



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094 CENTRO.

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA. LÍNEA INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN
EDUCATIVA.

**SOLIDARIDAD Y CULTURA DE PAZ, LA TRANSFORMACIÓN INCLUSIVA DEL
AULA A PARTIR DEL MODELO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PRESENTA:

LIC. ROBERTO SALGADO RODRÍGUEZ.

DIRECTOR DE TESIS: DR. EFRÉN VICENTE HERNÁNDEZ MARTÍNEZ

MARZO 2017.

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

Ciudad de México, 17 de marzo de 2017.

P R E S E N T E

LIC. ROBERTO SALGADO RODRÍGUEZ.

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA:

SOLIDARIDAD Y CULTURA DE PAZ, LA TRASFORMACIÓN INCLUSIVA DEL AULA A PARTIR DEL MODELO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

TESIS

A PROPUESTA DEL DIRECTOR DE TESIS DR. EFRÉN VICENTE HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**A T E N T A M E N T E
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO


VPR/RGA*lagm

AGRADECIMIENTOS

“A cada acción corresponde una reacción”, dice la tercera ley de Newton, y hoy después de transitar por el estudio de la Maestría en Educación Básica me queda claro que esa frase describe mucho más que un fenómeno físico; por tanto, me tomo el tiempo para mencionar aquellas persona que me han demostrado la existencia de los actos de amancia durante este proceso formativo.

En primer lugar, no existen palabras para decir lo que siento por aquella persona que es mi apoyo, fortaleza, amiga, confidente, paño de lágrimas y, lo más importante, **mi madre**; gracias por esta siempre y ante todo conmigo, te amo.

Fortaleza, fuerza y ganas de triunfar, fue lo que me enseñaste y aunque ya no estás con nosotros, te dedico mi triunfo **papá**.

Descubrir que la belleza de cada persona radica en nuestra diferencia, nos ha llevado a estar junto en esta vida, aprender uno del otro nos ha enriquecido y construir vínculos inexplicables para muchos; gracias por el apoyo durante este camino y sólo tiempo dirá cuanto **te amo**.

“Normalista de corazón, universitario por vocación”, es la frase perfecta para describir ahora mi alma mater; quiero reconocer muy en especial a mi estimado y querido director de tesis **Dr. Efrén Vicente**, por todo el apoyo, ayuda y comprensión, ante los peores escenarios a los que me enfrenté durante este camino, pero a su vez la exigencia me llevó a estar en el lugar en el que me encuentro. Gracias por todo y que espero seguir contando con usted.

Gracias a todos mis profesores de la UPN 094 Centro y ahora mis sinodales **Dra. Maricruz, Mtra. Cynthia, Dra. Lupita y Mtro. Benjamín**, por mostrarme el verdadero sentido de la inclusión y guiarme hasta el último momento en la construcción de un mundo mejor posible.

Una dedicatoria muy especial le corresponde a aquella persona que me demostró fielmente sus principios inclusivos y que logra conjugar actos, conocimientos y rigurosidad académica; gracias **Maestra Tere** por cada cosa que me brindó y que espero seguir contando con usted.

Familia de vida, son todos aquellas personas que se han cruzado en mi vida y han compartido mis éxitos, lágrimas, fracasos e ilusiones. **Rosalba, Marvel, Miriam, Lupita** y familia **Emi, Héctor**; gracias por tantos años compartidos, por ubicarme cuando lo necesito y también ser mi fortaleza en muchos momentos; por algo la vida nos llevó a la ENSM y ahora somos incondicionales.

Eternamente viviré agradecido con mi querida generación de alumnos 2014-2017 por permitirnos generar un ambiente áulico distinto al que nos encontrábamos; gracias a todos mis compañeros profesores, ahora amigos, por el apoyo recibido, especialmente a la **Profra. Anna Charlotte e Ing. Jaime Reyes**, por todo el apoyo que se me brindaron no hay forma de retribuir lo recibido, los quiero admiro y respeto muchísimo. **Gladys, Alicia, Karina y Marcela**, gracias por ser mis cómplices y hacernos más ligeros nuestros momentos en la escuela.

Un pequeño detalle de vida nos llevó a conocernos en el servicio social de la licenciatura y uno más nos llevó a encontrarnos en este camino de formación llamado Maestría, gracias **Ilse y Jesús** por el apoyo en este trayecto y sé que nos seguiremos encontrando en este andar académico.

Mi queridísimo amigo, hermano y eterno aventurero de vida, **Daniel Arredondo**, gracias por seguir en mi vida y nunca dejarla, sabes que eres muy importante en ella.

Incondicional, comprensivo y siempre con la mejor actitud posible, **Albertito**, gracias por cada uno de los consejos y apoyo recibido, no hay palabras para decirte todo lo que te quiero y aún nuestro camino es largo.

Seres que han llenado de luz mi vida, **Eduardo y Saúl**, no hay palabras para describir todo lo que representan en mi vida, gracias.

A mi **hermana e hijos**, gracias por estar en mi vida y enseñarme más de lo que imaginan.

