevar a cabo el proceso autogestionario”.⁵⁹

3.3 EL PROCESO DE AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA

Cuando se habla sobre gestión, la mayoría de las veces se concibe como una idea de administración con criterios objetivos, concretos y medibles. En el caso de la institución escolar no se dan condiciones mecánicas, porque las dinámicas de las escuelas se modifican con las acciones de las personas. Por lo que la gestión escolar es “el proceso por medio del cual se potencian las relaciones e interacciones de la comunidad escolar para el logro cualitativo de los fines y funciones educativas

⁵⁸ LAPASSADE, George (1999). *Grupos, Instituciones y Organizaciones*. Editorial Gedisa. Tercera edición Barcelona España. Pág. 218-220.

⁵⁹ COLOM, Antoni (2000). *La pedagogía institucional. Historia del pensamiento pedagógico*. Editorial Síntesis España Pág. 69.

que la escuela tiene socialmente encomendadas y que se traducen, de manera concreta en la formación de individuos capaces de incorporarse a la vida pública de la sociedad”⁶⁰ de la cual se ramifica la autogestión, que contempla fenómenos personales, grupales y relacionales entre los alumnos.

La autogestión en sus planteamientos iniciales fue pretenciosa e irreal justificándose dentro de un contexto político-social en crisis y en pedagogía presenciaban teorías sobre la autoridad y el poder en las instituciones u organizaciones a raíz del movimiento freinetista; si observáramos a este proceso en el contexto actual en el que sigue existiendo jerarquía y burocracia, para contrarrestarlas, los planteamientos de la Autogestión Pedagógica sería simplemente sin sentido. Ya que algunas ideas de Michel Lobrot, Georges Lapassade y Lourau llamados institucionalistas, planteaban la transformación social a partir del recinto escolar, y que no existiera burocracia; pero a la vez la autogestión no estribaba en donar el poder a los alumnos sino en extirpar cualquier atisbo de poder en las aulas. Ya que si se quitaba el poder a los docentes u otro actor y los alumnos tuvieran poder en su espacio, sería un grupo burocratizado, así que esto sería contrario a lo que la Autogestión Pedagógica plantearía.

Es por ello que muchos educadores al escuchar este término, simplemente lo rechazan, ya que este proceso está empapado de ideas de “no burocracia, no a la existencia de poder, libertad absoluta a los estudiantes” claramente cualquiera lo omitiría, por lo que ayuda el saber que estos ideales no fueron ajenos a la necesidad de un cambio en el que proclamaban, por ejemplo en Mayo de 1968, el cambio educativo, la crítica a las actividades, etc. Así que veamos las distintas posibilidades que este proceso proporciona en la actualidad, en función de la importancia de valorar a los estudiantes dentro de toda organización escolar o en la misma capacidad que tienen las instituciones para ser unos recintos en las que no se pierden de vista la formación de los estudiantes en cuanto a participación y en que ellos se asuman como sujetos de valor decisorio y propositivo.

⁶⁰ PEREZ, Cuauhtémoc (comp.) (1998). Simposio Psicología educación básica: *La psicología en la educación básica*: 4º: 1997 nov. 12-14: México. Editorial UPN Pág. 76.

El proceso autogestivo, ha sido planteado como una posibilidad de transformación del sistema educativo. Como se señaló por la Secretaria de Educación Pública en donde se maneja que la Autogestión Educativa, es un instrumento fundamental para la descentralización y la participación de los miembros de una institución para establecer objetivos, procedimientos de autocontrol y ajuste de propósitos y estrategias, además agrega, “en la que las comunidades absorben sus necesidades y problemáticas con sus capacidades creativas, con iniciativa y compromiso de grupo; éstas sociedades deben trabajar en pos de la autosuficiencia”.⁶¹ La autogestión desde este punto está planteada a partir de las instituciones, el currículo formal, el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que la autoridad, la cual no se omite y presenta cualidades competentes recordando los planteamientos iniciales de los teóricos de la Pedagogía Institucional, los cuales recalcan la transferencia de la jerarquía de la escuela, en este caso la autoridad como la participación “consiste en transferir la iniciativa de arriba hacia abajo (de la SEP a las escuelas), en la toma de decisiones, en común acuerdo y en multiplicar las células autoadministrativas”.⁶² Por lo que la realidad del proceso autogestivo es entendida a partir de la normatividad, es decir, las escuelas son libres en ciertas actividades permitidas y lo que se prescribe en lo que les incumbe como instituciones, facilitará este proceso. Pero ¿esto sería autogestión? Posiblemente, ya que ni los alumnos, ni los directivos ni las mismas escuelas están preparados para trabajar solos; sin embargo se está reconociendo la posibilidad en que éstas se organicen y modifiquen o “ajusten los propósitos” a los centros. Aclarando la nombrada distinción entre las instituciones internas y externas, éstas últimas establecidas y difícilmente modificables.

Uno de los casos de la práctica autogestiva fue el Programa de Preparatorias Autogestivas en el Estado de México, en el municipio de Chalco en el cual existe una preparatoria en la que los recursos que ingresan de las inscripciones de los estudiantes se invierten para la compra de materiales, computadoras así como el pago de los docentes. En este caso se tiene otra concepción de autogestión que se aleja de las prácticas docentes y el trabajo con los estudiantes.

⁶¹ STOCKTON, Federico (1997). *La descentralización y autogestión en centros educativos*. Secretaria de Educación Pública Número 03 México Pág.26.

⁶² *Ibíd*em pág. 25

Esta propuesta es bien vista, recordemos que desde la organización dentro del grupo de técnicas educativas del movimiento de Freinet, los educadores terapéuticos aunque no asumían a la autogestión, si coincidían con el grupo de pedagogos institucionalistas en que los alumnos tendrían que ser miembros activos en su participación dentro y fuera del aula. Además reconocían las prácticas tradicionales, por lo que la Autogestión Pedagógica asumiría un papel formativo desde el enfoque institucionalista, en el sentido de enseñar desde edades escolares tempranas que existen otras formas de organización a través de la participación de la colectividad y que posteriormente tomarían el control, ya que dentro de estos grupos presenciaban desde el punto de vista de los educadores terapéuticos “el inconsciente de los niños que también habla en la clase, por lo que es mejor conocer sus leyes y entenderlo, que no despreciarlo”.⁶³

Así mismo el grupo de pedagogos institucionalistas referían a la Pedagogía Institucional con la finalidad del cambio social, para conformar modelos de convivencia desalineados, en los que el poder, la política, la capacidad de intervención y transformación residía en el ciudadano. Así que la pedagogía no sólo servía para enseñar y formar sino también para desarrollar la capacidad crítica.

Imaginemos la gran magnitud de los planteamientos de la Autogestión para transformar la sociedad, nos aportan la gran necesidad de que ya sea desde el sistema educativo, social o psicológico, que cada sujeto decida o aporte a su propia dirección de vida social y escolar, conjuntamente con otros miembros, la conformación como sujetos que no sólo están en desacuerdo con las condiciones educativas y sociales sino que actúan.

Los estudiantes dentro de las escuelas ¿podrán intervenir en la organización de las actividades escolares? Sin duda si la institución escolar da apertura a este cometido de participación, se llevaría a cabo. Ya que el proceso de Autogestión Pedagógica desde Michel Lobrot es “la organización de grupos de trabajo por parte de los propios alumnos (...) los alumnos deciden dentro de los límites de la actual situación escolar y en la que son la base de cualquier proceso de enseñanza y formación (...)

⁶³ COLOM. Op. Cit. Pág. 138.

ya que reciben un estatus de independencia, se les da derecho a tomar decisiones”.⁶⁴

La Autogestión Pedagógica manifiesta tres orientaciones de acción: la autoritaria, la intermedia y la libertaria. Nos valimos de la primera para desarrollar la propuesta de intervención.

- TENDENCIA AUTORITARIA

Esta tendencia señala que a los estudiantes en un principio no se les debe abandonar totalmente para que comenzaran a ser autogestivos. Makarenko como precursor y protagonista en llevar a cabo esta tendencia, indicaba que los educadores son los que proponen al grupo de estudiantes actividades, temáticas y organización en el espacio escolar, de esta forma, posteriormente los estudiantes elegirían, organizarían y desarrollarían o propondrían otras vías de efectuar la vida escolar.

Los docentes actuarían como guías, compañeros y alentadores del progreso de los grupos de estudiantes e intervendrían en las decisiones cuando así lo requirieran.

- TENDENCIA DEMOCRÁTICA O INTERMEDIARIA

En un principio correspondió, bajo la idea de la autoformación en:

1. *Self-governermet*, apoyado bajo la pedagogía del Plan Dalton,⁶⁵ que a su vez tuvo fundamentos en el Método Montessori sobre: a) el contrato, en el que los alumnos, bajo su poder de elección, aprendían una u otra materia, b) la enseñanza individualizada, en el que el niño bajo su propio ritmo organizaba y asumía la responsabilidad de su trabajo.

⁶⁴ LOBROT, Michel (1998). *De la pedagogía a la psicoterapia grupal. Teoría alternativa del desarrollo humano*. Tomo I editorial Lumun/Hvmanitas Argentina 1998 Pág. 129.

⁶⁵ *Ibíd.* Pág. 132.

Para Lapassade, el máximo exponente de esta tendencia se encuentra en la pedagogía de Freinet, pues bajo sus técnicas de texto libre, imprenta, correspondencia y Consejo de Cooperativa, los estudiantes tenían la libertad de mostrar iniciativas de elegir, proponer, organizar actividades; sin embargo éstas no eran objeto de decisión del alumno, ya que se encontraban establecidas.

La intervención del docente se encontraba limitada a preparar el medio y la técnica capaces de asistir a la formación de los alumnos según sus necesidades y capacidades.

En resumen, de igual forma que en la tendencia autoritaria presencian propuestas institucionales, en la primera consiste en plantear propuestas dentro y fuera del aula, para que los estudiantes las elijan, la diferencia consta en esta segunda tendencia, en la individualización, entendida como el centrarse en la persona y con énfasis en la autoformación.

- TENDENCIA LIBERTARIA

El grupo de estudiantes por sí mismos encuentran e instalan trabajos en equipos, consejos de gestión, metodología de trabajo, organización y funcionamiento de la enseñanza. Sus antecedentes se remontan a los movimientos alemanes del “maestro compañero y pedagogía libertaria”, la dinámica de grupos y a la psicología.

En la tendencia libertaria se reconoce a las personas como seres originales, que a través del consenso integran el respeto al derecho a la libertad, entendida como la conducente a formas nuevas de organización de la vida en el aula y la escuela. La autoorganización es una característica de la autogestión, es decir, ya no la emplea sólo un individuo sino se adoptan decisiones en el interior grupal y asumen la vida escolar.

LOS CONSEJOS DE CLASE

En el proceso de Autogestión Pedagógica se ensalza a los estudiantes, en la seguridad de su capacidad para participar en las cuestiones que les afectan (en las actividades académicas, recreativas, etc.). Para ello se forman equipos, llamados consejos de clase para resolver todas las cuestiones que vayan surgiendo mientras se desarrolla el proceso, con la orientación del acompañante.

Con base en:

- Cumplir los propósitos de las propuestas generadas por los estudiantes.
- Organizar el trabajo y analizar el funcionamiento de las propuestas.
- Dialogar con los participantes del grupo.

Estos equipos alcanzan suma importancia “al decidir lo concerniente a sus intereses y necesidades”⁶⁶ Además la autogestión exige a los alumnos organización y ésta conlleva a crear condiciones como reuniones, normas; cualquier actividad que desarrollen es fruto de su organización determinada, es decir actividades creadas por sí mismos a fin de conseguir propósitos comunes.

Por otra parte, los estudiantes comparten y aprenden elementos como la participación, la colaboración, la búsqueda de acuerdos, mejor relación entre compañeros ya que efectúan actividades o propuestas interesantes que revitalizan su interés por participar porque fueron sus propias aportaciones. Además que perciben la oportunidad de modificar lo instituido lo cual ya no satisface sus intereses, como seguir siendo unos miembros dentro de la escuela que “sólo reciben la enseñanza de los adultos”.

La Autogestión Pedagógica, aporta una formación diferente, motivadora a la educación tradicional, afectando el plano personal, social e intelectual. Estos beneficios permiten que dentro de la escuela los docentes, directivos u otro personal presten mayor atención a la participación de los estudiantes.

⁶⁶ COLOM. Op. Cit. 182.

En el proceso de Autogestión Pedagógica se presentan elementos importantes como:

La participación: implicación de los adolescentes en los procesos de intervención, proponiendo alternativas, planificando, ejecutando propuestas para la escuela, asumiendo así mismo la responsabilidad que se deriven de ellas.

La organización: establecimiento, en primer lugar, de normas que permitan las relaciones de convivencia, para que en un segundo momento, el grupo se movilice y coordine sus esfuerzos, mediante la división de las funciones de trabajo y responsabilidades, para conseguir sus objetivos.

La responsabilidad: compromiso que asumen los adolescentes para responder a los beneficios o perjuicios de sus elecciones y acciones.

Toma de decisiones: estudiar diferentes propuestas, valorando riesgos y consecuencias y recursos materiales de las propuestas.

Estos elementos conceptuales se integran en tres momentos del proceso autogestivo: 1. Motivación. No se impone un centro de interés, 2. Decisiones. Toman acuerdos sobre la organización, responsabilidades, reglamentos, etc. y 3. Actividades. Las decisiones conducirán a los alumnos a efectuar actividades o tareas, con proyectos de trabajo o acción manifestando sus intereses y necesidades. Por ello, el proceso plantea la finalidad de la participación, permitiendo “la satisfacción de las necesidades humanas esenciales como la creación, la invención, la iniciativa, la investigación y la comunicación humana”⁶⁷ no olvidando el reconocimiento de la existencia de las instituciones externas y los límites que ellas plantean para la intervención de los alumnos. Posiblemente la autogestión apoya a la ambigüedad de los fines de la educación en los que se pide un omnipotente estudiante y profesor, sin embargo manifiesta con claridad el centro de interés: favorecer la participación activa de los estudiantes.

El proceso de Autogestión, permite que los adolescentes se involucren y disfruten de su estancia escolar, ya que sólo los momentos que les pertenecen son los recreos y

⁶⁷ Ibíd. Pág. 215

las salidas de clases, por lo que les corresponde proponer tiempos, espacios y tareas específicas o programaciones de actividades de acuerdo a sus expectativas e intereses. Así que para involucrarse en la escuela, sus actuaciones requieren de iniciativa e inconformidad por las limitaciones de la escuela. Sin embargo, algunos de ellos es probable que no manifiesten deseos de participar en la organización escolar en la que nunca intervienen, pese a ello el proceso autogestivo no los omite, ya que brinda la posibilidad de ejercer la creatividad, responsabilidad de actuar dentro de su recinto.

3.3.1 LAS FUNCIONES DE LOS ACOMPAÑANTES

En la autogestión pedagógica, los docentes ya no representan una imagen tradicional, ya no son los protagonistas fundamentales en la proposición de actividades escolares. Así que ellos mismos se conciben como acompañantes que han reflexionado sobre la importancia de modificar sus prácticas, en las cuales los intereses de los estudiantes ocupan lugares prominentes. Ahora pasan a formar parte del grupo aportando apoyos en la enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula, valorando el motivarlos para manifestar sus capacidades organizativas y participativas, por lo que los acompañantes facilitan que se involucren en la vida escolar permitiendo “invertir la pirámide de responsabilidades”⁶⁸ con ellos.

Ya que la escuela demanda una posición de autoridad, como derechos de los docentes, entonces ¿en qué momento tienen los alumnos el derecho a rebelarse?⁶⁹ O ¿a estar inconforme en lo que pasa en su contexto? Los educadores como autoridades dentro del aula (aunque como pretensión de la autogestión con un enfoque político-social, la autoridad ejercida respecto a la posición jerárquica por los empresarios, directores simplemente no sería reconocida), facilitan que los alumnos manifiesten y aporten propuestas o actividades en las que ellos perciben que no son tomados en cuenta y para favorecer su formación escolar.

Los acompañantes los observan a través del reconocimiento de una escuela formativa en la que dentro de sus finalidades tiene: que sean críticos,

⁶⁸ LAPASSADE, George (1999). *Grupos, instituciones y organizaciones*. Editorial Gedisa. México Pág. 256

⁶⁹ BRIDGES, D. (1999). *Valores, autoridad y educación. En defensa de la autoridad*. Ciencias de la educación. Ediciones Anaya Madrid. Pág. 89.

participativos...por lo que para ello intervienen en los campos de la imaginación de los estudiantes, para perseguir el que sean figuras propositivas. A esto pensaríamos en ¿qué no son propositivos?; dentro del margen escolar, posiblemente no lo sean ya que la misma institución ha beneficiado que esto no suceda, que no manifiesten verbalmente sus inquietudes. De cierta forma responden al derecho que la misma escuela les ha otorgado, como aceptar los intereses del sistema educativo. Por lo que las labores de los acompañantes respaldarían la formación de los estudiantes a través del proceso autogestivo. Los otros actores que existen y que también hacen historia dentro de la institución escolar no quedan sin responsabilidad, ya que no tendría gran apertura el tomar en cuenta a los estudiantes sólo en un espacio reducido de intervención, su participación tendría un lugar limitado. Así que los acompañantes dirigen sus funciones en:

- a) Interesarse verdaderamente por los estudiantes y ser auténticos en sus manifestaciones de apoyo y acompañamiento en sus propuestas.
 - b) Comprender el proceso de Autogestión Pedagógica.
 - c) Explicar a los adolescentes el por qué es necesario sus participaciones en la escuela.
 - d) Valorar los intereses de los estudiantes a través de sus participaciones.
-
- e) Facilitar la explicitación verbal de sus propuestas académicas, recreativas, etc.
 - d) Retomar las formas de organización, decisión, participación de los alumnos para la vida escolar y orientarlos para cuestionarlas en cuanto a la viabilidad, etc.
 - e) Apoyar la apertura de espacios de participación propios de los estudiantes dentro y fuera del aula.
 - f) Proporcionar información y transformarse ellos mismos en fuentes de referencia.
 - g) Ante el surgimiento de conflictos, encaminar a los estudiantes hacia preguntas, búsqueda de respuestas, reflejando al grupo que ellos intervendrán cuando los soliciten.