Por último y no menos importante, un agradecimiento a mi cómplice, amiga y compañera de la Maestría, **Blanca Estela**, todo lo que vivimos lo llevamos tatuado en el corazón y no ha llevado a ser mejores personas, aún nos queda mucho por compartir.

De nuevo gracias a todos y en general, éste trabajo está dedicado a todos aquellos que hemos sido excluidos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.

¿CONTAR O NARRAR? LA NARRATIVA COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....1

La narrativa como metodología de investigación en el campo educativo.....7

CAPÍTULO 1.

VIOLENCIA ESTRUCTURAL, ¿INSERTA EN LA EDUCACIÓN? VISIÓN DESDE LO GENERAL A LO PARTICULAR.....19

CAPÍTULO 2.

UNA CULTURA DE PAZ Y EL DESARROLLO DE LA SOLIDARIDAD COMO ELEMENTOS VIABLES PARA COMBATIR LA VIOLENCIA ESCOLAR.....33

2.1 Y tomamos los siguientes acuerdos, Febrero 2013.....34

2.2 ¡Maestro, ya me pegó!, Abril 2014.....48

2.3 ¡No quiero trabajar contigo!, Septiembre 2014.....64

2.4 ¿Verdad que es imperdonable?, Marzo 2015.....78

2.5 ¡Logramos que se cambiara de escuela!, Octubre 2015.....89

A modo de cierre.....100

CAPÍTULO 3.

MANOS A LA OBRA, DIBUJANDO NUESTRA AULA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.....103

3.1 Proyectos de Investigación de Aula, elemento guía en la transformación.....134

3.2 Desarrollo, aciertos y Errores de la propuesta de intervención.....	146
Primera etapa.	
Proyecto 1. Cadenas de energía.....	147
Proyecto 2. Transformación de la energía calorífica.....	162
Segunda etapa.	
Proyecto 3. Modelos en la ciencia.....	176
Proyecto 4. Átomo y corriente eléctrica.....	188
Proyecto 5. La evaluación final.....	202
Tercera etapa.	
Proyecto 6. El electroimán.....	210
Proyecto 7. La luz blanca.....	222
En síntesis.....	235
CONCLUSIONES.....	242
BIBLIOGRAFÍA.....	248
ANEXOS.....	253

INTRODUCCIÓN.

¿CONTAR O NARRAR? LA NARRATIVA COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

“La vida es una rutina”, tal vez es una frase que hemos escuchado o bien expresado en algún momento de nuestra vida, pero quizá no le hemos brindamos la atención para poder visualizar todo lo que implica asumir una expresión con esas características; actualmente, como sociedad, enfrentamos grandes retos y transformaciones difíciles de poder describir, estudiar y analizar, por lo que es necesario pensar ¿cómo brindar una explicación a lo que sucede en nuestro día a día?, ¿cómo podríamos describir nuestro ser y estar en el mundo?, ¿debemos pensarnos como personas, sujetos o humanos?, y justo al cuestionarnos e intentar interiorizar una respuesta, sobrepasamos el límite de la irreflexión que nos lleva a reproducir usos y costumbre de forma mecánica, ya sea porque el sistema o las instituciones políticas, económicas y sociales, lo dice o tal vez porque está de “moda”.

Los cambios que se generan dentro de la sociedad se hacen visibles, se presentan ante nosotros, y en otros casos, se viven, como por ejemplo: los procesos de exclusión; pero una de las grandes incógnitas que nos podemos plantear es ¿cómo poder describir o manifestar esos cambios a los que nos enfrentamos como sociedad?, y pensar así ¿cuáles son las repercusiones de los mismos?, para tal vez imaginar determinadas acciones en beneficio de los menos favorecidos; es por ello, que ante un mundo donde la mayoría de las cosas están determinadas, como por ejemplo: ideologías, formas de vida, conocimiento, etc., se considera necesario escuchar aquellas voces, que de una forma u otra, no son partícipes y que lejos de beneficiarse de los cambios estructurales son los afectados.

Una de las alternativas, que consideramos de relevancia, para poder describir, interpretar y quizá entender lo que sucede en nuestra vida es la narrativa como metodología de investigación, ya que “hace presentes [...] acontecimientos

no perceptibles por los sentidos de un oyente”¹; pero antes de hablar de los acontecimientos, debemos tomar la importancia que implica la palabra narrativa, ya que no es sólo un ejercicio descriptivo de lo que afrontamos cotidianamente de una forma ordinaria o desde una situación particular que posiblemente se considera de importancia, sino todo lo contrario, para narrar necesitamos situarnos en una problemática de orden común a todos, que ante los ojos del lector, pueda sentir identificado con la problemática aun cuando no se ha vivido, pero que a su vez describa la participación del narrador.

Pero entonces ¿qué es un acontecimiento?, ¿existe una diferencia entre una situación, experiencia y acontecimientos?, y para intentar aclarar éste punto, podemos hablar de que “la vivencia está asociada a la impresión emocional que, produce un acontecimiento, mientras que la experiencia vuelca al sujeto hacia el exterior”², de ésta forma podríamos explicar que partimos de una **situación** vivida en la cotidianidad, por ejemplo: un tropiezo; podríamos hablar de una **experiencia** cuando la situación se convierte en algo que no sólo nos afecta sino que puede reproducirse y convertirse en un problema común a todos, por ejemplo: un tropiezo por no tener atadas las agujetas de los zapatos; y hablamos de un **acontecimiento** al pensar la experiencia de una forma reflexiva y analítica de lo que acontece, por lo que consideramos a los sujetos que nos rodean, por ejemplo: nuestras madres nos enseñaron a atarnos las agujetas, por lo que a través de un diálogo se produjo un aprendizaje, que quizá no se concretó.

Posiblemente, el ejemplo anterior puede sonar burdo e incomprensible, pero lo que intentamos hacer es una exposición de una forma sencilla para que se pueda entender, para considerar que la narrativa implica un proceso un tanto complejo para su estructuración; por lo que se piensa necesario tomar en cuenta ciertos elementos que darán sentido al acontecimiento que se integra por: “personajes, escenarios y situaciones, sensaciones pero que también incluyen

¹ RICOEUR Paul (1995). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*, Francia, Siglo XXI: p. 494.

² ALLIAUD Andrea (2011). “Narración de la experiencia: práctica y formación docente”, *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul/dec: p. 97.

interpretaciones y reflexiones”³, y de tal forma al poder concentrar todo los elementos mencionados en un relato que no sólo de cuenta de una problemática desde un punto de vista *solipsista*⁴, podríamos empezar a estudiar aquel fenómeno o problemática que nos preocupa o que se considera necesario estudiar, para poder aprender no sólo desde un ser individual, sino también para que el aprendizaje o conocimiento producido a través del análisis y reflexión, lo podamos proyectar para los demás o los otros.

Por lo que surge la pregunta ¿se puede considerar a la narrativa como una metodología de investigación?, y al respecto podemos decir que, “la narrativa no es privativa de ninguna tradición científica, ni de su fundamentación paradigmática”⁵, debido a que en el momento en que empezamos a reflexionar y analizar nuestro acontecimiento, éste puede estar fundamentado en alguna teoría o corriente de pensamiento que explique o ejemplifique lo que se está viviendo; y es justo en este momento, donde tal vez se puede hacer un doble proceso, debido a que de esta forma podríamos dar validez a la teoría, ya que si la experiencia puede ser explicada o analizada a la luz de una teoría o corriente de pensamiento se puede considerar válida, ya que la utilidad de la teoría no es solamente discursiva sino que explica y nos ayuda a entender nuestro contexto inmediato; por ejemplo podríamos decir, que una teoría de inclusión educativa es válida siempre y cuando nos dé cuenta de aquellos procesos de exclusión que viven los integrantes de una escuela; de situarse en un escenario contrario y cuando sólo sirva como discurso normativo⁶, quizá como los presentados por políticas educativas al no cubrir la necesidad de explicar o interpretar la realidad que se vive, consideramos necesario valorar y si es necesario desechar o bien crear un discurso alternativo, como lo que llamaremos en el presente documento como un discurso contrahegemónico, un discurso que no sea contrario al oficial pero que nos ayude a concretar nuestros objetivos, y que también es una de las finalidades por las que se usa la narrativa como metodología de investigación.

³ Ídem, p. 93

⁴ Que no sólo vuelca la experiencia al sujeto sino que se encuentra influenciado por todo lo que le rodea.

⁵ YADAIDE María Martha et. al. (2015). “La investigación narrativa como moción epistémico-político”, *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 13, n. 1, enero-junio: p. 93.

⁶ Se hace referencia a los discursos impuestos por la estructura y que pueden resultar violentos.

Pero no debemos perder de vista que “mucho de lo acontecido como revuelta ontológica con derrame en la epistemología se asocia, precisamente, a los límites de la narrativa”⁷, ya que consideramos que la misma tiene como virtud la mezcla de conocimiento no sólo de orden científico o académico, sino que también está impregnado de aquel conocimiento que se crea con todas aquellas situaciones, experiencias o acontecimientos, con los que nos enfrentamos a diario, y que de una forma correcta o incorrecta, se afronta y se intenta dar solución; es por ello que consideramos a la narrativa como una opción de estudio ante los retos que implica enfrentarnos a los cambios en la presente sociedad, ya que “las transformaciones sociales y culturales que están afectando a multitud de órdenes de la vida de las personas, incluidas las maneras de entender el mundo, el conocimiento y a sí mismas”⁸, son de carácter diferente y no todos vivimos de la misma forma las transformaciones culturales, económicas y políticas, por lo que también consideramos que la narrativa es una invitación abierta que nos permite expresar nuestra voz de una forma consciente y real de lo vivido, permitiéndonos vernos como humanos y no como objetos sino como sujetos históricos que marcan transformaciones a través de lo que se realiza día a día en los distintos contextos a los que nos enfrentamos.