Ante estos puntos es fundamental el conocimiento, la observación y el diálogo abierto con los estudiantes con una gran voluntad de que ambas partes se beneficien de la práctica escolar. Por lo que los miembros centran su atención en los procesos o instituciones (reglas, organización, elección de materiales, espacios, etc.)

que los estudiantes susciten para incorporarlos a las prácticas cotidianas en una cultura propia que propicie y patrocine a sus estudiantes, ya que “la escuela siempre ha jugado el papel contrario, a saber ser freno de la acción y del cambio”.⁷⁰

3.4 METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

La intervención se basó en tomar en cuenta las actividades escolares fuera del aula con el apoyo de la Subdirectora Alejandra Tinoco, ya que los docentes no accedieron a trabajar dentro del aula el proceso de Autogestión Pedagógica sobre las materias que les correspondían, en las que los estudiantes propusieran estrategias didáctico-organizativas.

Por lo que la intervención se estructuró a partir de las actividades y organización de las propuestas por el grupo de primero “B” a través de un taller, en el cual el grupo participó en plantear formas internas de organización, en establecer reglas y en conducir sus propias actividades con orientación de las acompañantes. Este se efectuó de Marzo a Junio de 2005, en diversos espacios que el grupo eligió, como el patio central, el audiovisual, laboratorio de matemáticas y red escolar. Así mismo los horarios de participación quedaron a consideración de la subdirectora y disposición de los profesores.

La propuesta de intervención sobre el proceso de Autogestión Pedagógica se planteó que:

- A. La participación del grupo en la toma de decisiones para acordar qué actividades realizarían y los propósitos que perseguirían.
- B. Los estudiantes manifestaron actividades que correspondían a sus intereses, en este caso establecieron: un rally de conocimientos, presentación coreográfica, torneo de fútbol y ciclo de cine-debate.
- C. Asumir su participación estableciendo principios de conducción grupal (derechos y obligaciones) para organizarse, cumplir con las responsabilidades acordadas e involucrar a otros miembros escolares.

⁷⁰ COLOM. Op. Cit. Pág. 31

- D. Establecimiento de un plan de acción en el que organizaron, sus propuestas, eligieron a los participantes (distribución de responsabilidades), materiales, espacios y recursos que utilizarían.
- E. Creación de Consejos de Clase.
- F. Diálogo con la subdirectora para informarle sobre las actividades que se llevarían a cabo, así como su plan de acción.
- G. Difundir e invitar a participar en las actividades a los grupos, docentes, subdirectora, USAER, trabajo social, prefecto y orientador.
- H. Evaluar la participación individual, organización y funcionamiento de las actividades (propósitos), la dinámica de grupo, además la autoevaluación sobre qué fue lo que los hizo interesarse por las actividades que propusieron.

En plenaria se expusieron las limitaciones que encontraron durante las sesiones para llevar a cabo las actividades y la participación. Al finalizar se aplicaron pequeñas hojas de evaluación.

La propuesta de intervención tuvo la orientación de la tendencia autoritaria; al comienzo del taller como acompañantes, propusimos al grupo actividades, recursos, espacios de trabajo de los cuales ellos eligieron o propusieron otros.

3.5 ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El trabajar con alumnos acostumbrados sólo a realizar las tareas encomendadas por sus profesores, no resultó en impedimentos para que participaran y se tomaran en cuenta sus opiniones y propuestas, fueron capaces de participar proponiendo, organizando y responsabilizándose en sus decisiones y acciones.

Para dirigir el trayecto de la intervención, planteamos un propósito general, el cual consistió en la descripción del proceso realizado. La propuesta se estructuró en dos momentos: el primero en un trabajo grupal y el segundo en equipo o pequeño grupo.

PROPÓSITO GENERAL:

“Propiciar la participación del primer grado grupo B, turno vespertino de la secundaria Ciro Eduardo González Blackaller, en la proposición de actividades escolares fuera del aula mediante el proceso de Autogestión Pedagógica”.

PRIMER MOMENTO: TRABAJO GRUPAL

PROPÓSITO ESPECÍFICO: Lograr que el grupo de primero “B”, proponga actividades escolares de su interés.

Este primer momento dio la pauta de introducirnos en el grupo y permitirnos el primer acercamiento y comunicación con él. Así tuvimos la oportunidad de presentarnos como acompañantes y no como unas más de sus docentes, a su vez pudimos conocer a cada uno de los integrantes que lo conformaba y el plantearles el trabajo que se pretendía llevar con ellos, sobre todo la importancia y los beneficios que obtendrían con la intervención. Por otro lado, una vez comprendida la forma en que se trabajaría con ellos, el primer paso de la intervención consistió en buscar la participación del grupo manifestando la proposición de actividades escolares a partir de sus intereses y organización en pequeños grupos para llevarlas a cabo.

SEGUNDO MOMENTO: TRABAJO EN EQUIPO

PROPÓSITO ESPECÍFICO: Potenciar en los equipos la participación, organización en el diseño y desarrollo de las propuestas escolares de sus intereses.

La Autogestión Pedagógica ofreció la posibilidad de que el grupo tuviera movilidad, creando un clima distinto fuera de lo habitual; este segundo momento consistió en llevar a cabo el trabajo en equipo, el cual facilitó, ante el reducido número de integrantes, la apertura de comunicación interna, permitiendo conocer y tomar en cuenta las diferentes opiniones e intereses de cada uno de ellos y que todos sin excepción, tuvieran la posibilidad de participar y contribuir con sus ideas. Finalmente favoreció la organización para el diseño de la actividad y coordinación de responsabilidades para llevar a cabo las propuestas.

El grupo en el primer momento del establecimiento de las propuestas de actividades de su interés, decidió trabajarlas en equipos, ya que expresaron que no todos los compañeros se responsabilizarían, por lo que de igual forma no todos participarían.

3.6 PLAN DE ACCIÓN

MOMENTO I: TRABAJO EN GRUPO

PROPÓSITO ESPECIFICO: Lograr que el grupo de primero “B”, proponga actividades escolares de su interés.

FECHA1	ACTIVIDAD	DESARROLLO PROPUESTO	RECURSOS PROPUESTOS	EVALUACIÓN
3 MARZO	Presentación ante el grupo	<p>Técnica : Frigorífico</p> <p>En un círculo los alumnos junto con las acompañantes, dirán frío y todos voltearán a la izquierda, hielo a la derecha y frigorífico a donde quieran, a partir de este lineamiento quien se equivoque mencionará su nombre y su actividad favorita.</p> <p>Se le presentará al grupo la forma en que se desea trabajar con ellos, mediante el proceso de Autogestión Pedagógica, la importancia y los elementos que les podría aportar en su participación.</p>		
7 MARZO	Propuestas de actividades	<p>Se planteará al grupo la realización de diversas actividades para llevarlas a cabo dentro de la institución.</p> <p>Para incitarlos a dar propuestas:</p> <p>1) Por iniciativa propia, de forma oral expresarán las propuestas y se escribirán en el pizarrón.</p> <p>2) Se presentará al grupo una serie de propuestas de las cuales ellos tendrán la oportunidad de elegir o proponer otras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concurso de cuentos - Maratón de lectura - Exposición académica <p>Una vez obtenidas las propuestas, propondrán distintas formas de organización para la llevarlas a cabo. Tendrán la posibilidad de elegir o proponer trabajar en :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Equipos -Todo el grupo 	-Pizarrón y plumón	

MOMENTO II: EL TRABAJO EN EQUIPO

EQUIPO A

PRESENTACIÓN COREOGRÁFICA

PROPÓSITO ESPECÍFICO: Potenciar en el equipo de trabajo la participación y organización en el diseño y desarrollo de las propuestas de su interés.

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD: Favorecer que los estudiantes de la secundaria manifiesten creatividad artística a través del baile.

FECHA	ACTIVIDAD	DESARROLLO PROPUESTO	RECURSOS PROPUESTO	EVALUACIÓN
11 de marzo	1. Realización de un reglamento.	<p>1. Por medio de la técnica "el árbol", colocarán los integrantes tiras de papel de colores con derechos y obligaciones que adquirirán. En el árbol dividido en dos partes, pegarán los derechos y obligaciones que el equipo considere más importantes.</p> <p>2. A través del juego de la papa caliente, al integrante que se quede con la pelota al finalizar el conteo, registrará en el pizarrón un derecho y una obligación.</p> <p>3. Según decida el equipo, manifestarán de forma oral e individual un derecho y una obligación registrándolos en una hoja de papel para pegarla en el espacio de trabajo elegido o propuesto.</p>	<p>Hojas de color Plumones Resistol Tijeras Pelota de plástico</p>	
14 de marzo	2. Elaboración de un plan de acción.	<p>En este plan, el equipo anotará la actividad, el nombre del equipo, tiempos, espacios y el propósito de la propuesta. Además registrará las condiciones de participación de los grupos de primero, segundo y tercero.</p> <p>Elegirá al consejo del equipo por votación, al azar o a través de la autoproposición para actuar de representantes y éstos se irán rolando.</p> <p>Enlistará los recursos que utilizará, los premios, así como las fechas de registro de los participantes. Este plan se quedará a la vista del equipo para realizar cambios.</p>	<p>Papel bond Plumones</p>	

CAPITULO III PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

18 de marzo	3. Diálogo del equipo con la subdirectora.	Como lo decidan los integrantes hablará el consejo del equipo, un integrante o todo el equipo, para explicar y enterar a la subdirectora sobre la actividad a realizar. Explicándole a detalle los puntos que registraron en el plan de acción y el propósito que persiguen. Acordarán conjuntamente los tiempos en los que podrán llevar a cabo la actividad y los ensayos de los interesados. Así como los materiales que requerirán como el sonido y micrófono.		Plenaria
04 de abril 07 de abril	4. Realización de la convocatoria.	<p>El equipo acordará la presentación y materiales para la convocatoria, ya que han tenido una guía en su plan de acción de la actividad para elaborarla. Realizará el bosquejo en el que enlistarán el nombre de la actividad, el propósito, requisitos y fechas de inscripción, premios y lugar de la realización de la presentación coreográfica.</p> <p>Si el equipo decide realizar la convocatoria por computadora, la realizará con base en el bosquejo antes realizado. Además recurrirán con la subdirectora, para que autorice el uso de red escolar y el horario en el que esté disponible este espacio. Si deciden hacerla a mano, se organizarán para llevar el material a la secundaria para realizarla.</p> <p>En cada una de las actividades el secretario también participará en las decisiones internas del equipo, estará anotando el desarrollo de la actividad que realizaron durante las sesiones.</p>	<p>La presentación de la convocatoria en computadora o a mano según lo considere el equipo.</p> <p>Hojas de color Cinta adhesiva Red escolar Cartulinas de color Crayones Lentejuela</p>	Organización y funcionamiento de la propuesta (Anexo 9)
11 de abril	5. Difusión de la actividad a los grupos de primero, segundos y terceros.	<p>La forma en la que difundirán la actividad, puede ser a partir de que el representante de la sesión asigne a sus compañeros para hablar ante los grupos, decidan ir todos, o hablar por autoproposición. Señalando a los grupos la actividad, el propósito y avisando en qué lugares estará la convocatoria.</p> <p>Realizarán un ensayo en el que expresen cómo se van a dirigir a los grupos y a los profesores.</p>		
11 de abril	6. Difusión de invitaciones impresas en lugares estratégicos de la secundaria.	Si el equipo decidió realizar la invitación por computadora, reproducirán otras convocatorias para pegarlas en lugares de mayor tránsito de los miembros escolares como el patio central, la biblioteca, los talleres, orientación, la subdirección, las canchas... la acompañante también se encargará del fotocopiado. O en otro caso si la elaboraron es a mano cada integrante realizará varias de ella.	Cinta adhesiva	Dinámica del grupo (Anexo 8)

CAPITULO III PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

14 de abril	7. Inscripción de participantes.	Con base en el plan de organización, en una semana registrarán los nombres y grupos de los interesados, así como el nombre del equipo y de la música que bailarán. Según la decisión tomada por el equipo organizador, estarán registrando entre clases y en su salón o visitarán a los grupos para inscribir a los interesados.		
18 de abril-25 de abril	8. El equipo responsable se asegura del cumplimiento de los requisitos de la convocatoria.	A partir del acuerdo con la subdirectora en los tiempos de ensayos dentro de la secundaria, todos los organizadores o cualquier integrante según acuerden, pasarán a los salones con la acompañante para estar atentos que utilicen el tiempo sólo para ensayar en los tiempos y espacios establecidos.		
18 de abril	9. Elaboración de una pequeña presentación para la actividad.	Con la orientación de la acompañante redactarán las palabras alusivas al evento. Elegirán al portavoz. Estas las escribirán a mano, a computadora o en máquina de escribir. Para esta labor decidirán quién será el responsable o responsables para transcribirlas	Hojas de color Fólder	Autoevaluación de los alumnos. (Anexo 10)
21 de abril y 25 de abril	10. Realización de los reconocimientos para los participantes	Se reunirán y los responsables de elaborar los reconocimientos a través de un bosquejo, compartirán con el equipo sus ideas o dibujos que utilizarán, acordando qué modelo ocuparán. Se organizará el equipo para repartir responsabilidades en la captura del bosquejo y elección de imágenes. Diseñarán los reconocimientos en la computadora y anotarán los nombres de los participantes. Entregarán a la acompañante los trabajos para imprimirlos o cómo lo decida el equipo.	Recortes, dibujos, computadoras, colores, tijeras	
28 de abril	11. Realización de la actividad.	Adornarán y pondrán en orden el espacio que elegirán para la presentación coreográfica. Solicitarán el sonido y micrófono y a la vez el apoyo del contralor u otro personal para conectarlos.	Papel de colores, cinta adhesiva, equipo de sonido, micrófono.	
28 de abril	12. Evaluación del equipo sobre la actividad.	Al finalizar el evento se registrará la evaluación de las actividades de los alumnos.	Hojas de evaluación, lápices	Evaluación de las actividades de los alumnos. (Anexo 7) Plenaria

MOMENTO II: TRABAJO EN EQUIPO

EQUIPO B

CICLO DE CINE-DEBATE

PROPÓSITO ESPECÍFICO: Potenciar en el equipo de trabajo la participación y organización en el diseño y desarrollo de las propuestas de su interés.

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD: Involucrar a la comunidad estudiantil en la crítica social a través del cine.

FECHA	ACTIVIDAD	DESARROLLO PROPUESTO	RECURSOS PROPUESTOS	EVALUACIÓN
11 Marzo	Reglamento del equipo	<p>A través de las propuestas de actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El árbol • La papa caliente • De forma individual cada uno de los integrantes dice un derecho y una obligación. • Consenso • Anotar en el Pizarron los derechos y obligaciones <p>Los alumnos mediante la actividad elegida realizarán un reglamento para establecer las normas de trabajo, de convivencia y de respeto en el cual se comprometerán a llevarlo a cabo.</p> <p>Se elegirá un secretario que anote primeramente en el pizarrón, para después registrarlo en papel bond, donde cada integrante colaborará escribiendo un derecho y obligación. Una vez terminado, se colocará el reglamento en un lugar del salón que más les agrade.</p>	Pizarrón Gises Papel bond plumones	Evaluación del funcionamiento individual. (Anexo 11)
14 Marzo	Conformación del Consejo de Clase	<p>Se planteará al equipo la elección de representantes y secretarios para organizar y llevar un control de la actividad. A través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Votación * Iniciativa propia * Al azar <p>Anotarán en el Pizarron las tareas a realizar para el desarrollo de la propuesta.</p>	Pizarrón Gises Cuaderno Bolígrafos	Cuestionario de evaluación de las actividades de los alumnos. (Anexo 7)

CAPITULO III PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

		Cada uno de los integrantes se hará responsable de la tarea elegida ya sea individualmente o por equipos de dos a tres alumnos según como se decida trabajar.		
18 marzo	Elaboración de un plan de acción	<p>Se propondrá las siguientes actividades al equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cajita de sorpresas * Escuchar y buscar * Consenso * Lluvia de ideas <p>El equipo realizará su plan de acción, el cual se colocará en un espacio visible dentro del salón estableciendo tiempos, recursos, espacios para llevar a cabo sus distintas tareas y llegar al final de la actividad; de tal forma que cada uno esté consciente del tiempo disponible tanto de ellos como de los profesores y de los alumnos que participarán.</p> <p>El equipo propondrá el tipo de películas que desean transmitir. Por medio de un debate, lluvia de ideas, un consenso.</p>	Papel bond Marcadores Pizarrón Gises Cuaderno Bolígrafos Caja pequeña	Cuestionario de autoevaluación dinámica de grupos. (Anexo 8)
4 Abril	Acuerdos	Se proporcionará opciones de organización: formarse por parejas para obtener los permisos correspondientes en la utilización de espacios, materiales, tiempos etc., los representantes se encargarán de obtenerlos, que los 7 integrantes en conjunto soliciten el permiso o sólo uno de ellos será el responsable de dirigirse con las autoridades .		Autoevaluación Organización y funcionamiento de las tareas. (Anexo 9)
7 Abril	Realización de la convocatoria	<p>Los alumnos realizarán las invitaciones conforme a su creatividad y estilo, con los materiales que deseen, estas tendrán que llevar los requisitos, el contenido de las películas y fecha de las exposiciones.</p> <p>Las invitaciones podrán ser impresas para repartirlas individualmente, en carteles para colocarlas por toda la escuela o realizarlas de forma oral.</p> <p>La forma de difusión será como el equipo decida.</p>	Los que el grupo desee	Autoevaluación de los alumnos. (Anexo 10)
11 Abril	Difusión de la actividad	Si el equipo decidió realizar las invitaciones de forma escrita saldrá a pegar las invitaciones en los lugares más visitados por los alumnos como la dirección, cooperativa, red escolar, sanitarios, patio escolar etc.	Cinta adhesiva	Evaluación del funcionamiento individual (Anexo 11)
14 Abril	Difusión de la actividad	<p>Por parejas</p> <p>El representante de la sesión</p> <p>Todo el equipo</p>		Autoevaluación Organización y funcionamiento de las

CAPITULO III PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

		Se difundirá la actividad visitando cada salón, haciendo la cordial invitación y entregando la respectiva invitación a cada alumno.		tareas. (Anexo 9 y 10)
18 Abril	Realización del cine- debate	Cada uno de los alumnos estarán en su respectivo lugar, cumpliendo con su responsabilidad y llevando a cabo la actividad cómo se planeo.	Salón de audiovisual Películas a proyectar Guión de debate	Evaluación del funcionamiento individual. (Anexo 11)
21 Abril	Evaluación	Una vez terminada la propuesta se realizará tanto una evaluación como una autoevaluación para expresar cómo se sintieron los alumnos. Compartiendo comentarios, experiencias, qué les dejó el hecho de haber realizado la propuesta, qué aprendieron sobre el participar, qué los incito a participar, etc. Después de haber terminado la plenaria, contestarán el cuestionario de evaluación.		Evaluación de las actividades de alumnos (Anexo 7)

MOMENTO II: TRABAJO EN EQUIPO

EQUIPO C

TORNEO DE FÚTBOL

PROPÓSITO ESPECIFICO: Potenciar en el equipo de trabajo la participación y organización en el diseño y desarrollo de las propuestas de su interés.

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD: Lograr la participación de los alumnos de la secundaria mediante el torneo de futbol como actividad deportiva.

FECHA	ACTIVIDAD	DESARROLLO PROPUESTO	RECURSOS PROPUESTOS	EVALUACIÓN
11 Marzo	Diseño del reglamento	<p>Se propondrá al equipo la realización de un reglamento interno que guíe el trabajo y la comunicación.</p> <p>1) A manera de equipo sugerirán lineamientos para formar el reglamento los cuales se escribirán en el pizarrón.</p> <p>2) En una imagen de un árbol pegado en la pared, pegarán un derecho y una obligación que consideren pertinentes para trabajar en equipo.</p> <p>3) Por medio de las técnicas: papa caliente, expresarán un derecho y una obligación, que serán escritas en el pizarrón por un voluntario.</p>	<p>-Pintarrón y plumones</p> <p>La imagen de un árbol, pegado en una de las paredes del salón.</p> <p>-Pintarrón y plumones</p>	
14 Marzo	Conformación de Consejo de Clase	<p>Se buscará que el equipo forme un consejo de clase, el cual se encontrará conformado por un presidente y un secretario.</p> <p>1) El equipo propondrá a aquellos compañeros que les gustaría ocuparán esos cargos.</p> <p>2) Los compañeros que deseen asumir las responsabilidades que estos cargos conlleven, se pueden autoproponeer.</p> <p>3) Por medio del azar, entregando un papel a cada miembro del equipo saldrán quiénes asumirán los cargos.</p>	<p>-Plumón y pizarrón</p> <p>-Papeles de colores y plumas</p>	Evaluación e las actividades (Anexo 7)

CAPITULO III PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

18 marzo	Elaboración de un plan de acción	Partiendo de la propuesta a realizar para la secundaria, se diseñará la calendarización de los tiempos, espacios, recursos en la que se realizarán las actividades, diseño del propósitos del evento, solicitud del permiso a las Subdirectora, plática con el profesor de Educación Física para su apoyo, diseño de invitaciones a los grupos y la realización del evento.	Plumones, pizarrón y calendario	Autoevaluación (Anexo 10)
4 Abril	Acuerdos	Para solicitar la autorización de la subdirectora para llevar a cabo la actividad y el apoyo del profesor de educación física, el equipo se organizará para realizar las actividades, esto podrá ejecutarse por: 1) Representantes elegidos (Consejo de Clase) 2) Acudir todo el equipo 3) Compañeros autopropuestos		Evaluación de las actividades (Anexo 7)
7 Abril	Diseño y realización de convocatorias	El equipo diseñará y seleccionará el diseño de las convocatorias y los materiales para su realización 1) Diseñados en papel bond y plumones para ser pegados en lugares estratégicos de la secundaria. 2) Realizados en hojas de colores y pegarlos en los salones. 3) Realizados por computadora.	Papel bond, plumones Hojas de colores, plumines Hojas y computadora	Evaluación de las actividades (Anexo 7)
11 Abril	Difusión del Torneo de Fútbol	Con respecto a la elección del equipo para invitar a sus compañeros en la participación del evento, podrán hacerlo acudiendo a los salones: 1) Representantes elegidos 2) Todo el equipo 3) Compañeros autopropuestos		Autoevaluación Organización y funcionamiento de las tareas. (Anexo 9 y 10)
14 Abril	Registro de los equipos	Inscripción y registros de los equipos interesados en participar en el evento. El equipo de trabajo lo podrá realizar las inscripciones acudiendo a los salones o en el salón 1º B durante el receso.		
18 Abril	Primeros grados	Participación de los primeros grados en el evento. Cada uno de los integrantes, según lo hayan acordado, se encargará de tener el material listo y vigilando que todo se lleve a cabo en orden.	Balones y silbato	

CAPITULO III PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

21 Abril	Segundos grados	Participación de los segundos grados.		
25 Abril	Terceros grados	Participación de los terceros grados.		
28 Abril	Finales	Finalización del evento, participando los equipos ganadores de cada juego para determinar el triunfador.		Evaluación del funcionamiento individual. (Anexo 11)
	Autoevaluación	Se llevará a cabo con el equipo una evaluación y autoevaluación, para que rescaten sus acciones, actitudes, límites, importancia, etc. de la experiencia de la propuesta.		Evaluación de las actividades de alumnos (Anexo 7) Plenaria

MOMENTO II: PROPUESTA FINAL DE LOS EQUIPOS

ACTIVIDAD RALLYE

PROPÓSITO ESPECÍFICO: Potenciar en el equipo de trabajo la participación y organización en el diseño y desarrollo de las propuestas de su interés.

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD: Reafirmar los conocimientos de las distintas asignaturas a partir de la participación de los grupos de la secundaria.

FECHA	ACTIVIDAD	DESARROLLO PROPUESTO	RECURSOS PROPUESTOS	EVALUACIÓN
2- Mayo	Establecer el propósito de la actividad.	<p>El grupo tendrá que definir cuál es el propósito de la actividad, qué fines perseguirán.</p> <p>Durante esta sesión expresarán los comentarios bajo las preguntas planteadas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Formar un debate * Consenso * Plenaria <p>*Cada integrante formulará el propósito, lo expresará y los más comunes se considerarán, de tal forma que lleguen a plantear uno mediante la participación de todos.</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Gises</p> <p>Papel bond</p> <p>Plumones</p> <p>Bolígrafos</p>	<p>Autoevaluación de los alumnos</p> <p>(Anexo 10)</p>
4 mayo	Conformación del consejo de clase.	<p>Se sugerirá al equipo la opción de elegir representantes, los cuales coordinarán el rallye y con los que puedan dirigirse en caso de que surjan dudas y problemas o que necesiten que los representen como equipo frente a la subdirectora o profesores, a través de las diferentes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Los alumnos interesados se autopropondrán * El equipo elegirá a sus representantes * por votación * Elegidos al azar 	<p>Pizarrón y Gises</p>	<p>Dinámica de grupos</p> <p>(Anexo 8)</p>
13 mayo	Realización del plan de acción.	<ul style="list-style-type: none"> * El mejor observador * Cajita de música <p>Estas actividades ayudarán a que el equipo establezcan las tareas, los responsables, los tiempos, los materiales a utilizar así como los espacios y la</p>	<p>Caja</p> <p>Grabadora</p> <p>Pizarrón</p> <p>Gises</p>	<p>Organización y funcionamiento de las</p>

CAPITULO III PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

		participación de los profesores.	Cuaderno bolígrafos	Tareas (Anexo 9)
18 mayo	Acuerdos	Los encargados de esta tarea obtendrán los permisos de los profesores para la participación de los alumnos y de los espacios a utilizar. Ya sea que los representantes hablen con la subdirectora, se hará la invitación para acudir al salón para expresarle lo planteado o todo el grupo se presentará en la subdirección y sólo los representantes hablarán.		Plenaria
23 de mayo	Realización de convocatoria	El equipo diseñará las invitaciones conforme a sus preferencias y con los materiales que les agraden incluyendo las reglas de participación y los premios para la actividad. Se dividirán en equipos para la realización de las invitaciones con diferentes estilos, no solo se realizará un solo prototipo. Un equipo podrá hacer el diseño del dibujo, otro el contenido de la invitación y por último la realización del evento.	Biblioteca Red escolar Sala de maestros Papel reciclado Periódico Distintos papeles	Organización y funcionamiento de las tareas (Anexo 9)
27 mayo	Elaboración de adornos	De igual manera los responsables diseñarán los carteles el cómo y con qué desean adornarlos para que la actividad sea más llamativa, por medio de: * De un debate para clarificar el adorno * Cada integrante diseñará un cartel en el que se establecerán los espacios a usar y conforme a ello se diseñarán.	Los que el grupo desee	Funcionamiento individual (Anexo 11)
30 mayo	Difusión de la actividad	El equipo realizará la invitación a toda la escuela divididos en equipos, algunos pasarán a los salones invitándoles con su respectiva invitación y otros estarán pegando los carteles en los lugares mas vistosos de la escuela, teniendo en cuenta que podrán proponer otras vías que el equipo considere apropiadas.		Dinámica de grupo (Anexo 8)
1 junio	Registro de participantes	El equipo que realizará dicha tarea se encargará de anotar el número y grupo de participantes, mencionará las indicaciones para su participación, esto se hará en la hora de receso, ya sea que: * Un solo equipo registrará los participantes. * Los integrantes se colocarán en distintos lugares para el registro.	Los que el grupo sugiera	
5 junio	Participación de primeros años	Solo participarán los dos primeros grados, el equipo supervisará la actividad con el apoyo de compañeras de la Universidad y de algunos de los alumnos de primero B.		Plenaria
10 junio	Participación de segundo año.	Los alumnos de primero B supervisarán el proceso de la actividad a la par con las acompañantes.		Plenaria

CAPITULO III PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

11 junio	Participación de tercer año	Los alumnos de primero B supervisaran el proceso de la actividad con el apoyo de las acompañantes.		
12 junio	Final	Solo quedarán dos finalistas para el primer lugar.		
13 junio	Evaluación	Se llevará a cabo tanto una evaluación como una autoevaluación. Señalar las experiencias de los organizadores. Compartiendo comentarios, qué les dejó el hecho de haber realizado una actividad de su interés, qué aprendizaje obtuvieron, qué los interesó a permanecer en el trayecto del diseño y desarrollo de las propuestas de los equipos, etc. Después de concluir la plenaria, se aplicará un cuestionario.		Plenaria Autoevaluación de los alumnos. (Anexo 10)

3.7 VIABILIDAD DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Para realizar y llevar a cabo la propuesta de intervención, consideramos conjuntamente con el grupo las condiciones y recursos que facilitarían su puesta enmarcha.

La Subdirectora estuvo de acuerdo en la iniciativa, el desarrollo del proyecto, organizando los días de trabajo y los horarios para rolarlos de tal forma que ningún profesor que impartía clases al primero B, se atrasara con sus planes de estudio.

Contamos con recursos humanos como fueron los docentes de Biología, Química; personal de Biblioteca, Contralor, Ayudantes de Laboratorio, Trabajadora Social y Orientador.

Así mismo los recursos materiales como laboratorio, aulas, materiales didácticos estuvieron a disposición del grupo.

Con respecto al proceso de Autogestión Pedagógica, el término no resultaba desconocido por los actores, el cual retomaron en el proyecto Escolar y su aparición en documentos oficiales, dígame planes de estudio

CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN

4.1 PARADIGMA, MODELO Y METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN

La escuela en constante dinámica, precisa ser evaluada desde el contexto de los participantes y de los participantes en su contexto.

Para esto, el paradigma naturalista, permite dirigirlo a la vida escolar, a los adolescentes. Ya que como sujetos únicos y volubles, el paradigma sugiere que los comportamientos humanos sean estudiados tal como ocurren naturalmente, en ambientes naturales y dentro de su contexto total.

Al realizar la evaluación de la intervención, nos enfocamos en el proceso de los alumnos durante el trabajo realizado con ellos. Este paradigma permite recolectar datos significativos, ya que se ajusta a las necesidades o al contexto existente, no marca límites en el comportamiento de los sujetos.

La metodología de este paradigma se resume de la siguiente manera: Sus instrumentos para evaluar no están estructurados, estos se realizan conforme a la situación o a la información que se desea obtener, teniendo presente que dicha información permite interpretar, explicar la forma en la que los individuos llegan a comprender, justificar su actuar y la situación en que se encuentran. Una vez que se recolecta la información se hace un análisis del contenido de los instrumentos empleados como entrevistas, comentarios, documentos y observaciones.

Este paradigma, nos permitió centrarnos en las realidades existentes, para evaluar y modificar las actividades a cada momento según nuestro propósito en la intervención, en propiciar la Participación del primer grado grupo B, en la proposición de actividades escolares mediante el proceso de Autogestión Pedagógica y las condiciones correspondientes a las situaciones suscitadas. Así que por medio del paradigma naturalista y la evaluación procesual, para la observación de las acciones no previstas, con la metodología de investigación-acción, permitieron no encasillarnos a aceptar solamente los resultados establecidos en la propuesta, porque esto nos llevaría a dejar

de lado todo el proceso y avance paulatino y muy probablemente a decir que los resultados fueron nulos; por lo que nos interesó saber cómo fue ese proceso de trabajo.

Por lo tanto, para llevar a cabo la evaluación procesual, retomamos elementos del modelo evaluativo que apoyó la intervención, el cual es:

El modelo de Evaluación Participativa. Consiste en que de forma colectiva, se pueda llevar a cabo la valoración del trabajo realizado y de la acción que cada uno de los participantes desempeñó. Por lo que ésta evaluación facilitó la colaboración conjunta de los alumnos con las acompañantes mediante cuestionarios, plenarias (reuniones de discusión), con el fin de obtener información acerca del proceso de la intervención y la reflexión de forma conjunta.

Ante la evaluación del proceso de intervención, conceptualizamos aquellas categorías que nos ayudaron a definir qué evaluar, partiendo que la intervención fue dirigida a los alumnos para incitar en ellos la participación en actividades escolares fuera del aula, por medio de los elementos del proceso de Autogestión Pedagógica, a través de las siguientes categorías y subcategorías:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Organización. Grupo de personas que bajo normas de convivencia, se coordinan para cumplir una tarea, mediante la división de funciones.	<ul style="list-style-type: none"> • La coordinación a partir de la división de funciones. • La resolución de conflictos.
2. Participación. La entendemos como la acción de proponer e intervenir en la planeación, desarrollo y evaluación de actividades en el centro escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • La proposición de actividades, materiales, espacios y formas de trabajo para el desarrollo de las actividades propuestas.
3. Responsabilidad. Asumir la realización de tareas o acciones acordadas por los equipos de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de las tareas o actividades en tiempo y forma.
4. Toma de decisiones. Estudiar	<ul style="list-style-type: none"> • Elección de alternativas mediante

diferentes propuestas, valorando riesgos y consecuencias y recursos materiales existentes.	consensos.
--	------------

Para conocer el avance del grupo con respecto a las categorías y subcategorías mencionadas, recuperamos la información mediante distintos instrumentos en los momentos de la intervención:

*Registros de campo (diarios de campo) en ellos recuperamos el desarrollo de la intervención con el grupo de interés.

*Plenaria, utilizada de manera formal e informal planteamos como acompañantes con los equipos de trabajo las percepciones, dificultades y resultados de las sesiones durante la intervención.

*Las Hojas de evaluación (cuestionarios) constaron de la observación de las categorías del proceso de Autogestión Pedagógica y autoevaluación de los estudiantes (Anexo 7, 8, 9, 10, 11).