Pensar en la producción del conocimiento, tal vez nos remita a lo que se conoce como método científico, que busca a través de un proceso estricto, rígido y cíclico, explicar los fenómenos naturales que rodean a la humanidad, por lo que es conveniente pensar, al hablar de producción de conocimiento con respecto a los sujetos, ¿es necesario mirarlos como un objeto que repite mecánicamente su hacer?, o es momento de pensar que “el conocimiento social subjetivo e intersubjetivo y la construcción y cocreación activas de dicho conocimiento por parte de los agentes humanos, que es producido por [...] la conciencia humana”⁹, tiene su razón de ser dentro de la narrativa y se vuelve significativa al querer estudiar los fenómenos de carácter social que se manifiestan o que sin duda

⁷ YADAIDE María Martha et. al. (2015). *Op. Cit.*, p. 30.

⁸ SPARKES Andrew C y José Devís Devís (2011). “Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte”, *Movimiento*, v. 17, n. 1: p. 2.

⁹ YADAIDE María Martha et. al. (2015). *Op. Cit.*, p. 34.

afectan nuestros contextos inmediatos y que intenta empezar a ver al Otro¹⁰ como un humano, que su actuar no se encuentra determinado sino que tiene como trasfondo recordarnos que somos humanos y que en nuestro vivir existe la posibilidad del error y que de ello también podríamos aprender.

Nos parece conveniente mencionar, como nos dice Carlos Skliar, que “es posible considerar la modernidad como una experiencia que se hace consciente de si misma, o una voluntad de existir en relación a una necesidad o un esfuerzo por definir y clasificar absolutamente todas las cosas”¹¹, y que en medida en que hemos intentado clasificar o hacer una homogenización de todo, por ejemplo: pensamiento, usos, costumbres, etc., se ha perdido el sentido que se tiene de lo humano, esa virtud que nos hace pensar en el otro como Otro y no como objeto, y que de la misma forma nos lleva a pensarnos como partícipes de una sociedad donde no se puede hablar de justicia, equidad e igualdad de oportunidades desde un carácter individual o *solipsista*, sino que requiere de una necesidad latente de vernos, escucharnos, reconocernos y actuar en pro de aquel que lo necesita, sin la necesidad de tener un vínculo con cierto interés que nos refiera hacia ese Otro, por lo que también se considera a la narrativa como una virtud que todo ser humano tiene para desarrollarse.

Un punto que no debemos perder de vista es el papel fundamental del narrador, aquel que a través de su voz tiene la responsabilidad de no sólo hacerse oír mediante su escritura, sino también debe permitir y estar abierto a todo aquello que necesita ser contado, de tal forma que el narrador es “la figura en que el justo se encuentra consigo mismo no se debe meramente a cierta disposición psicológica o ética del narrador, sino a la operación misma de la narración”¹², ya que mediante ésta se debe dar cuenta de aquellas problemáticas que acontecen en nuestro vivir y que de una forma se desean dar solución.

Durante el texto presentado, hasta el momento, se han mencionado a grandes rasgo los elementos que nos permiten dar cuenta de sí mismo, como por

¹⁰Se utiliza la palabra Otro, para referirnos a las personas con las que se genera una responsabilidad ética y que posteriormente se describirá a detalle.

¹¹ SKLIAR Carlos (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Madrid, Miño y Dávila editores: p. 40.

¹² BENJAMIN Walter (2010). *El narrador*, Santiago de Chile, Ediciones metales pesados: p. 47.

ejemplo: la reflexión de los acontecimientos no solo desde un yo, pero ¿qué implica o cómo se puede dar cuenta de sí mismo?, y podemos decir que “damos cuenta de nosotros mismos únicamente porque se nos interpela en cuanto seres a quienes un sistema de justicia y castigo ha puesto en la obligación de rendir cuentas”¹³, que no es más que un ejercicio que implica analizar nuestra función dentro de la sociedad de todo fenómeno social que nos rodea, por ejemplo: la violencia estructural, violencia escolar, el conflicto, las crisis, y que en la medida en que se cuestionan se puede actuar; el dar cuenta de sí mismos tiene una gran, importancia ya que:

“[...] adquiere forma narrativa, lo cual no solo depende de la posibilidad de transmitir un conjunto de acontecimientos secuenciales con transiciones plausibles, sino que también apela a la voz y la autoridad narrativas, dirigidas a una audiencia con propósitos de persuasión”¹⁴.

De tal forma es que la narrativa nos lleva a tener presente una conciencia que quizá se ha perdido, y que no sólo quedará en una conciencia en donde el yo actué, sino que también de la misma forma, se invite al Otro a actuar en beneficio de la solución ante una problemática.

Pensar la narrativa como algo más que un ejercicio de escritura o lenguaje, nos lleva sin duda a pensar en el papel que jugamos ante dicho proceso, ya que no solamente la narrativa se queda en un papel, sino que a través de su reflexión y análisis, nos permite visualizar de una forma concreta la posibilidad de actuar, por lo que en ese momento nos transformamos en un *agency*¹⁵, que “implica el poder de hacer, distinto de la sucesión regular; constituye una implicación interna irreductible a la contingencia lógica entre causa y el efecto”¹⁶, ya que la narrativa no se queda en un ámbito discursivo, sino que nos guía y nos permite visualizar las herramientas necesarias para poder actuar en beneficio del Otro y quizá cambiar la situación presente y generar un beneficio en pro de lo humano, convirtiéndonos así en sujetos históricos transformadores; por lo que nos puede

¹³BUTLER Judith (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*, Buenos Aires, Amorrortu: p. 22

¹⁴Íbidem.

¹⁵Palabra utilizada en los ejercicios de la narrativa, que hace referencia a la acción de un ser.

¹⁶RICOEUR Paul (1997). *El discurso de la acción*, París, Cátedra colección teorema: p. 75.

surgir la pregunta, ¿es quizá la narrativa una forma de estudio para poder descubrir las problemáticas que se presentan en las escuelas?

La narrativa como metodología de investigación en el campo educativo.

Si entendemos que la narrativa nos permite identificar las problemáticas que enfrentamos los seres humanos en el proceso de transformación de la sociedad; las escuelas de educación básica no están exentas de estas transformaciones, por lo que se considera de suma importancia la narrativa, ya que en “las nuevas formas de investigar se procuran medios eficaces para generar validez dialógica, autoreflexiva o contextual”¹⁷; y así podemos considerar la narrativa educativa como una metodología de investigación que nos permite describir lo que acontece en nuestras escuelas, con los alumnos, padres de familia, directivos, sin olvidarnos que nosotros también somos agentes de transformación por lo que en nuestras narraciones existe la posibilidad de encontrar una problemática, y para así conocer cómo reaccionan, viven y se transforman, de acuerdo con las necesidades que se plantean desde los retos de la modernidad.

Hoy en día pensar en las diversas problemáticas que se presenta en la escuela representa todo un reto para manifestarlas o hacerlas tangibles, debido a que quizá el ejercicio docente se ha convertido en una forma irreflexiva de trabajo, donde por muchos motivos, por ejemplo las políticas educativas, nos hemos convertido en reproductores sin razonamiento de lo que hacemos; es por ello que se considera que “desde el amor hasta el respeto, e incluso el simple reconocimiento de la necesidad recíproca del otro, se tejen en las narrativas docentes las posturas existenciales respecto a la enseñanza y su relación con el aprendizaje”¹⁸; ya que de ser así, la narrativa docente nos permite identificar problemas más allá de los aprendizajes, sino que nos permite materializar problemáticas que pueden describirse desde un ámbito social y sentimental, que quizá no son visibles ante nuestro ojos, debido a la incapacidad reflexiva de

¹⁷ YADAIDE María Martha et. al. (2015). *Op. Cit.*, p. 30.

¹⁸ Ídem, p. 33

identificar que tanto los maestros como los alumnos somos humanos y no seres perfectos.

Es por lo que a la narrativa, en el campo educativo, la podríamos considerar como una forma de razonamiento en la praxis, debido a que su proceso de conformación está “ligado a la apreciación situacional, se nutre mejor de historias que de razonamientos formales [...] promueve la imaginación, el descubrimientos de nuevos problemas, la creación, la producción del guion de la propia enseñanza”¹⁹, y que de lo descrito previamente, no está alejado a nuestro hacer cotidiano, simplemente hay que reorientar la atención desde el aula a todas aquellas situaciones que por insignificantes que nos parezcan, pueden desembocar en grandes problemáticas; por lo que podríamos decir que la narrativa nos permite “reflexionar a partir de lo hecho y, de este modo, capitalizar el saber producido en su quehacer para el mejoramiento del hacer, el suyo, el de los otros, el que hacer común”²⁰, ya que consideramos que desde nuestras prácticas pedagógicas se puede generar el cambio y la mejora de la misma, no sólo en beneficio de los alumnos, sino también en beneficio de los docentes, asumiendo nuestro papel como sujetos históricos de transformación.

De alguna forma identificamos que en nuestros espacios de trabajo, conocidos como aulas, algo pasa o no está bien; “maestro, me está insultado”, “maestra, ya me pegó”, “oye, tú, no puedes hacer lo mismo que yo, soy mejor que tú”, “a ver niños, se comportan bien”, quizá son frases que escuchamos en nuestro vivir día a día en la escuela; pero debemos pensar que estas problemáticas no son exclusivas de una sola escuela o una población específica, sino que debemos de tener presente que mediante la narrativa, se tiene la posibilidad de visualizar que la misma problemática tal vez afecta a un impreciso número de escuelas, que quizá sea más grande de lo que imaginamos, y concebir que no nos encontramos solos ante esa situación y que de la misma forma se puede encontrar una solución explorando lo que cada una de las escuelas, desde su individualidad, hace para intentar solucionar el problema.

¹⁹ALLIAUD Andrea (2011). *Op. Cit.*, p. 94.