Una vez obtenida la información de todo el proceso de intervención proporcionada por los distintos instrumentos, analizamos la información, “el análisis cualitativo como enfoque, es el que se adecua mejor a las características actuales de la Investigación-Acción siempre y cuando no nos quedemos a nivel descriptivo (qué sucede) y pasemos, no sólo a la interpretación más profunda de los fenómenos (por qué sucede) sino a la evaluación de los cambios producidos de cara a la utilización de esos resultados para incorporarlos o no a nuestra práctica habitual”.⁷¹

Contamos con distintas matrices sugeridas por Bartolomé Piña, que acoplándolas a la intervención nos sirvieron para realizar el análisis. La información obtenida por los distintos instrumentos se vació en cada una de las matrices.

Las matrices descriptivas nos proporcionaron una visión más detallada de los datos con base en las categorías del proceso autogestivo, luego los comparamos con los diversos

⁷¹ BARTOLOMÉ, Margarita (1998). *Cuestiones de didáctica*. Editorial Hvmánitas. Argentina. Pág.5

instrumentos utilizados para interpretarlos y señalar qué fue lo que hizo que el primero “B” participara, organizara, se responsabilizara y tomara decisiones. Las ventajas que en ellas se encuentran es el poder llevarlas a cabo en periodos de tiempo, situaciones y procesos.

La primera de las matrices descriptivas utilizada, es la meta -matriz descriptiva, la cual facilitó la sistematización de la información de los alumnos a nivel individual, antes, durante y después de la intervención, ya que el proceso autogestivo no tuvo el mismo efecto en los sujetos.

Alumnos/ Categorías	Organización						Participación			Responsabilidad			Toma de decisiones		
Subcategorías	La coordinación a partir de la división de funciones.			La resolución de conflictos.			La proposición de actividades, materiales, espacios y formas de trabajo.			Asumir la tarea o las actividades generadas por los equipos de trabajo.			La elección de alternativas mediante el consenso.		
	A	D	D	A	D	D	A	D	D	A	D	D	A	D	D
Antonio															
Lezly															
Ernesto...															

A= antes D= durante D= después de la intervención.

Otra matriz de interés es la lista de control, en la cual colocamos los instrumentos y las categorías, con el fin de comparar e interpretar la información arrojada.

Instrumentos / Categorías y Subcategorías	Plenaria por equipos y de grupo	Diarios de campo	Hojas de evaluación
Organización			
Participación			
Toma de decisiones			
Responsabilidad			

Finalmente para el análisis se realizó una triangulación mediante la matriz explicativa del proceso; como su nombre lo indica, explica el proceso de intervención, ampliando así la información. Consideramos la fase previa a la intervención, que es la información obtenida del grupo en el diagnóstico; durante la aplicación, referida a la sistematización de los datos y la fase posterior al desarrollo de la intervención que son los cambios producidos.

Fases de la intervención	Organización	Participación	Responsabilidad	Toma de decisiones
Fase previa a la aplicación				
Durante la aplicación				
Fase posterior a la aplicación				

Autoevaluación

Referirnos a la aceptación de nuestros avances y errores, hicimos referencia a nuestra autoevaluación, la cual permitió identificar las necesidades profesionales.

Para esto planteamos las siguientes preguntas de Autoevaluación:

- * ¿Creamos las condiciones propicias para la organización, participación, responsabilidad y toma de decisiones de todos los integrantes del grupo?
- * ¿Las actividades planteadas fueron adecuadas para propiciar la organización, participación, responsabilidad y toma de decisiones en las actividades?
- * ¿Cómo favorecimos el proceso de Autogestión Pedagógica durante las sesiones?
- * ¿Cómo manejamos los conflictos?
- * ¿Cómo favoreció nuestro acompañamiento como asesoras para que la secundaria tomara en cuenta a los estudiantes de 1ºB”?
- * ¿Cómo consolidamos nuestra práctica de acompañamiento?

4.2 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS DE EVALUACIÓN

El reconocer en los estudiantes su capacidad para evaluar, es paralela al reconocimiento de su participación con base en su calidad, sobre los materiales y en las categorías de responsabilidad, toma de decisiones y la organización, efectuadas en las propuestas. Es por ello que a partir de las matrices descritas anteriormente y a la vez sobre la triangulación de los instrumentos de los diarios de campo, entrevistas y cuestionarios de autoevaluación, presentamos la interpretación general de las categorías con sus respectivas subcategorías del proceso de Autogestión Pedagógica de los momentos grupal y por equipo.

4.2.1 ORGANIZACIÓN

A) La coordinación a partir de la división de funciones.

El grupo de primero B, tuvo un inicio interesante, imaginemos aquellos adolescentes gritando al mismo tiempo, jugando e ignorando nuestra presencia. Así que difícilmente se apreciaba la organización del grupo, que con sus características, implícitamente manejaban un concepto de organización, entendido en reunirse en subgrupos cuando trataban asuntos sobre no querer trabajar en las clases; de la música de su gusto y reuniones en las que sin plantear una forma de expresar sus intereses, hablaban al mismo tiempo. En las clases aunque suene exagerado, se sentaban y no había indicios de actividad en los estudiantes. En ellas reconocían al jefe de grupo, para que los profesores le entregaran materiales; comunicara avisos a los compañeros; hiciera anotaciones de los nombres de aquellos que estuvieran platicando durante las sesiones.

A partir de este reconocimiento inicial, durante la intervención se presenciaron actuaciones repetidas, ya que no habían aprendido unas diferentes, simplemente actuaron bajo los referentes conocidos. De igual manera en los equipos, no utilizaron el reglamento como guía para regular el trabajo.

Durante la intervención, la organización bajo los Consejos de Clase, se asumieron a partir de los planteamientos de las acompañantes, ya que dentro del imaginario de los estudiantes nunca existió este tipo de organización como tal, sin embargo cuando se trataba de hacer frente a las decisiones de los docentes, un pequeño grupo de compañeros se colocaban al frente y exclamaban sus pensamientos. Así que la elección de los representantes de los consejos, no fue por las calificaciones altas y aprobatorias, más bien se basó como referente el que no temieran enfrentarse a los directivos, por mostrar empatía o como manifestó Néstor: “por chistosos y buena onda” refiriéndose a que éstos mantuvieron relaciones amistosas aceptadas y compartidas entre compañeros.

Una vez los estudiantes estuvieron enterados de los propósitos, asumieron sus funciones como representantes, secretarios y como compañeros que sin estos títulos, de igual forma planteaban propuestas y regulaban las actividades. Asumiendo los papeles que decidieron desarrollar, los representantes fueron portavoces de las decisiones de los equipos. Los secretarios tras rolarse la responsabilidad en las sesiones, registrar su desarrollo y los otros integrantes que en ocasiones entraban dentro de las funciones secundarias, apoyaban las propuestas, etc.

Ante estas funciones, el grupo bajo su propia dinámica, acordó que nadie estaba sujeto a nadie, ya que todos participaban dentro del mismo proceso, y que por no ser representantes o secretarios no dejarían de involucrarse en las actividades, decisiones y responsabilidades que las propuestas exigían. A esto es lo que la Autogestión Pedagógica considera, que figuras de autoridad, las cuales se señalaron para un fin formal dentro del grupo, como en el caso de los docentes en la secundaria, la subdirectora o el personal de apoyo educativo, el grupo no les otorgó el pleno reconocimiento y ejercicio de autoridad para definirlos como sujetos con potestad absoluta en el desarrollo de la intervención. Entonces ¿Por qué se formularon estas figuras en el grupo? Pues bien, existen ante la institución para el reconocimiento de su figura y con el grupo para ser portavoces de las decisiones con la secundaria o entre ellos. Ya que si el grupo hubiera orientado sus funciones sólo en algunos ¿dónde

quedarían las decisiones, aportaciones y el mismo valor como sujetos de una misma intervención?

La coordinación se apoyó en los círculos de trabajo que el mismo grupo planteó; con respecto a los que no deseaban asumir las funciones simplemente eran criticados y los hacían a un lado, porque valoraban la cooperación y establecieron su propio sistema de convivencia. Estos sucesos repetían esquemas: los que asumían las tareas eran aceptados y los que no se ajustaron a lo que las propuestas demandaban simplemente fueron rechazados.

En cuanto el desarrollo de las actividades, se conformó por parejas. Estas coordinaciones se debieron a que estaban sujetos a un espacio propio, en el que su funcionamiento dependía de la distribución de tareas así como el reconocimiento de sus actuaciones, quienes no compartían los límites marcados por los equipos, los visualizaban como obstaculizadores para llevar a cabo las propuestas. Al observar el trabajo entre los equipos, se obtuvieron mayores resultados y reconocimiento entre ellos y la secundaria. En algunos de los equipos que decidieron una organización particular en el desarrollo del trabajo, los compañeros no compartían “las reglas del juego”, en otros repetían y aceptaban lo que en otros espacios mostraban. Sin duda influyeron las mismas elecciones de las propuestas, en las cuales estuvieron de acuerdo ya que como comentaba Paolet: “si ellos juegan o gritan, nosotros también lo tenemos que hacer”. Sin embargo ¿por qué fue de esa forma? Porque entonces si influyó el contacto o motivación y aceptación entre compañeros en la propuesta.

En los datos aportados en los distintos instrumentos utilizados para la evaluación, señalaron que la organización partió del grupo, los mismos datos advierten que ésta no fue señalada por las acompañantes o por otro sujeto, aludiendo a los docentes.

B) Resolución de conflictos

El grupo resolvía los conflictos a través de los docentes: “mire maestra, me está molestando... no trabaja...” en este sentido existieron intermediarios para que en el

interior de las clases arreglaran sus conflictos. Sin embargo entre compañeros, existieron situaciones como que varios adolescentes pretendían a una misma compañera, por préstamos de dinero, etc. estos los arreglaban discutiendo, dejándose de hablar por un tiempo o escribiendo cartas.

Durante la intervención, la resolución de conflictos, significaba arreglar toda situación que en su momento obstaculizara efectuar la actividad, que en algunos casos se referían a las conductas que no favorecían la tarea. Implícitamente el desarrollo exigió resolver esas situaciones que amenazaban la actividad, así mismo cuando no existían los materiales como balones de futbol, para ellos fue una solución factible el que reunidos los que estaban realmente inmersos en la responsabilidad que asumieron, cada uno aportaba una vía, consideraban la opción más convincente, todos decían el nombre del compañero que consideraban había planteado la mejor solución.

Para arreglar las situaciones amenazantes, se valían de la figura de la subdirectora, en los casos de las conductas que interrumpían la dinámica de trabajo, por ejemplo cuando Misael empezaba a golpear, a gritar cuando los demás sujetos se dedicaban a desarrollar las actividades: compañeras reconocidas por su carácter decidido y firme censuraban inmediatamente la conducta, recordándole que “sino se estaba quieto, le dirían a la subdirectora”.

Ante estos referentes los elementos que favorecieron la organización marcaron que:

- ♣ Las propuestas y actividades fueron de su interés, ya que trabajaron conforme a sus propias ideas.
- ♣ Implicó actitudes de apoyo, orientación, empatía, respeto de las acompañantes frente a las decisiones del grupo.
- ♣ La libertad relativa para organizarse, sensación de confianza y apoyo entre compañeros.
- ♣ El desarrollo de las propuestas representó una nueva experiencia.

- ♣ El plantear y ejecutar las propuestas permitió la integración de estudiantes definidos por la secundaria como “poco inteligentes y trabajadores”.
- ♣ La no intervención de los docentes, ya que los consideraron desinteresados frente a las propuestas de su interés y si ellos se hubieran involucrado, habrían descalificado las acciones y decisiones tomadas, imponiendo sus ideas. Además que los adolescentes favorecieron este desinterés, ya que los percibieron más que apoyos, como obstaculizadores.

Elementos que obstaculizaron la organizaron debido a:

- La temporalidad prolongada de las propuestas, ya que buscaban resultados inmediatos.
- Pese a que las acompañantes no señalaron qué propuestas y actividades se realizarían, algunos estudiantes las percibían como imposiciones, por el hecho de que las efectuarían por las decisiones de la subdirectora y las acompañantes.

Lo que marcó la organización al asumir los roles, al formarse para el trabajo en parejas o el decidir asumir o no las propuestas y responder a las demandas propias del proceso, fue el trabajo de algunos compañeros para regular la dinámica de trabajo, como conciliadoras, que amonestaban las conductas manifestadas que dificultaban el efectuar las propuestas. En la organización, el involucramiento de sus integrantes favoreció que cualquier estudiante que consideraba pertinente intervenir para cambiar tiempos, espacios y la misma actividad en propuesta y en aceptación de los miembros, lo hacía.

Ante estos planteamientos, continuamente las acompañantes o algunos miembros recordaban a los equipos que las actividades eran de ellos. Esto fue porque no deseaban asumirlas, además que como parte de una actividad institucional, repetían y sentían la necesidad de condicionamientos como las calificaciones y las mismas indicaciones de lo que se tenía que hacer, ya que al no proceder de tal forma, se visualizaba a las acompañantes como inactivas en decisiones y acciones, trasladando

toda la responsabilidad a ellos. Así mismo, el concepto de organización en este proceso, en el que siempre estuvo presente la visualización de la influencia de la escuela en el trayecto de la vida escolar de los participantes, siempre requirió de la orientación sobre el qué y cómo hacer las actividades. Así que para que se organizaran fue necesaria la intervención de las acompañantes, posteriormente, el grupo dispuso su organización a través de la toma de decisiones internas y después de la intervención con los docentes, para acoplarse a la coordinación y resolución de conflictos en el aula.

4.2.2 Participación

Al llegar a la secundaria observamos que los adolescentes entendían por participación: como algo que se concede, hablar cuando los profesores indiquen, levantar la mano, responder lo que el profesor quiere oír, ello indicaba que el término de participación correspondía a la concepción de los profesores reflejada por las formas en que enseñaban a los alumnos.

Con respecto a las actividades fuera del aula, dígase festivales, ceremonias cívicas y exposiciones didácticas, dentro de los imaginarios de los adolescentes reconocían que en ellas, como sucedía en las aulas, no tenían involucramiento, también aceptaban, que no podían decir y decidir sobre su propio actuar y que en la secundaria no tenían cabida en lo concerniente a la vida escolar.

A) Proposición de actividades, materiales, espacios y formas de trabajo para el desarrollo de las actividades.

Al iniciar la intervención con los alumnos no se encontraban en condiciones de proponer en lo más mínimo, el desinterés se reflejaba en todo momento. La misma intervención como dinámica distinta a la que no estaban acostumbrados, se les dificultó adaptarse, existieron momentos en los que se mostraban desorientados y desorganizados, no sabiendo cómo actuar; esto produjo angustia, por lo que se limitaban a repetir actuaciones que utilizaban en las clases con los profesores como el

sólo responder preguntas, decir si o no a las sugerencias y comentarios de las acompañantes y se ofrecían a hacer anotaciones en el pizarrón o en otro material.

Durante la intervención procuramos promover, alentar y acompañar a los alumnos en el proceso participativo, en el que presentaron sus experiencias en las propuestas. Se respetaron las diferencias individuales en cuanto a sus modos de participación, esto es a los estilos personales, ya que hubo alumnos más expresivos, presentando mucha iniciativa y mayor interés por diseñar, organizar y planificar las actividades, como Antonio quien continuamente expresaba propuestas de trabajo, aunque a veces solo las manifestaba a las acompañantes y a sus compañeros más allegados (Lezly, Armando y Saúl). Ellos también mostraron protagonismo durante las actividades, se involucraron de tal forma que eran quienes decidían qué hacer y cómo hacerlas.

Las condiciones que consideramos propiciaron la participación de los alumnos fueron:

* Tenían gran afinidad en relaciones de amistad y compañerismo dentro del grupo y en pequeños equipos.

*Observaron un espacio en el cual podían expresar sus deseos e inconformidades, realizar lo que proponían, sentirse libres de la vigilancia y autoridad de los adultos.

La participación que se desarrolló durante la puesta en marcha de la propuesta surgió de forma inducida.

1.- La Participación Inducida

Consistió fundamentalmente que como acompañantes, incitamos la participación para la realización de las actividades del interés de los equipos. Valiéndonos de actividades en la que ellos seleccionaran y propusieran tareas, formas de trabajo, espacios de trabajo y elección de representantes, etc.

Procuramos delegar a los alumnos la responsabilidad de tomar decisiones sobre las diferentes formas de coordinar, repartir y elaborar sus actividades y propuestas; asumir las funciones como organizadores y de aportar, aceptar o rechazar comentarios con

respecto a la actividad y la ejecución de la tarea encomendada bajo lo que consideraban oportuno.

Dentro del clima de confianza y empatía que existía dentro del grupo, la concepción de participación se complementó, no era sólo el hecho de estar presente en el equipo sino que manifestaran sus ideas con el fin de efectuar las propuestas y al mismo tiempo establecer acuerdos. Observamos que las propuestas planteadas o sugerencias se vieron afectadas por los chicos, seguimos manteniendo los elementos de mediación y control del proceso que seguían recayendo sobre nosotras como acompañantes.