²⁰ Ídem, p. 99

Es por ello que se considera como una alternativa, y quizá hasta una necesidad, invitar, en primer lugar, a que los docentes asumamos un papel de narradores de nuestros acontecimientos al tomar consciencia de nuestro papel histórico al poder transformar nuestra realidades con acciones en beneficio del Otro, para poder indagar cómo se están viviendo las transformaciones de la sociedad y conocer cómo es que los cambios estructurales afectan nuestro trabajo en aulas, por ejemplo: la proliferación de divorcios entre padres de alumnos, búsqueda de identidad por parte de los alumnos, tensión entre los docentes, etc.; y poder así, en segundo lugar, compartir acontecimientos que son comunes a todos y así encontrar soluciones comunes y no trabajos aislados desde micro unidades sociales; y entonces nos podríamos preguntar ¿por qué toma gran importancia la narrativa?, es debido a que “el resultado de asumir que los seres humanos tenemos un conocimiento finito de nosotros mismos y del mundo en que vivimos”²¹, y que tal vez éste conocimiento finito se ve desperdiciado debido a que en la investigación educativa, se ha privilegiado desde una visión positivista que se relaciona inmediata con un resultado numérico.

Pero entonces ¿para qué nos sirve la narrativa?, y podemos decir que “mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana”²², ya que tal vez “la vida es una rutina” y ¿por qué pasa?, ¿en qué momento dejamos de interesarnos en nuestras vidas que permitimos que la rutina las invada?; y posiblemente es momento de pensar nuestro ser y estar en el mundo, pensar que la idea de homogeneidad se ha convertido en un obstáculo para poder hacer algo diferente y así poder dejar nuestra huella a través del tiempo.

Un elemento importante, que posiblemente en el desarrollo del presente texto se había dejado de lado, es el tiempo lingüístico; y nos podemos preguntar ¿cómo es el tiempo de la narrativa?, para efectos de nuestro texto e investigación se habla de que “los tiempos verbales no rompen con las denominaciones del tiempo vivido más que para redescubrir ese tiempo con recursos gramaticales

²¹ SPARKES Andrew C y José Devís Devís (2011). *Op. Cit.*, p. 6

²² BRUNER Jerome (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica: p. 130.

infinitamente diversificados”²³; de tal forma que nuestra narrativa al asumir un problema común a todos debe ser narrada en tercera persona, pero eso no limita, que el narrador se encuentra frente a lo acontecido, por lo que también debe existir narración en primera persona; para poder ahondar en el tema, debemos de tener presente que el tiempo narrativo debe manejarse con cuidado, ya que de ello puede derivar la “identidad narrativa en la construcción de la identidad personal, a modo de un término medio específico entre el polo del carácter, en el que el *idem* e *ipse* tiene que coincidir”²⁴, y que justo en este ejercicio entre el *ipse* (yo, sí mismo) y el *idem* (mismidad) que se concreta el tiempo narrativo, que no sólo nos lleva a forjar una temporalidad dentro de nuestra narrativa sino que también nos guía en la construcción de la identidad.

Se puede decir que el tiempo narrativo se concreta con el uso de diálogo el cual nos lleva a la creación de una identidad; hablamos de la mismidad, al decir, lo que somos como personas, al reconocer al Otro que nos lleva a la transformación de nuestra práctica docente y que nos lleva a forjarnos una **identidad personal** que se refleja al momento que en nuestro diálogos se escucha la voz del autor del mismo y concretando el *ídem*; se habla de una ipseidad en la construcción social que se refleja en la relación con el Otro, que nos lleva a tener una permanencia en el tiempo y a la construcción de una **identidad narrativa** que se forja al introducir los diálogos con la voz de los Otros que se establecen en nuestras experiencias que se transforman en acontecimientos dentro de nuestro ejercicio narrativo. Al momento de hacer converger tanto el *ipse* y el *ídem* en un diálogo se inicia a forjar una continuidad interrumpida, que representa al *ídem*, y la permanencia en el tiempo, que representa el *ipse*, de tal forma que entre ambos elementos los tiempos narrativos empiezan a deslumbrarse.

Pero entonces ¿cómo es que la construcción de las identidades tanto personal y narrativa nos lleva a la acción?, y es momento en el que debemos mencionar una de las mejores virtudes de la narrativa, a criterio del autor del presente texto, al decir que la narrativa nos lleva a concretar tres momento que

²³ RICOEUR Paul (1995). *Op. Cit.*, p. 492

²⁴ RICOEUR Paul (1996). *Sí mismo como otro*, España, Siglo Veintiuno Editores: p. 113

hacen converger tanto la identidades narrativa y personal, los tiempos narrativos y la acción, hablamos de **describir, narrar y prescribir**²⁵; al decir que “la acción descrita debe poder igualarse a la acción narrada”²⁶, y es la ocasión en el que podemos pensar que la narrativa nos puede llevar a realizar una analogía con la función médica; para efectos del presente trabajo, hablaremos de la descripción como un diagnóstico de la situación o problemática, que equivale a nuestro contexto problematizador donde presentamos nuestra problemática inmersa en un nivel local hasta un nivel internacional, simulando nuestra configuración del tiempo pasado; el momento de narrar se verá reflejado al momento de hacer nuestra problematización de cinco experiencias, que se convierten en acontecimientos al analizarlos a la luz de la teoría, que demuestre una problemática con permanencia en el tiempo y simularía nuestro presente; por último hablaremos de la prescripción cuando se hable de un diseño de intervención que nos permita dar solución a nuestra problemática ubicada; y este proceso seguirá reproduciéndose conforme a la necesidad de nuestro texto, que posteriormente se describirá ampliamente