Dichas participaciones se manifestaron de dos formas: individual y por equipo; la primera por influencia personal al querer hacerlo y por el otro, que el equipo marcó la aceptación o actitudes favorables a las propuestas, aunque primero observaban que sus intervenciones fueran convincentes, a la vez condicionadas a la aceptación, indicando que no siempre manifestaban sus ideas con independencia, más bien sí las consideraban creíbles o como incitación a actuar, siempre y cuando alguien más compartiera la idea. Sometiendo a duda sus propuestas, pretendían realizar lo que deseaban con independencia de cualquier docente, sin embargo sometían a credibilidad sus aportaciones a partir de la aceptación de la subdirectora.

Los integrantes del equipo fueron formulando un ritmo propio de trabajo construyendo la participación de forma implícita como obligatoria, sin embargo el mismo trayecto les indicaba o exigía participar y dar propuestas, responsabilizarse de alguna actividad y tomar decisiones.

Al final de las actividades también se observó que no todos los integrantes asumieron los compromisos que las propuestas requerían. Así que los elementos que obstaculizaron la participación fueron:

- ❖ A esta apropiación del poder de decisión de los alumnos, existieron dificultades y resistencias a las invitaciones para participar en las propuestas, con mucha

frecuencia los alumnos no respondían a nuestras incitaciones, expresaron el desinterés por participar en las actividades, con sus compañeros y profesores. Esta reacción responde a que han sido configurados de acuerdo a una estructura no participativa, en la que han sido enseñados, no se disponen a participar.

- ❖ No logramos sacar la esencia de participación de algunos alumnos ya que permanecían callados en el momento de proponer o plantear sugerencias, algunos intervenían porque sus compañeros los observaban o los señalaban por no participar, en definitiva Amayrani, Ricardo, Angelina no se involucraron en ningún momento ni en ninguna forma.

No se impusieron formas de participación, pretendimos que lo hicieran de forma distinta a la que se encontraban habituados, desde que expresaran sus ideas, inconformidades, tomaran decisiones, realizaran las actividades encaminadas a las propuestas del interés del grupo.

4.2.3 TOMA DE DECISIONES

A) Elección de alternativas mediante consensos.

Los adolescentes tenían pocas posibilidades de tomar decisiones, en todo momento se encontraban vigilados por adultos, ya fuera por el personal de apoyo a la educación, o los profesores, cuidando que sus comportamientos fueran adecuados, desde la forma de pararse en la ceremonia hasta el cómo actuar dentro y fuera del aula, siempre estando pendientes que las acciones de los adolescentes correspondieran a las reglas institucionales.

Los alumnos mostraban ideas y propuestas que les gustaría se llevaran a cabo dentro de las clases y para la escuela; no las expresaban ya que sabían que no serían tomados en cuenta y que tendrían que limitarse a ejecutar lo que sus profesores les encomendaran.

Ante la elección de los estudiantes por los espacios de trabajo para la intervención, expresaron el interés por tratar otros temas, modificar las actividades antes señaladas por ellos, a elegir una de ellas por medio de votaciones, ya que observaron que lo que plantearon en un principio ya no resultaba favorable para las propuestas, como fue el caso de la presentación coreográfica a la cual señalaron como opción viable. El tomar decisiones requirió el considerar las ventajas, sin embargo siempre estuvieron sujetas a la institución.

También eligieron involucrarse o no con el trabajo, valoraron que si no llevaban a cabo las propuestas, no les afectaba en nada o bien si los equipos no deseaban trabajar juntos llegaban al acuerdo de repartirse las labores, los recursos humanos y materiales.

Recapitulando el trabajo elaborado con los adolescentes se rescatan elementos importantes que favorecieron la toma de decisiones, tales como:

- ❖ Encontrarse frente a varias propuestas por ellos dadas y apoyadas por las acompañantes, los incitaba a elegir una opción según fueran sus intereses.
- ❖ Hallarse bajo las condiciones y demandas de las autoridades para realizar las actividades y ver amenazado el trabajo por ellos pensado, se veían ante las opciones de decidir seguir adelante con el trabajo o retroceder.

Aquellos factores que no favorecieron la toma de decisiones en los equipos:

- ❖ Indiferencia ante las actividades, considerándolas como irrelevantes.
- ❖ Pereza por valorar cada una de las opciones para elegir o rechazar alguna.
- ❖ Delegar responsabilidad en la elección de propuestas a quienes las habían pronunciado.

4.2.4 RESPONSABILIDAD

A) Ejecución de las tareas o actividades.

Los docentes y en general todo el personal de la escuela asumían a los discípulos como irresponsables y flojos para el trabajo, sin embargo ellos se acoplaban y respondían a las exigencias y normas de los profesores, cumpliendo por condicionamiento y no por significado. Como fruto al condicionamiento que sus profesores ejercían sobre ellos en sus calificaciones, buscaban formas de hacer lo solicitado, desde copiarse los trabajos hasta prestarse los materiales.

Bajo la sugerencia de las acompañantes, el grupo propuso actividades para llevarlas a cabo dentro de la escuela, y aunque las ideas surgieron de ellos, el trabajo constante y la gran cantidad de tiempo invertido para ejecutarlo, provocó que los adolescentes rápidamente perdieran el interés. Aunque el 80% de ellos continuaron con el trabajo ejerciendo sus funciones, ya fuera como representantes de equipo, secretarios, o realizando las tareas encomendadas, el restante 20% se deslindó, sencillamente porque se imponía sus perezas, no les interesaba lo que se realizaba, o porque no existía un incentivo de por medio que los motivara a trabajar.

Al inicio del trabajo con el grupo, la responsabilidad se entendió por ellos, como aquella acción que correspondía a realizar lo que se les indicaba y respetar el reglamento. Apoyaron los papeles de las acompañantes, como aquellas personas a las que podían acudir cuando se les presentaban dudas o problemas.

Resulta importante aclarar que así como no todos los integrantes de los equipos cumplieron con el trabajo, tampoco los que lo asumieron cumplieron con todo, ya que podían hacerse cargo de una tarea que les llamara la atención así como no realizar nada cuando no tenían interés de hacerlo, según expresado por ellos mismos consideraban que al hacer dos o tres cosas ya eran responsables. Esto fue el fruto de la forma en la que se encontraban acostumbrados a trabajar en sus clases, con los docentes.

Durante la actividad surgieron varias razones que impulsaron a los estudiantes a responsabilizarse en llevar a cabo las propuestas, entre ellas:

- La principal fue el gusto y la atracción que sentían por ellas.
- La segunda el que tomaran sentido de pertenencia por las propuestas y
- la tercera que entre compañeros, profesores y escuela en general, valoraran que se encontraban realizando un buen desempeño.

Siguiendo con esta línea, como punto importante se puede hallar que aquellos alumnos estigmatizados bajo el esquema de flojos, rebeldes e irresponsables fueron los que mejor respondieron al trabajo, demostrando gran influencia positiva sobre sus compañeros, a diferencia de aquellos compañeros que pese a sus buenas calificaciones no quisieron participar, al saber que no estaban obligados a involucrarse, pues ningún profesor se los exigía, ni mucho menos obtendrían una calificación con el trabajo.

El que no respetara las decisiones la subdirectora, que existiera falta de interés por participar de los demás grupos influía fuertemente para que el grupo perdiera motivación por llevar a cabo las propuestas y por lo tanto que abandonaran la responsabilidad de realizar el trabajo.

El principal interés como acompañantes fue el propiciar en los adolescentes la participación, la responsabilidad, toma de decisiones y organización; después de la puesta en marcha de la propuesta de intervención, los docentes demostraron indiferencia en el desarrollo de ella por parte de sus alumnos, provocando la repetición y favoritismo en que éstos se encontraran sujetos para hacer bajo las decisiones de los profesores.

Aunque las actividades de las propuestas de los estudiantes como el rally, futbol, etc. se planearon a partir de favorecer la participación conforme a las categorías del proceso autogestivo, también les permitieron a los adolescentes la libertad absoluta de elegir trabajar o no hacerlo, se respetaba cuando optaban por esta posibilidad, ya que poco se podía hacer por impulsar estas cualidades.

Es así que finalmente después de la intervención con el grupo, los integrantes según expresado por ellos mismos, seguían siendo considerados por los profesores como irresponsables, que no respondían al trabajo y no cumplían con el material solicitado.

Aunque se hallaban bajo el mismo contexto con ideas conservadoras, en ellos se encontraba vivo, como adolescentes que eran, esas inquietudes por incorporar en la secundaria nuevas ideas y que fuera notada por los demás actores la importancia de su participación. Aún después del trabajo realizado con los adolescentes, Saúl se acercó a nosotras para confirmar lo que anteriormente ya nos había dicho, que pensaba realizar en el siguiente año un torneo de fútbol tanto varonil como femenino. La inquietud también de otros adolescentes de segundo grado por realizar un concurso de graffiti, para toda la escuela, o sencillamente cuando Lezly volvió a mencionar su idea de jugar la lotería a partir del contenido de la materia de Español. Sin duda al existir en ellos potencial para participar, organizar, responsabilizarse y tomar decisiones, eran desaprovechadas, pues era factible delegar en los adolescentes parte de su formación y los docentes fungir como acompañantes, lo que traería consigo un cambio en la cultura escolar.

4.3 AUTOEVALUACIÓN

La función de la asesoría se aprende a partir de lo que los espacios escolares requieren y de las valoraciones sobre el desempeño propio de los elementos que favorecen y requieren la asesoría, es por ello que la autoevaluación favoreció la recuperación del desarrollo como acompañantes a lo largo de la intervención.

En la intervención con los estudiantes, surgieron diversas interrogantes durante el desarrollo de las propuestas por ejemplo; ¿propiciamos la responsabilidad, toma de decisiones, participación y organización en el grupo?

Necesariamente ante una cultura escolar tradicionalista y rutinaria fue nuestra tarea incorporar paulatinamente en el imaginario y actuaciones de los adolescentes concepciones distintas acerca de sus prácticas de participación. Este trabajo lo llevamos a cabo a partir de la idea de Makarenko de que al grupo no se le puede abandonar totalmente, por lo que como acompañantes nos hallamos presentes, en un

principio llevándolos de la mano, para que manifestaran y eligieran propuestas según sus intereses.

Aunque todas las actividades fueron planteadas conjuntamente con los estudiantes para propiciar responsabilidad, participación, toma de decisiones y organización, durante el trayecto se realizaron ajustes a la planeación del trabajo, los cuales consistieron en reorganizar e incorporar otras propuestas de ellos. Las mismas aportaciones y las mismas acciones abrieron la posibilidad de trabajar en actividades relevantes, creativas y no rutinarias para buscar en todo momento, en ellos, el gusto por participar; haciéndoles ver que su opinión resultaba importante escuchábamos y tomábamos en cuenta sus ideas, les otorgamos la libertad de desarrollarlas.

Para fomentar en ellos la participación, a) partimos que asumirían mayor responsabilidad ante aquello que les agradaba y no ante algo impuesto y forzados a realizar, b) se fomentó la realización de reglamentos por equipos que regularan la conducta y el trabajo, c) se establecieron contratos de forma oral, “si tu quieres hablar de sexualidad te tendrás que encargar de investigar”.

Una vez introducidos ya en el trabajo y transcurridas algunas sesiones, asumían sin la necesidad de hacerlo explícito por parte nuestra, la responsabilidad de orientar el inicio o término de la tarea, sus propias conductas o la de sus compañeros, con la libertad de opinar y hacer lo que mayormente les complacía a partir de las propuestas. También los orientamos para que cuestionaran las ventajas y desventajas de ellas para incitarlos a actuar bajo la responsabilidad y factibilidad para ejecutarlas.

Bajo la idea teórica de Autogestión Pedagógica en donde se “otorga libertad al grupo de decidir sobre sus relaciones, su funcionamiento, las actividades y la organización del trabajo” ⁷² y empapadas en nuestro papel de acompañantes favorecimos el protagonismo de los alumnos, con la idea de que sólo se aprende a participar participando; a tomar decisiones, tomándolas; a organizar, organizándose y la

⁷² ESCUDERO, Juan (1991). *Modelos didácticos: planificación sistemática y autogestión educativa*. Editorial Oikos- Tau. Barcelona España. Pág 161.

responsabilidad, responsabilizándose, apoyados por un acompañante para seguir los procesos hasta ser capaces de llevar a cabo las acciones por si mismos.

Otro planteamiento de gran importancia para la autoevaluación fue: ¿De qué forma consolidamos nuestra práctica como acompañamiento?

Para ello fue importante tener presente la concepción de asesoría como agentes externos a la secundaria con cualidades y habilidades las cuales se tienen, se desarrollan y se adquieren para acompañar, guiar, coordinar, planear y promover proyectos dirigidos a favorecer la integración, desarrollo y funcionamiento de sujetos e instituciones. Para ello fue necesario un trabajo conjunto entre compañeras y diferentes actores de la institución, aunque estos últimos no accedieron en su totalidad, dificultándonos la intervención.

Para la labor de asesoría, nos valimos de información sobre las formas que facilitaron y orientaron el aprendizaje, sobre cómo funcionaba la secundaria y la pretensión de apoyo en la mejora de ella. Aspectos como la iniciativa, la responsabilidad y compromiso por el trabajo a realizar y con la institución, honestidad, ética, interés por las problemáticas de la escuela, reconocimiento de la importancia del profesor y del alumno, la función de educar; el demostrar empatía, tomar decisiones, buscar la comunicación con todos los actores, en la acción, nos permitieron construir el significado de acompañar a los alumnos en el proceso autogestivo y este significado en que valoraron las prácticas participativas.

Así mismo la valoración del acompañamiento nos permitió percatarnos que la manifestación de aquellos aspectos son procesos más complejos y que no sólo dependen de nuestra iniciativa o voluntad personal sino también de otros actores.

Algunas de nuestras habilidades tuvieron que ser mejoradas y desarrolladas para responder a nuestras propias necesidades de trabajo las cuales fueron :

- ❖ Ser más críticas ante diferentes situaciones, inconformes, comprendiendo las situaciones y los contextos en que se mueve cada actor, comportamientos y relaciones.
- ❖ Aumento en la habilidad reflexiva, el sentido de colaboración y la participación con la escuela.
- ❖ El análisis de comentarios, observaciones, reacciones, relaciones entre profesores, alumnos y directivos en cuanto a su quehacer educativo y la habilidad de negociantes con maestros y subdirectora.
- ❖ Ante los actores demostrar que la asesoría requiere de visualizarla de forma compartida y un trabajo comprometido y conjunto.
- ❖ Hacer de la investigación parte de nuestro aprendizaje.

Estas inquietudes emergieron del mismo recinto de la secundaria, el cual nos enseñó y ayudó a crecer como asesoras, para esto los actores escolares tuvieron importancia e intervención para definir nuestras funciones y de las situaciones que se presentaron.

Una de las cuestiones importantes que aprendimos como acompañantes, fue mostrar la necesidad de valorar nuestros errores, las equivocaciones, analizarlos para mejorar la apreciación y requerimientos de la asesoría:

- Ante la búsqueda de convencer a los profesores de que se involucraran, aunque no deseaban hacerlo.
- No hubo comunicación con algunos profesores, precisamente con los que no consideraban relevante el trabajo con los estudiantes.
- Ante la inexperiencia, valoramos que la secundaria se presentó un campo de acción amplio en cuanto a las variadas posibilidades de plantear apoyo en la mejora del proyecto escolar, exposiciones didácticas, etc.

Así que la consolidación de la asesoría como acompañantes, fue ser parte de la dinámica escolar y reconocer que el éxito de toda alternativa dependió de retomar las aportaciones de los sujetos.

Dentro de la asesoría nos hallamos ante diversas dificultades, la mayor de ellas fue la conducta irrespetuosa y desinteresada de los actores con quienes intervenimos, que ante nuestra inexperiencia y preconcepciones teóricas, provocó situaciones en las cuales no sabíamos cómo actuar, ya que era un grupo que se descontrolaba con facilidad; ello nos llevaba a responder espontáneamente de la misma forma en que lo realizaban los docentes, con amenazas y condicionantes de que la subdirectora se enteraría de sus conductas inadecuadas y el trabajo tendría valor numérico para algunas materias, hasta el punto de llegar a ignorar a los alumnos que presentaban mayor descontento por nuestra presencia. Dicha situación la trabajamos y la resolvimos mediante un mayor acercamiento, tolerancia, respeto, comunicación y empatía con los adolescentes, mostrando interés en sus pláticas, sus actividades, sus gustos, necesidades, inconformidades, etc. hasta llegar a convertirnos para ellos en una fuente de consulta.

Con los docentes, ante la desconfianza, desinterés, resistencia e indiferencia, las dificultades desencadenaron falta de apoyo hacia la intervención y las propuestas de los adolescentes.

En un principio fuimos ajenas a la institución por lo que la interacción se logró con pocos profesores que demostraron estar de acuerdo con el trabajo a realizar con los alumnos; nuestra atención se enfocó en ganarnos la aceptación a través de conversaciones informales que les permitiera conocernos, así como de nuestra estancia en la secundaria, que no nos concibieran como vigilantes de sus prácticas cotidianas. Procuramos en todo momento no agredirlos prejuzgando sus prácticas e ideas, más bien les planteamos preguntas reflexionando sobre ellas.

Pese a que no logramos establecer vínculos con todos los profesores, siempre procuramos manifestar interés y apoyo por participar en las diferentes actividades que se realizaban dentro de la secundaria y a solicitud de los docentes en la planeación de las clases.

4.4 UNA MIRADA SOBRE LA INTERVENCIÓN

Considerando a la participación como eje del desarrollo del proceso de Autogestión Pedagógica correlacionada con la organización, toma de decisiones y la responsabilidad, para desarrollarlas requerimos de intervenir en lugares y de crear espacios físicos; sin embargo para lo relativo a las condiciones que propiciaran la participación, se partió de tomar sus intereses, lo cual no fue suficiente ya que al considerarlos como únicos medios, olvidamos que no todos estaban interesados verdaderamente para incluirse en el trabajo, que contrariamente los intereses fueron no hacer nada. A través de una participación inducida, procuramos insistir en la realización de las propuestas con base en los logros que podrían obtener y no en el proceso, en los cambios que surgieron en las categorías mencionadas. Y es que la capacidad operativa, se manifiesta en fomentar la intencionalidad prospectiva de participar y en resaltar los avances de los estudiantes.

La participación como cimiento de este proceso, se presentó a través de las propuestas de los adolescentes, que fueron expresadas a través de una orientación. Pero a la vez limitamos el concepto a lo que el mismo grupo manifestó como participación, de estar presentes, de expresar lo que pensaban, etc. que respondieron a las diferentes personalidades y habilidades individuales de los estudiantes que se conjuntaron en los equipos de trabajo. Hubo quienes manifestaron no ser tan expresivos oralmente pero asumieron el trabajo y el grupo aceptaba esta forma de participación. Pese a los deseos de algunos estudiantes por efectuar actividades, no hubo resultados, debido a que sí depende de agentes que deseen que los estudiantes y aún los mismos adolescentes propongan un ambiente construido por ellos mismos.

Así que ante el reconocimiento y realidad de que no todos están dispuestos a manejar la vida escolar diferente, se requiere que para ser tomados en cuenta los sujetos no sólo deseen sino manifiesten inconformidades y cambios de la situación actual en la formación educativa. Entonces el uso del proceso autogestivo recae en conductas con iniciativa, cooperativas, prudentes entre los sujetos y flexibles ante los cambios, ya que

aunque no estamos inmersos en revoluciones físicas, si estamos en revoluciones implícitas, en el campo de acción, de lucha de lo que son las escuelas, las autoridades y el mismo sistema educativo. La mejor arma como referente de la intervención de los adolescentes fue el diálogo y el trabajo compartido, el cual promovió el éxito de hacerse notar. En la secundaria, en el discurso de tomar en cuenta a los estudiantes se planeó la participación pero en los hechos resulta imprescindible la postura de promover la participación.

Estas respuestas, no sólo dependieron de la concepción teórica del proceso autogestivo. La realidad nos mostró la contradicción entre el decir y hacer; nos referimos por ejemplo a los consejos de clase, los cuales no resultaron tan imprescindibles en los equipos de trabajo, porque cualquier miembro asumía la labor de coordinar algunas ideas o conflictos, actuando como conciliadores. Pero a la vez la teoría nos permitió observar cómo los estudiantes son capaces de dirigir y responsabilizarse, además de no crear y remarcar estereotipos en los alumnos, ya que en el caso de Saúl, Armando, Lezly, Antonio, Néstor y Paolet no eran para la secundaria precisamente estudiantes “inteligentes y responsables” pero que en la intervención manifestaron otra conducta.

Así que la tendencia autoritaria, es una buena posibilidad para trabajarla en grupos que no están acostumbrados a ser tomados en cuenta. En el primero B, fue funcional al inicio en el que se requirió de que las acompañantes mostraran ante ellos el desarrollo de la dinámica de trabajo y como señalamos en el proceso, retomaron la orientación de lo que harían; no podemos decir que repitieron esta orientación de dar propuestas y elegir la más aceptada, más bien requirió de no manejar la situación como instructivo.

Una situación de importancia es acerca del problema del desinterés y su causa de que no son tomados en cuenta, la cual a partir de la intervención, los actores de la secundaria visualizaron esta causa. Sin embargo el mismo seguimiento y elementos que las acompañantes establecieron de cómo tomarlos en cuenta, no ayudó a que la participación ante las autoridades y los mismos estudiantes influyeran para ser parte de la organización escolar o en su modificación, entendida no en desconocer las

instituciones externas, sino en establecer pautas de involucramiento en el quehacer escolar.

La situación es que para que los estudiantes sean tomados en cuenta en función de su participación, se necesita poner hincapié en los cambios que se establecieron en este caso en la intervención, pero que estuvieron condicionados por la crítica respecto a lo que observaban. También este verbo participar, estuvo condicionado por la inmersión, es decir la comprensión a partir de ser parte de la experiencia de la vida de los estudiantes. Estos dos términos se relacionan, y no del todo fueron comprendidos, ya que en el proceso de la intervención no sólo se trató de describir lo que sucedía, sino en el sentido que todos los involucrados en esta intervención, no nos dejamos llevar por las apariencias y si en enfocar la atención con mirada investigativa.

Las autoridades enfocaron sus miradas a los resultados, a que se llevaran a cabo las propuestas, sin preguntarse a qué se debió que los estudiantes participaran, qué papel tuvieron para facilitar este proceso o posteriormente qué acciones realizarían como secundaria y estudiantes para ser parte activa, porque la crítica resultó en función de la implicación, voluntad y reflexión individual y conjunta, en la medida que la participación se volviera una expectativa y no un medio para hacer creer que se toman en cuenta entre estudiantes y las autoridades escolares.

La participación no fue a partir de situaciones sustanciales a través de sus clases y aunque la intencionalidad no se basó en eliminar las instituciones externas, se alentó la participación inducida, aceptando la participación sólo fuera de las clases, las cuales no manifestaron amenaza a los programas y conceptos de enseñanza de los docentes. En esa medida aceptaron la participación, por lo que los docentes son desalentadores de la acción educativa. En el círculo vicioso, los estudiantes de cierta forma son también frenos ante los cambios educativos, al no fortalecer en ellos la participación y es que de cierta forma les daba igual si realizaban o no las propuestas, así que al no participar ante sus propias ideas, no respondieron a sus intereses y es que han sido configurados en una estructura no participativa.

Aquí entra la contraposición de lo que es sustancial para la secundaria y lo sustancial para los estudiantes, de ahí las mismas propuestas como el cine-debate, la presentación coreográfica, el rally y el torneo de futbol, son consideradas como entretenimiento y no como las expresiones de los estilos de participar, organizar, tomar decisiones, responsabilidad y la manifestación de las cualidades intelectuales y morales.

Ante el reconocimiento de que los estudiantes han sido formados a partir de planes y programas homogéneos y de los estudiantes ideales, es preciso no olvidar que en la secundaria existieron sujetos que no estaban interesados ni en los contenidos ni en sus procesos, pese a los intentos fallidos que la secundaria realice y por el contrario siempre habrá sujetos dispuestos a estar involucrados, conscientemente de las implicaciones y responsabilidades que conlleva. Es imprescindible que la secundaria tome en cuenta a sus estudiantes pero no dando la sensación de participación sino también en incluirlos en las actividades de la vida escolar, a través de un aprendizaje participativo, el cual lo refieran a plantearlo como parte funcional de la dinámica escolar, que requiere de la atención de los docentes y de la subdirección.

Además los adolescentes requirieron de tiempo para convencerse de su participación, ya que los lugares que ocuparon en la intervención se relacionaron con la organización existente. La secundaria supuso estar destinada a ellos pero sin ellos, ya que sus propuestas y necesidades no fueron tomadas en cuenta por los docentes bajo la idea de que todavía no sabían elegir, pese a los ejemplos de las propuestas que se realizaron en la secundaria sin sus orientaciones, dando lugar a sensaciones en los alumnos de que no inciden en las decisiones de la secundaria.

Resulta paradójico que una organización que no existiría sin ellos, que una organización cuya razón de ser son los estudiantes, no puede en muchos casos tomarlos en cuenta e incorporarlos realmente, ya no como destinatarios de las acciones sino como actores.

4.5 HACÍA OTRA ORIENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Cuando decimos que los alumnos no son tomados en cuenta para participar, el desinterés resultó ser un problema, más que de simples estímulos y respuestas, requirió de la voluntad compartida de los actores para promover el interés por las actividades escolares, ya que el proceso autogestivo exige un mayor grado de participación. Pese a que algunos adolescentes decidieron no asumir las propuestas, valoramos a los que si lo hicieron.

Para el proceso autogestivo, se apreció que no siempre existirán individuos dispuestos a participar y quienes lo hagan favorecerán la tarea en proceso. Para esto se requiere reconocer la capacidad de la secundaria para promover la participación de sus estudiantes, ya que un punto favorable es la subdirectora quien desea practicar una gestión escolar compartida con los sujetos de interés, los estudiantes. A la vez los docentes, quizás deseen obtener beneficios en sus prácticas, pero no desean asumir otras responsabilidades, porque ellos también han configurado la enseñanza bajo condiciones en las que se sienten cómodos y celosos de su espacio y experiencia docente.

Así que el tomar en cuenta a los estudiantes sigue en marcha, en la que la pedagogía retoma un valor formativo en el desarrollo de toda institución escolar.

Ante esto, los ajustes de la propuesta se orientaron a retomar los elementos de la Autogestión Pedagógica, los cambios obtenidos y las facilidades que la secundaria presenta para intervenir, retomando la figura de la subdirectora para promover la participación de los estudiantes y a la vez la de los docentes ya que requieren de fuerzas impuestas para actuar.

Aunque suene contradictorio, ante la libertad relativa de decidir participar o no, consideramos que los docentes son pilares importantes en la secundaria y por lo tanto promotores de una cultura dinámica en la que tienen la responsabilidad de aprender otras vías de conducción y organización de la enseñanza y aprendizaje, por lo que no

pueden quedar absueltos del aprendizaje de la Autogestión Pedagógica. La otra mirada es que no lo lleven a cabo, por eso es que se debe de manejar la factibilidad y beneficios de este proceso autogestivo.

En el caso de los estudiantes, sabemos que depende de los propósitos, habilidades y personalidades individuales para manifestarse como personas participativas; la secundaria puede compartir otro esquema sobre el entendimiento de la adolescencia e intereses para promover su participación en ella.

Para esto nos apoyamos en el Proyecto Escolar como eje de organización de la secundaria, ya que “...se apoya en unas estructuras de gestión participativa”⁷³, lo cual suscitará los planteamientos para incluir a los estudiantes en la organización escolar.

La intervención, con los ajustes necesarios de acuerdo a lo ya evaluado, comprende de dos momentos, el primero dirigido a ser trabajado por docentes y estudiantes al mismo tiempo, es decir mientras los docentes toman el seminario sobre Autogestión Pedagógica. Los alumnos comenzarán a integrarse a la participación en la institución, para llevarla a cabo durante todo el ciclo escolar.

En el segundo momento una vez que los profesores hayan culminado con su seminario, apoyando dentro del aula e impulsando al grupo a participar, teniendo dos opciones a elegir; a) trabajar el contenido de su asignatura, b) realizar proyectos para la escuela. Esta orientación de la propuesta se organizó de tal forma que aunque los docentes se abstengan de llevar a cabo las dos opciones, los estudiantes estarán incluidos en las actividades de la secundaria, con los espacios para la manifestación de otras propuestas, actividades y otros espacios.

⁷³ ALVAREZ, Manuel (2001). *El equipo directivo. Recursos técnicos de Gestión*. Editorial Laboratorio educativo. Venezuela. Pág. 73.

ACCIONES PARA LOS DOCENTES		ACCIONES PARA LOS ESTUDIANTES	
MOMENTO INSTITUCIONAL 1		MOMENTO INSTITUCIONAL 1	
<p>Los docentes tomarán seminarios sobre el proceso de Autogestión Pedagógica, orientados para tomar en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes bajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La concepción de este proceso y categorías. - Las ventajas y desventajas. - La utilización del diálogo para conocer los intereses de los estudiantes y docentes. -La apertura de la participación dentro y fuera del aula considerando los intereses de los estudiantes. - Ejemplos de clases que han retomado los elementos de este proceso. - La importancia del papel de los docentes como acompañantes para la formación de los estudiantes. - Orientaciones sobre la organización y coordinación de los estudiantes dentro y fuera del aula. - La planeación de los contenidos a través de este proceso. 		<p>Para incitarlos a las obras de participación y tomarlos en cuenta los estudiantes tendrán también responsabilidades registradas en el proyecto.</p> <p>Aunque los docentes no quedarán deslindados del trabajo con ellos, como requisito formal se registrará a los docentes que apoyarán a los estudiantes. Semanalmente se les asignará la organización por grupo, los homenajes, exposiciones didácticas, actividades académicas y festividades comprendiendo que las actividades de mayor alcance requieren del involucramiento de otros actores. Claramente lo que es primordial es que los estudiantes propongan, organicen, decidan qué, cómo y quiénes se involucraran para sus efectos.</p> <p>Para su organización se requerirá de espacios concretos y tiempos decididos por los estudiantes, dedicados para señalar conjuntamente con los docentes o subdirectora sobre lo qué se realizará. También este espacio se usará para tratar temas de interés, solicitados por los estudiantes.</p>	
MOMENTO 2 TRABAJO EN EL AULA		MOMENTO 2 TRABAJO EN EL AULA	
OPCIÓN A	OPCIÓN B	<p>Los estudiantes favorecerán el proceso autogestivo, llevando a cabo propuestas de su iniciativa y la organización de actividades diseñadas por la secundaria.</p> <p>Además pese a la negativa de los profesores de efectuar actividades para los adolescentes, retomarán el momento 1 planteado en esta propuesta</p>	
<p>Plantear propuestas de actividades y organización a los adolescentes en las diferentes asignaturas. De forma que elijan o que propongan otras.</p>	<p>Promover proyectos de aula, para la secundaria (concursos de oratoria, futbol, dibujo, etc.) o externos para la comunidad. El propósito es que ellos los organicen y decidan qué y cómo hacer las actividades en la medida real de las ventajas y posibilidades de sus realizaciones.</p>		

El proceso de Autogestión Pedagógica requiere de la función de los estudiantes y maestros, porque resulta ser un proceso que va más allá de técnicas de enseñanza-aprendizaje. Este proceso recupera la ardua labor que predomina en los docentes como animadores y quienes hacen uso de su autoridad institucionalmente otorgada.

La Autogestión, no a sido inventada por los estudiosos, más bien ella es un proceso natural de organización dentro de los grupos humanos, buscando lograr objetivos mediante una participación directa y significativa. El proceso autogestivo no necesariamente nace en un grupo autogestionario, este puede surgir en el momento mismo en que un grupo de alumnos muestra interés por modificar su dinámica en tanto que la institución escolar no cumple sus necesidades. Por lo que no precisamente es necesario estar en una sociedad autogestionaria para que este proceso se manifieste.

Es así que este trabajo, comparte la necesidad de difundir la participación y conocimiento de los estudiantes y la coparticipación de los actores de la secundaria para el desarrollo y enriquecimiento en la dinámica misma.

FUENTES DE CONSULTA

- ALCOCER, Marta. *Investigación Acción Participativa: En de investigación en Sociedad, cultura y comunicación*. S/d
- ALVAREZ, Manuel (2001). *El equipo directivo. Recursos técnicos de Gestión*. Editorial Laboratorio educativo. Venezuela.
- ANTÚNEZ, Serafín (2001). *El trabajo colaborativo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares, gestión escolar, programa y materiales de apoyo para el estudio*. Licenciatura en educación primaria. 6to semestre, México, SEP.
- ANTÚNEZ, Serafín (1997). *La educación Escolar. Se desarrolla en el seno de una organización en claves para la organización de centros Escolares*. (Hacia la gestión participativa y autónoma), 3ra edición; Barcelona, ICE-Universidad de Barcelona. Editorial Horsori (cuadernos de educación), 3ra edición.
- ANTÚNEZ, Serafín (1999). *La organización Escolar. Práctica y fundamentos*. Editorial Grao. España.
- ARIÑO, José (2005). Artículo *Educadores de escuelas secundarias*. Revisado en la mirada de Jokin Bullying en la problemática del adolescente: +noticias.ozu.es
- Enciclopedia Práctica del Docente (2002). Ediciones cultura. España
- BARBA, Manuel (2005). *En pos de la democracia económica: Globalización*. Ediciones universal. Florida.
- BARTOLOMÉ, Margarita (1998). *Cuestiones de didáctica*. Editorial HUMANITAS Argentina.
- BASSEDAS, Eulalia (1998). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva constructivista*. Cuadernos de Pedagogía No. 159.
- BRADLEY, Levinson A.U. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria Mexicana*. México editorial Santillana.
- BRASLAVSKY, Cecilia (2000). *La educación Secundaria en América Latina prioridad en la agenda 2000*. Argentina. Editorial S/d (sin dato).
- BRIDGES, D. (1999). *Valores, autoridad y educación. En defensa de la autoridad*. Ciencias de la educación. Ediciones Anaya Madrid.
- BONAL, Xavier. *Los límites del enfoque práctico*. Revista de Pedagogía. Departamento de pedagogía, Universidad Autónoma de Barcelona.
- CARBAJOSO, Diana (1990). *La autogestión pedagógica: México y Francia*. UPN No. 07 Vol. 03.
- COLOM, Antoni (2000). *La pedagogía institucional. Historia del pensamiento pedagógico*. Editorial Síntesis España.
- Cuadernos de Pedagogía (S/D) No. 226. El asesor escolar. Argentina.
- DUCOING, Patricia (1996). *Sujetos a la educación y formación docente*. Editorial CMIE. México.
- ELMORE, Richard F. (1996). *La concepción de la misión de la escuela, la reestructuración de la escuela*. La siguiente generación de la reforma Educativa, México FCE (sección obras Educación y pedagogía).
- Enciclopedia Práctica del Docente (2002). Ediciones cultura. España
- ESCAMES, Juan (2001). *La educación en la responsabilidad*. Editorial Paidós. Madrid.
- ESCUADERO, Juan (1991). *Modelos didácticos: planificación sistemática y autogestión educativa*. Editorial Oikos- Tau. Barcelona España.
- Estudios y documentos de educación (1981). *La Autogestión en los Sistemas Educativos*. No.39 UNESCO Francia.
- FERNÁNDEZ, Fernando (junio 1994). *El asesor escolar*. El Estado de la cuestión, cuadernos de pedagogía No. 226.
- FEIXA, Carles (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Editorial Ariel. Barcelona. 2da Edición.
- FISCHER, Gustave (1992). *Campos de intervención en psicología social. Educación hoy*. Editorial Narcea. Madrid.
- GAMMAGE, Philip (1995). *El profesor y el alumno: Aspectos socio- psicológicos*. Universidad de Bristol. Edición Marova S. L. España.
- LATAPÍ, Pablo (1991). *Educación y Escuela*. II. Aprendizaje y Rendimiento. Editorial Santillana. México.