Una vez que se han logrado interiorizar los elementos necesarios para que nuestro texto adquiera la forma narrativa, por ejemplo: los acontecimientos, el tiempo, los sujetos, el contexto, la reflexión y análisis, etc., debemos de poner atención, y que en términos estrictos podemos decir, que para que la narración cobre sentido debemos tener presente una trama, que ligar una serie de acontecimientos con el problema; también consideramos importante aclarar que para poder decir que existe un problema, reflejado en una narración, debe ser una constante y por tanto debe de estar nutrida la narración por una serie de acontecimientos que logren dar cuenta de la problemática, que para efectos del presente texto se decidió ubicar cinco acontecimientos que den veracidad a la problemática que se desea estudiar, porque tal vez si sólo hablamos de uno o dos acontecimientos no se tienen los elementos necesarios para poder sustentar el problema.

²⁵ Debemos aclarar que Paul Ricoeur existen tres momentos de la narración, por lo cual en los tres se hace presente la narración a pesar que sólo menciona un momento como la fase de narrar.

²⁶ RICOEUR Paul (1996). *Op. Cit.*, p. 138

Regresando al punto de la trama dentro de la narrativa, que es quizá una de las partes más complejas del texto, ya que ésta nos permite dar sentido a la serie de acontecimientos con los que descubrimos y encontramos que efectivamente las situaciones a las que nos enfrentamos son de carácter problemático y por lo que se considera importante estudiar; también hemos hecho mención que una de las características con mayor relevancia en la narración es el análisis, ya que justo en la medida en que se reflexiona y analiza la situación se puede generar el cambio que se desea.

No podemos decir que el análisis de la narración puede identificarse en un momento específico del mismo, sino que éste puede verse reflejado en distintos momentos, para el presente trabajo se tratarán de hacer uso del conjunto de análisis del qué y cómo, que nos propone Andrew Sparkes C y José Devís Devís, ya que cada una de las clasificaciones de los análisis, que se van a mencionar, se pueden insertar y enriquecer nuestro ejercicio narrativo, de tal forma que la narración cobre sentido desde distintos puntos, por ejemplo: desde un paradigma teórico, una conversación o desde el discurso oficial; podemos hablar de un **análisis paradigmático del contenido** cuando se puede “dividir el texto en pequeñas unidades de contenidos y someterlas a tratamientos narrativos descriptivo”²⁷, identificado al momento de concluir un apartado o un acontecimiento, encontrando elementos que abonen a la trama puntos de reflexión y análisis, dando pistas de cómo nuestra problemática nos afecta y nos permite generar un cambio.

También podemos encontrar, inmerso en nuestro ejercicio narrativo, un **análisis holístico del contenido**, que “utiliza el relato completo para el estudio del contenido, separándolo en secciones y analizando cada una de ellas en relación en relación con el resto del relato o conjunto de la historia “²⁸, que quizá se puede hacer visible al finalizar nuestro texto, que no sólo debe ser perceptible ante los ojos del escritor, sino más aún, debe ser percibido al realizar la lectura de nuestro texto ya que debe hacer explícito el problema que se ubica y la posible

²⁷ SPARKES Andrew C y José Devís Devís (2011). *Op. Cit.*, p. 8

²⁸ Ídem, p. 9.

solución que nos lleva a convertirnos en sujetos históricos de transformación con una actuación, en este caso de carácter pedagógico y con sentido inclusivo. Una forma más de análisis es la referida al **análisis categórico de la estructura** que “examina los aspectos formales de diferentes secciones o categorías y se centra en la práctica narrativa en acción de varios relatos, buscando similitudes y diferencias en cómo cuentan las historias o relatos”²⁹, reafirmando y teniendo presente que en éste tipo de análisis, permite hacer explícito el problema que se intenta plasmar en el relato y que, como se ha mencionado en distintos momentos del texto, debe ser común a todos y constante dentro del ejercicio narrativo

Un tipo más de **análisis del que** debe estar inmerso en nuestros relatos es el **holístico de la estructura**, que se observa en “la narración progresiva porque el relato avanza de manera continua. Otra es la narración regresiva, en el curso de la cual se observa un deterioro o declive. Por último, está la narración estable, cuyo argumento se mantiene uniforme a lo largo del tiempo”³⁰, y que es justo en la medida en que el narrador utiliza el tiempo, podrá desarrollarse éste tipo de análisis que nos guíe a poder identificar de una forma implícita el presente, el pasado y el futuro, que en otros términos podríamos decir que es la configuración del horizonte del pasado y el horizonte de futuro que hace perceptible la forma en que se ha modificado nuestra práctica, en el caso de los docentes.

Los cuatro tipos de análisis que se han intentado describir pertenecen a la configuración de la narración, que no es otra cosa que la intención de la misma por contar qué es lo que nos acontece y nos causa tanta relevancia que se tiene la necesidad de narrar, con el único fin de permitirnos crear los insumos necesarios para poder actuar y modificar las situaciones que se presentan en nuestro día a día. Un segundo tipo de **análisis son los del: cómo**, que son aquellas formas que la narrativa utiliza para hacer el análisis de la estructura de la narración que en este caso se presenta de dos formas.

La primera **forma de análisis del cómo es el conversacional**, que consiste en observar “cómo los participantes comprenden y responden a cada uno

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ *Ídem.* p. 10

de los demás en su turno de intervención, y que se centra en cómo se generan las secuencias de interacción”³¹, manifestado de forma explícita en los diálogos que se insertan en el texto y que justo de ellos parte el análisis que nos lleva a descubrir lo que sucede y nos brinda herramientas para poder crear el horizonte de futuro, que en el presente trabajo, éste se materializará en la forma en que se desea intervenir, siempre y cuando, manteniendo presente la problemática que se identifica mediante la narración.

La segunda y última **forma de análisis del cómo es la del discurso**, que toma como base el “estudio de los fenómenos sociales que busca las conexiones entre los discursos (conjunto interrelacionado de textos) y el contexto social en el que se crea”³², y que se hará visible al momento de analizar el discurso político, que en su gran mayoría, lejos de abonar y ayudar a la solución de diferentes problemáticas se obstaculiza, más aún evita poder ver la solución; una propuesta que se genera a raíz de la narrativa, es crear un discurso contrahegemónico que debe estar en armonía con la problemática y que se genera con el único fin de poder formar las acciones necesarias para poder dar una solución a lo que se desea, basado en lo que se tiene y lo que se puede hacer.

Una vez expuesto los elementos necesarios que dan pie a la integración de la narrativa, ¿cómo sabremos si nuestro ejercicio narrativo está bien elaborado o cubre los requisitos necesarios?, y es justo cuando pensamos que al desarrollar una narración lo que se debe adquirir es una competencia textual narrativa, propuesta J. Maricovich, al decir que “la competencia textual es la capacidad de construir textos bien formados y puede manifestarse en su modalidad oral o escrita. Incluye un saber sobre la super –la macro- y la microestructura de los textos”³³, evidentemente se propone darle énfasis a la competencia en su modalidad escrita, ya que los elementos de la macroestructura, como lo es el tema que envuelve a la narración, así como la microestructura, representada en los conectores y la estructura del texto, nos llevará a forjar un texto que pueda ser

³¹ Ídem. p. 11

³² Ídem. p. 12

³³ MARICOVICH J (1999). “Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa”, *Revista signos*, 32 (45-46): p. 121

sometido a una evaluación cualitativa de la narración. Esta competencia textual narrativa “no sólo permitiría la codificación y decodificación de los mensajes narrativos sino que facilitaría su comprensión, memorización y resumen”³⁴, que serán los indicadores principales que deberá contener la evaluación de dicha competencia narrativa, al asumir que una narración nos debe transportar al lugar donde sucedieron las cosas, nos debe hacer sentirnos como si viviéramos la experiencia en carne propia. Para la evaluación de las narrativas se ha diseñado un formato basado en las nociones que proporciona J. Maricovich que se presenta en el Anexo I “Instrumento de la competencia textual narrativa”³⁵ del presente documento, donde además encontraremos una explicación y argumentación del mismo.

Pero ¿cómo se reflejaran todos los elementos y características mencionadas en el presente documento?, y de inicio podemos decir que en la presente introducción presentamos a muy grandes rasgos lo que es una metodología de investigación de corte narrativo, donde se presentan todos los elementos que conforman este ejercicio así como las virtudes que nos permiten hacer evidentes los procesos de exclusión no sólo en las escuela sino también en todos los contextos, ya que como lo hemos visto anteriormente la narrativa no es privativa de ninguna corriente de investigación sino que se encuentra como una alternativa contehegemónica a la forma tradicional de investigación.

En el **Capítulo 1**, encontraremos un contexto problematizador donde intentamos mostrar una problemática desde un orden internacional hasta el local; se hará visible cómo es que la estructura afecta a un número indeterminado de sujetos o determinando su ser o estar en el mundo, mostraremos cómo es que las políticas neoliberales³⁶ generan violencia estructural que se inserta en la escuela como violencia escolar al reproducir políticas de una forma irreflexiva, homogenizamos a toda la comunidad e intentamos regular la conducta de los alumnos a partir de un estatuto educativo, produciendo procesos de exclusión

³⁴Ibídem

³⁵ Anexo I Instrumento de la competencia textual narrativa.

³⁶ Hacemos referencia al ejercicio de poder que se asume derivado de la reproducción de patrones económicos derivados del capitalismo, donde lo único importante es el valor de las personas en capital; el cual no lleva a producir procesos de exclusión, mismos que se asumen y se reproducen de forma irreflexiva.

dentro del aula. Ejercicio que se realizará de forma narrativa para no perder el sentido de la investigación.

En el **Capítulo 2**, se presentarán cinco experiencias que se convierten en acontecimientos, tiempo pasado en donde se hace presente el entramado de intrigas, bajo la noción de Paul Ricoeur, que “transforma una diversidad de acontecimientos o de indicios sucesivos