LAPASSADE, George (1997). *Grupos, instituciones y organizaciones*. Editorial Gedisa. Tercera edición Barcelona España.

LOBROT, Michael. (1999). *Pedagogía Institucional*. Buenos Aires Argentina. Editorial Hvmánitas.

LOBROT, Michel (1998). *De la pedagogía a la psicoterapia grupal. Teoría alternativa del desarrollo humano*. Tomo I editorial Lumun/Hvmánitas Argentina.

LOYO, Aurora (1999). *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio 1988-1994*. Instituto de investigaciones sociales de la UNAM P y V editores. México.

LURCAT, Liliane (1997). *El fracaso y el desinterés escolar. Cuáles son sus causas y cómo se explican*. Editorial Gedisa. Segunda edición España.

MARTIÑÁ, Rolando (1997). *Escuela hoy: hacia una cultura del cuidado*. Editorial Morata Argentina.

MENESES, Ernesto (1998). *Tendencias educativas oficiales en México*. Universidad Iberoamericana. Centro de estudios educativos. Tomo IV y Tomo V. México.

NAVARRO, César (2005). *La mala educación en tiempos de la derecha: política y procesos educativos del gobierno de Vicente Fox*. Editorial Porrúa. México.

NORIEGA, Margarita (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto global: el caso de México 1982-1994*. primera edición UPN P y V editores. México.

OEI- Revista Iberoamericana de educación. Una variante pedagógica de la Investigación-Acción educativa. Bernal Restrepo Gómez 2006.

PAREDES, Zulema (1996). *El proyecto institucional en el marco de las transformaciones educativas*. Editorial El Ateneo. 3ra. Edición Buenos Aires Argentina.

PEREZ, Cuauhtémoc (comp.) (1998). Simposio Psicología educación básica: *La psicología en la educación básica: 4º: 1997 nov. 12-14: México*. Editorial UPN.

PÉREZ, Ramón (1995). *Tratado de educación personalizada. Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Segunda edición, Editorial RIALP, S.A. Madrid.

Programa *Voces des el Aula* (2001). Gobierno del estado de Chihuahua. Secretaria de Educación del Estado. México

Proyecto Escolar de la Escuela Secundaria Pública de Calidad No. 299 "Ciro E. González Blackaller" . *No vivo para leer, leo para vivir. Unidos hacia el triunfo para una escuela de calidad con equidad*. 2004-2005. México.

PÉREZ, Gómez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Editorial Morata S.L. Madrid.

RODRIGUEZ, María (2006). *Asesoramiento y Capacitación del profesorado*. Revista pensamiento. UNAM México.

RUE, Joan. Algunos problemas del enfoque crítico. Revista de Pedagogía.

RYAN, Jim (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, SEP-Octaedro.

SANDOVAL, Etelvina (2000) *La trama de la escuela secundaria*. Editorial Plaza y Valdés México

SEP (2005). Planes y Programas de Estudio de Educación Básica Secundaria. México

SEP (2006). *Ley General de Educación*. México

SEP (2006). *Programa de Escuelas de Calidad*. Dirección de Educación básica. México

SEP (2004). *Manual del Estudiante ¡Ya estoy en secundaria!* Dirección de Educación Secundaria. México

SEP (2004). *Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa de Escuelas de Calidad*. SEP. México

SEP (2004-05). *Los adolescentes y la escuela secundaria. Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio*. Talleres generales de actualización. México.

SEP. *50 años de la escuela secundaria en México*. Dirección general de educación media. México.

SEP (1999). *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico*. México.

SEP (2006). *Ley General de Educación*. Dirección General de Educación Media. México.

Video documental (2006). *Programa de Escuelas de calidad*. Universidad Autónoma Chapingo.

STOCKTON, Federico (1997). *La descentralización y autogestión en centros educativos*. Secretaría de Educación Pública Número 03 México

OBRADO, Luis (2002). *Diagnóstico en educación: teoría, modelos y procesos*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid. 1ra Edición

TEDESCO, Juan. (Octubre 2001). *Formación docente inicial*. Sede regional del Instituto internacional de planeamiento de la educación. Informes periodísticos para la publicación- No. 05 IIPE Buenos Aires.

TEDESCO, Juan. (2001). *Profesionalización y capacitación docente*. Instituto de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires Argentina.

TEDESCO, Juan. (Agosto 1999). *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. Encuentro internacional de educación media, Secretaria de Educación de Bogotá Colombia.

TEDESCO, Juan. (2006). *Escuela y cultura: una relación conflictiva*. Editor. Secretaria de Educación de Guanajuato.

TEDESCO, Juan (Mayo 2000). *Actuales tendencias en el cambio educativo*. IIPE/Buenos Aires Argentina.

TENTI, Emilio (febrero 2001). *La Escuela y la educación de los sentimientos*. Notas sobre la formación de los adolescentes. Argentina.

TENTI, Emilio (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires Argentina. **editorial**

VASQUEZ, Romero Bulmaro (1999). *Investigación en la escuela. Una escuela para la investigación-acción y asesoría con acompañamiento: una experiencia colectiva de desarrollo profesional*. No. 38 Editorial S.L. Edición diada España. México.

VERDIER, Roger (1990). *La caracterología en la segunda enseñanza*. Editorial Kapelusz Argentina. Pág. 133.

HEMEROGRAFÍA

El Universal. Carlos Monsiváis
"No hay proyecto en la reforma educativa"
México 12 de Octubre de 2004.

Centro de Estadísticas Comunitario Culhuacán. Delegación Coyoacán. México, Distrito Federal.

David Arturo Severino Ángeles *Estudiante de 2° grado de secundaria. Desde Abajo: opinión de los adolescentes. 18 de diciembre de 2006.*
<http://www.desdeabajo.org/wordpress/?p=34>

Estado de Chihuahua, México
24 de octubre 2004
<http://www.vocesdesdelaula/chihuahua.org.mx>

ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA EL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS ESTUDIANTES

Nombre:

Edad:

- ¿Vives muy lejos de la escuela?
- ¿Qué otra actividad realizas además de ir a la escuela?
- ¿Por qué estás en la escuela?
- ¿Qué te gusta hacer en la escuela?
- ¿Cuáles son tus expectativas escolares y personales?
- ¿Qué te gustaría aprender, por qué?
- ¿Para ti qué es la escuela?
- ¿Cómo te sientes en la escuela?
- ¿Qué entiendes por aprendizaje, alumno, maestro y enseñanza?
- ¿Qué materias te gustan y por qué?
- ¿Qué materias no te gustan y por qué?
- ¿Cómo es la enseñanza de las materias de tu gusto y disgusto?
- ¿Cómo te trata el maestro de la materia que te gusta y disgusta?
- ¿Qué materiales didácticos utilizan en la clase?
- ¿Qué materiales te piden en las clases?
- ¿Cumples con ellos? Si, No ¿por qué?
- ¿Cómo te habla el maestro cuando se enoja en la clase?
- ¿Conviven los maestros contigo fuera de clase?
- ¿Se preocupan por ti personal y escolarmente los profesores?
- ¿Cómo te gustaría que te enseñaran?
- ¿Qué cambiarías de la personalidad del maestro?
- ¿Cuando no llegan los profesores, quiénes se encargan del grupo y qué actividades realizan?
- ¿Sabes los objetivos de enseñanza y aprendizaje de tus materias?
- ¿Los profesores les invitan a participar o los obligan y cómo?
- Describe la actuación de tu grupo y profesor en alguna de tus clases.
- ¿Qué entiendes por evaluación?
- ¿Cómo te evalúan?
- ¿Los toman en cuenta para definir qué, cómo y cuándo evaluar?
- ¿Cuáles son los criterios y porcentajes de evaluación?
- ¿Cómo te gustaría que te evaluaran?
- ¿Conoces la normatividad escolar referente a la evaluación de las materias?
- ¿Cómo consideras la normatividad de la escuela en cuanto a la evaluación?
- ¿Qué opinas de la reprobación?
- ¿Cuáles crees que son las causas de la reprobación?
- ¿Cómo te sientes cuando repruebas alguna materia?
- ¿Te gustaría que te ayudaran a aprobar? ¿Cómo, quiénes?
- ¿Qué propones para evitar la reprobación?
- ¿Sabes en qué consiste el proyecto escolar?
- ¿Participaste en su elaboración?

- ¿Cuáles son las técnicas de estudio?
- ¿Tus padres te apoyan en la realización de tus tareas?

ANEXO 2

INSTRUMENTOS PARA EL PERSONAL DOCENTE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROPÓSITO

- ❖ El presente cuestionario (guía de entrevista) pretende obtener información en torno a su opinión personal sobre su práctica docente y algunas cuestiones generales de su centro escolar.

Nombre: _____ Experiencia laboral: _____
 Materia que imparte: _____
 Formación profesional: _____
 Horas de servicio en la secundaria a la semana: _____

1. ¿Qué entiende por: a) enseñanza, b) aprendizaje, c) función docente y d) alumno?
2. ¿Qué entiende por “Aprender a Aprender”, “Aprender a vivir Juntos”, “Aprender a hacer”?
3. ¿Qué entiende por calidad educativa?
4. ¿Para qué sirve la escuela?
5. ¿Cuál debería ser la función de la escuela?
6. ¿En qué consiste el proyecto escolar?
7. ¿Cómo conformaron su Misión y Visión escolar?
8. ¿Cómo participó para la elaboración del proyecto?
9. ¿Cómo se organizaron para la realización del proyecto escolar?
10. ¿Qué responsabilidades con base en el proyecto escolar le corresponden?
11. ¿Cuál es la fundamentación teórica en la que se basaron para elaborar el proyecto escolar?
12. ¿Por qué creen importante que el proyecto escolar esté basado en la lectura y los valores?
13. ¿Qué actividades realizan en su clase para lograr la finalidad del proyecto Escolar?
14. ¿Qué entiende por práctica docente?
15. ¿Cómo considera su práctica docente?
16. ¿Evalúa constantemente su práctica como profesor?
17. ¿Qué cambiaría de su práctica docente?
18. ¿Se lleva a cabo una coevaluación de las prácticas docentes?
19. ¿Cómo identifican los problemas que se presentan en el aula y en la escuela?
20. ¿Qué problemas han identificado en la actualidad?
21. ¿Qué propuestas han acordado para su solución?
22. ¿Sabe qué piensan sus alumnos sobre su enseñanza?
23. ¿Los alumnos evalúan su clase?

24. ¿Está enterado de las expectativas, intereses y necesidades de sus alumnos?
25. ¿Toma en cuenta estos aspectos para llevar a cabo su práctica?
26. ¿Cómo se muestran los alumnos ante las actividades que propone para sus clases?
27. ¿Las actividades didácticas son relevantes para sus alumnos?
28. ¿Cuáles son sus objetivos de enseñanza y aprendizaje?
29. ¿Cuál es su metodología de enseñanza?
30. ¿Qué recursos didácticos utiliza para la enseñanza y aprendizaje?
31. ¿Cómo motiva a sus alumnos para fomentar el aprendizaje?
32. ¿Cómo planea sus clases?
33. ¿Cómo considera el ambiente dentro y fuera de la escuela?
34. ¿Cómo es su relación profesional con los profesores, subdirectora y alumnos?
35. ¿Qué es lo más importante dentro de su práctica?
36. ¿Cuáles son sus necesidades como profesor?
37. ¿Cómo se da la negociación entre usted y sus alumnos para llegar a acuerdos para realizar otro tipo de actividades fuera del salón de clases?
38. ¿Cuál es su concepción sobre reprobación?
39. ¿Qué piensa sobre el problema de reprobación?
40. ¿Cuáles cree que son las causas de este problema de acuerdo a su práctica dentro del aula?
41. ¿Qué hace usted para que sus alumnos no reprobemos?
42. ¿Qué propone para resolverlo?
43. ¿Cómo afecta la reprobación a cada uno de los actores de la secundaria?
44. ¿Qué cree que debe aprender el alumno?
45. ¿Cómo concibe al asesor escolar y su función que desempeña?
46. ¿Qué acciones realizan para fomentar la participación de los padres de familia?

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL ORIENTADOR Y SERVICIO SOCIAL

1. ¿Cuál es su función?
2. ¿Cómo identifican los problemas que se presentan en el aula y en la escuela?
3. ¿Qué problemas han identificado en la actualidad?
4. ¿Qué propuestas han acordado para su solución?
5. ¿Está enterado de las expectativas, intereses y necesidades de sus alumnos?
6. ¿Cómo motiva a los alumnos para fomentar el aprendizaje?
7. ¿Cómo considera el ambiente dentro y fuera de la escuela?
8. ¿Cómo es su relación profesional con los profesores, subdirectora y alumnos?
9. ¿Para qué sirve la escuela?
10. ¿Cuáles son sus necesidades como (Orientador / trabajadora Social)?
11. ¿Cuál es su concepción sobre reprobación?
12. ¿Qué piensa sobre el problema de la reprobación?
13. ¿Cuáles cree que son las causas de este problema?
14. ¿Qué propone para resolverlo?
15. ¿Cómo afecta la reprobación a cada uno de los actores de la secundaria?
16. ¿Cómo concibe al asesor escolar y su función que desempeña?
17. ¿Qué acciones realizan para fomentar la participación de los padres de familia?
18. ¿Qué problemas más frecuentes de los alumnos enfrenta?

19. ¿Trata temas con sus alumnos relacionados con la adolescencia?
28. ¿Qué actividades extracurriculares organiza para los alumnos?

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL SERVICIO DE USAER

1. ¿Qué actividades realizan como maestras de USAER para lograr la finalidad del proyecto Escolar?
2. ¿Cómo considera su práctica como miembro de USAER?
3. ¿Evalúa constantemente su práctica?
4. ¿Cómo identifican los problemas que se presentan en el aula y en la escuela?
5. ¿Qué problemas han identificado en la actualidad?
6. ¿Qué propuestas han acordado para su solución?
7. ¿Sabe qué piensan sus alumnos con NEE sobre la enseñanza de los maestros?
8. ¿Está enterado de las expectativas, intereses y necesidades de sus alumnos?
9. ¿Cómo se muestran los profesores ante la atención de los niños con NEE?
10. ¿Cuáles son sus objetivos para con los alumnos con NEE?
11. ¿Qué recursos didácticos consideran pertinentes para la enseñanza y aprendizaje de los adolescentes con NEE?
12. ¿Cómo motiva a sus alumnos para fomentar su aprendizaje?
13. ¿Cómo considera el ambiente dentro y fuera de la escuela?
14. ¿Cómo es su relación profesional con los profesores, subdirectora y alumnos?
15. ¿Para qué sirve la escuela?
16. ¿Qué es lo más importante dentro de su práctica?
17. ¿Cuáles son sus necesidades como profesora de USAER?
18. ¿Cómo se da la negociación entre usted y sus alumnos para llegar a acuerdos para realizar otro tipo de actividades fuera del salón de clases?
19. ¿Cuál es su concepción sobre reprobación?
20. ¿Qué piensa sobre el problema?
21. ¿Cuáles cree que son las causas de este problema de acuerdo a su práctica?
22. ¿Qué propone para resolverlo?
23. ¿Cómo afecta la reprobación a cada uno de los actores de la secundaria?
24. ¿Qué cree que debe aprender el alumno?
25. ¿Cómo concibe al asesor escolar y su función que desempeña?
26. ¿Qué acciones realizan para fomentar la participación de los padres de familia?

ANEXO 3

INSTRUMENTOS PARA LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA.

CUESTIONARIO

PROPÓSITO:

El presente cuestionario pretende conocer su opinión respecto a la enseñanza que reciben sus hijos.

Nombre de su hijo (a) _____

Nombre (Mamá): _____

Domicilio: _____

Horas de trabajo: _____

Días de trabajo: _____

Escolaridad: _____

Ocupación: _____

Nombre (Papá): _____

Domicilio: _____

Ocupación: _____

Horas de trabajo: _____

Días de trabajo: _____

Escolaridad: _____

Ocupación: _____

No. de hijos que tienen: _____

Ingreso familiar semanal _____

Personas que viven en su casa _____

Cuartos que tiene su casa _____

1. ¿Con qué servicios cuenta su colonia? Marque con una "X"

	SI	NO
• Agua	___	___
• Drenaje	___	___
• Teléfono	___	___
• Transporte público	___	___
• Alumbrado público	___	___
• Vigilancia	___	___
• Gas	___	___
• Programación por cable.	___	___

2. ¿Cómo percibe el ambiente que rodea a la escuela?

3. ¿Qué otras actividades realiza su hijo (a) a parte de asistir a la escuela y por qué?

4. ¿Qué le gusta de la escuela?

5. ¿Qué no le gusta de la escuela?

6. ¿Qué piensa de los maestros con respecto a su enseñanza?

7. ¿Qué le gustaría que le enseñaran a su hijo (a) y cómo?

8. ¿Qué piensa sobre la evaluación que realizan los maestros a su hijo (a)?

9. ¿Cómo es el trato que recibe su hijo (a) por parte de los profesores?
10. ¿Cómo es el comportamiento de su hijo (a) frente a los maestros?
11. ¿Con qué maestro tiene mayor comunicación? ¿por qué?
12. ¿En qué consiste el proyecto escolar?
13. ¿Cómo participa Usted en las actividades que se realizan en la escuela?
14. ¿Sabe que esta haciendo la escuela para atender el problema de reprobación?
15. ¿Qué acciones toma cuando su hijo esta reprobando?
16. ¿Qué propondría para que no haya reprobación en la escuela?
17. ¿Cómo participaría para bajar el alto índice de reprobación?
18. ¿Cuál es el interés primordial de su hijo (a) para ir a la escuela?
19. ¿Cuáles son los problemas que existen en la escuela?

ANEXO 4

CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO

PROPÓSITO: Este cuestionario tiene la finalidad de obtener información con respecto a la situación familiar y económica del alumnado de la secundaria.

Instrucciones: Marca con una X la respuesta que corresponda a tú situación familiar y económica.

Edad: _____

Vivo con:

- *Ambos padres _____
- *Padre _____
- *Padrastro _____
- *Abuelo _____
- *Tío _____
- *Primo _____
- *Hermano _____
- *Madre _____
- *Madrastra _____
- *Tía _____
- *Abuela _____
- *Prima _____
- *Hermana _____

Mis padres están:

- *Mis padres están casados _____
- *Mis padres viven en unión libre _____
- *Mi padre es viudo _____
- *Mi madre es viuda _____
- *Mis padres están separados _____

Número de hermanos: _____

Ingreso semanal ó mensual: _____

Padre:

Madre:

Ocupación: _____

Ocupación: _____

Nivel de estudios: _____

Nivel de estudios: _____

Vives en:

Casa propia ___ Casa prestada ___ Casa rentada ___ Departamento ___

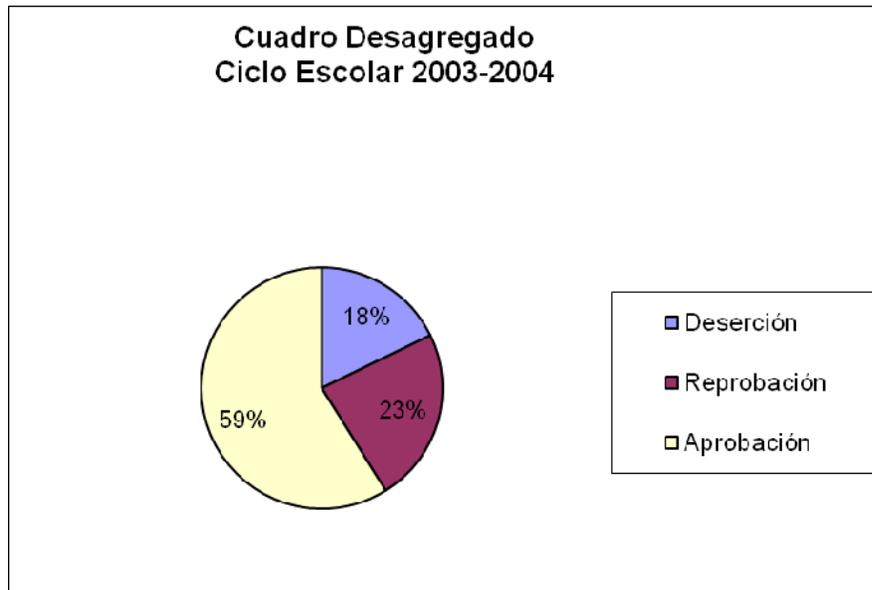
Trabajas: si _____ no _____ En qué trabajas: _____

¿Qué grado has cursado en la secundaria? _____

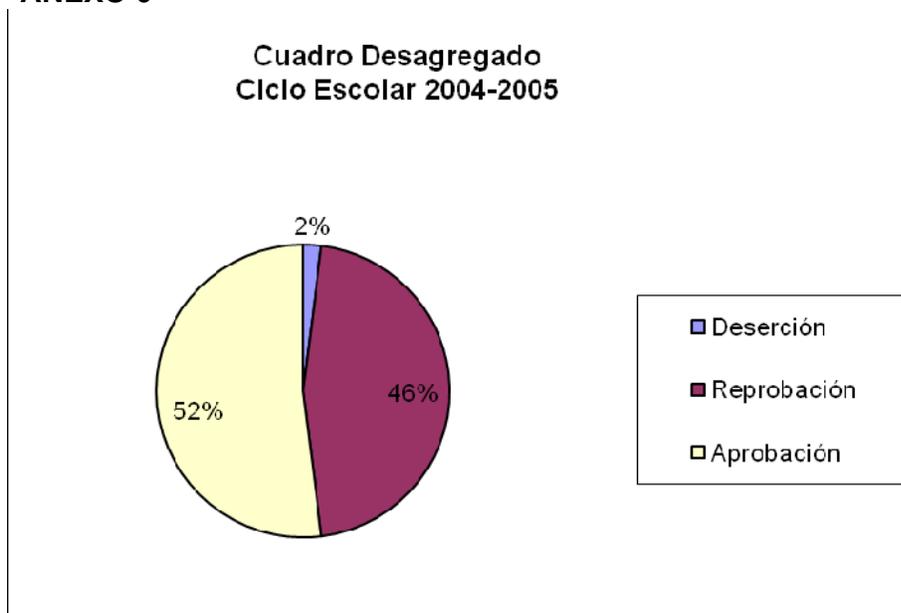
GRÁFICAS DESAGREGADAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA "CIRO EDUARDO GONZALEZ BLACALLER" No 299 TURNO VESPERTINO.

CICLOS ESCOLARES 2003-2004 Y 2004-2005.

ANEXO 5



ANEXO 6



ANEXO 7

INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN

1. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS

NOMBRE: _____ EQUIPO: _____

Subraya la respuesta que consideras que se adapta mejor a la situación del equipo.

I) PARTICIPACIÓN

1. Ha sido:

- a) Abundante b) Regular c) Escasa

2. Se desenvolvía de forma:

- a) Rígida b) Espontánea c) Desorganizada

3. La escucha era:

- a) Sólo para el que está al frente b) De unos a otros c) No había

4. Dependió la participación de:

- a) Interés personal
b) Reconocimiento de tus compañeros, docentes o subdirectora
c) Por la libertad de elegir, decidir y proponer

II) CLIMA GRUPAL

1. Las relaciones eran:

- a) Cooperativas b) Competitivas c) Indiferentes

2. Tus compañeros se mostraban:

- a) Tensos b) Relajados c) Desinteresados

3. El ambiente era:

- a) Formalista b) Informal c) Desorientador

III) RESPONSABILIDAD

1. El responsable del grupo ha sido:

- a) El que está al frente b) El grupo y la acompañante
c) Algún otro miembro d) Nadie

2. La responsabilidad dependió de:

- a) Respetar el reglamento interno del grupo
b) Por el interés personal
c) El apoyo entre compañeros

IV) TOMA DE DECISIONES

1. Las tomó:

- a) La acompañante b) El grupo c) Algún miembro

2. Se procedió por:

- a) Imposición b) Votación c) Consenso

V) LA ORGANIZACIÓN DE LA TAREA

1. Partió de:
 - a) El que estaba al frente
 - b) El grupo
 - c) Algunos miembros
 - d) Nadie
2. La propuesta del equipo fue:
 - a) Interesante
 - b) Aburrida
 - c) Impuesta
3. El desarrollo de la propuesta se basó en:
 - a) La libre organización del equipo
 - b) La responsabilidad entre compañeros
 - c) El apoyo de los docentes, subdirectora
 - d) La iniciativa de participar
4. Los materiales para organizar la propuesta fueron:
 - a) Suficientes
 - b) Insuficientes
5. ¿Qué papel tuvieron los docentes en el desarrollo de la actividad?
 - a) Ninguno
 - b) Importante
 - c) Moderado
 - d) Ninguno
6. La resolución de conflictos, ¿quiénes los resolvieron?
 - a) El equipo
 - b) La acompañante
 - c) El consejo de clase
 - d) Los docentes
 - e) Ninguno

ANEXO 8

2. DINÁMICA DE GRUPO

ASPECTOS	VALORACIÓN	
	SI	NO
Se procura que cada alumno vaya aprendiendo a tomar decisiones y a favorecer que los demás también las tomen.		
Se trabaja la participación de aquellos alumnos que manifiestan NEE.		
Se fomenta que el equipo regule la participación y decisiones de cada alumno.		
Se trabaja con autonomía, y al mismo tiempo a facilitar la colaboración de la acompañante cuando es necesario.		
Se potencia los roles en el Consejo de Clase, con efectos positivos para la tarea y el buen entendimiento del equipo.		
Se trabaja la tendencia del alumnado a integrarse, a valorarse positivamente, a reforzar las relaciones de amistad o compañerismo, a respetarse, a protegerse y a ayudarse mutuamente.		
Se procuran subrayar los progresos del alumnado y de equipo más que evidenciar defectos.		
Se asume la implicación en el mantenimiento del interés del alumnado por el trabajo.		
Se tiene en cuenta escuchar con atención las intervenciones, respetar los turnos, valorar las aportaciones.		
Se establecen las condiciones para que en los grupos participen todos los alumnos.		
Se trabaja para que cada integrante favorezca la participación de los miembros.		

ANEXO 9

3. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS TAREAS

ASPECTOS	VALORACIÓN	
	SI	NO
Acierto en las elección de las propuestas		
Las actividades propuestas permiten metas comunes al alumnado y la implicación de todos.		
Se procura que los adolescentes asuman diversas tareas y funciones: que todos hagan de todo.		
Existen materiales y recursos suficientes para que los grupos puedan llevar a cabo las tareas seleccionadas		
Las tareas resultan interesantes para el grupo que las tienen que realizar.		
En general, se consiguen los objetivos planteados para cada uno de los alumnos		

ANEXO 10

4. AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

ALUMNO/A	SESIÓN
ASPECTOS	AUTOEVALUACIÓN
1. He participado en el trabajo por equipos e individualmente	
2. He trabajado mucho, he propuesto formas de trabajo	
3. He trabajado en distintas tareas, en la toma de decisiones y en la organización.	
4. He trabajado con autonomía	
5. Me he entendido bien con los otros compañeros	
6. He investigado sobre las temáticas abordadas y de interés para aumentar mis conocimientos	
7. Dejo participar y decidir a los demás sobre proponer actividades	
8. He asumido las responsabilidades en las actividades elegidas	

ANEXO 11

5. EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO INDIVIDUAL

SESIÓN:

ALUMNO	Participó e interesó por la propuesta	Forma de participar	Asume los roles en el equipo	Participa, organiza y elige la forma de abordar las tareas o propuestas en equipo.	Expresa sus ideas libremente	Resolución de problemas	Se responsabiliza en el trabajo y en sus decisiones.
1.							
2.							

ANEXO 12

REGLAMENTO ELABORADO POR UN EQUIPO DE TRABAJO DURANTE LA INTERVENCIÓN

- 1 llegar a tiempo
- 2 tenernos confianza
- 3 ponerse de acuerdo
- 4 trabajar a casa en red y otra en el salón
- 5 cumplir las palabras que dicen

6 4 15 minutos de tiempo extra
Para el final

7 (cumplir con la matriz) y cumplir
con las reglas

8 = 10 minutos alardeo a veremos


Firma


Firma

ANEXO 13

TRABAJOS REALIZADOS POR LOS EQUIPOS DURANTE EL DESARROLLO DE SUS PROPUESTAS

Convocatoria elaborada para el rally de conocimientos

ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA DE CALIDAD "CIRO E. GONZÁLEZ BLACKALLER"

TURNO: VESPERTINO

INVITA

A PARTICIPAR EN EL RALLY DE CONOCIMIENTOS

El grupo 1 " B" invita a todos los alumnos y profesores de la secundaria a participar en el Rally de conocimientos propuesto y organizado por ellos.

PROPÓSITO ESPECÍFICO: Reafirmar los conocimientos de las distintas asignaturas a partir de la participación de los grupos de la secundaria.

BASES DE INSCRIPCIÓN:

1. La forma de participar de los alumnos, se realizará por equipos de 6 personas del mismo grupo. El equipo elegirá a un profesor (a) para realizar la actividad conjuntamente.
2. Se entregará una lista de los participantes grado y grupo al que pertenecen y el nombre del profesor que participará.
3. Cada equipo tendrá un nombre (libre).
4. Portar alguna mascada u otro objeto de identificación de los equipos.
5. La fecha de inscripción se llevará a cabo los días Miércoles 08 y Jueves 09 de junio de 2005 a partir de las 5:20 a las 8:00 PM.
6. Lugar de inscripción: Sala de maestros con las Pedagogas de la UPN.
7. A los equipos se les entregará una guía de estudio referente a las materias correspondientes a cada grado.
8. La actividad se efectuará después del receso

DÍAS DE PARTICIPACIÓN

PRIMERO "A" Y PRIMERO "B"	*****Lunes 13 de Junio
SEGUNDO "A" Y SEGUNDO "B"	***** Lunes 13 de Junio
TERCERO "A" Y TERCER "B"	***** Martes 14 de Junio
GANADORES DE PRIMEROS, SEGUNDOS Y TERCEROS *Miércoles 15 de Junio	

DESARROLLO

* Dicha actividad consiste en que cada equipo tendrá un lugar de salida en este caso será en el salón de 1"B" y conforme contesten las preguntas se le indicará la ruta a seguir para llegar a la meta a través de actividades. Aclarando que cada grado participará en diferentes días y horarios al igual que el recorrido será distinto para cada grupo. Saldrá un finalista por grado y el último día de la actividad, éstos tres competirán para seleccionar al ganador.

PREMIOS

MATERIA	PUNTAJE	GANADORES	PARTICIPANTES
Español (Maestra Guillermina)	1 punto	*	
Francés	1 punto	*	*
Música	3 puntos	*	
Introducción a la Física y Química	1 punto	* En el promedio general	* En el examen
Química	1 punto	* En el promedio general	* En el examen
Español (Maestra Roselia)	1 punto	*	*
Geografía	1 punto	*	*
Física	1 punto	*	

ANEXO 14

Reconocimientos entregados a los participantes en cada una de las actividades.

LA ESCUELA SECUNDARIA DE CALIDAD NO. 299 "CIRO E. GONZÁLEZ BLACKALLER"
TURNO VESPERTINO

Otorga el presente

RECONOCIMIENTO

Al Alumno:

GARCÍA GUERRERO ANTONIO

Por su participación en la proposición, organización y colaboración en las actividades del Rally de Conocimientos, Torneo de Fútbol y Presentación Coreográfica, realizadas durante el mes de Junio de 2005.

Profra. Alejandra H. Tinoco Rojas
SUBDIRECTORA

**LA ESCUELA SECUNDARIA DE CALIDAD NO. 299 "CIRO E. GONZÁLEZ BLACKALLER"
TURNO VESPERTINO**

Otorga el presente

RECONOCIMIENTO

Al Alumno:

MORALES MENDIETA MARIO

Por su propuesta, organización y participación en el Concurso de Graffiti realizado el día
23 de Junio de 2005.

Profra. Alejandra H. Tinoco Rojas
SUBDIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN



**LA ESCUELA SECUNDARIA DE CALIDAD NO. 299 "CIRO E. GONZÁLEZ BLACKALLER"
TURNO VESPERTINO**

Otorga el presente

RECONOCIMIENTO

Al Alumno:

ANTONIO ESQUIVEL CHARLY EFRAIN

Por su participación en la organización de los Torneos de Fútbol Varonil y Femenil
realizados en el mes de Junio de 2005.

Profra. Alejandra H. Tinoco Rojas
SUBDIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN



**LA ESCUELA SECUNDARIA DE CALIDAD No. 299 "CIRO E. GONZÁLEZ BLACKALLER"
TURNO VESPERTINO**

Otorga el presente

RECONOCIMIENTO

A la Alumna:

ALFARO GARCÍA ANA JUDITH

**Por su participación en la Presentación Coreográfica de Género Libre, el día 24 de Junio
de 2005.**

Profra. Alejandra H. Tinoco Rojas
SUBDIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN



**LA ESCUELA SECUNDARIA DE CALIDAD NO. 299 "CIRO E. GONZÁLEZ
BLACKALLER"
TURNO VESPERTINO**

Otorga el presente

RECONOCIMIENTO

Al:

PRIMER GRADO GRUPO "A"

Por su participación en el Rally de conocimientos el día 13 de Junio de 2005.

Profra. Alejandra H. Tinoco Rojas
SUBDIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN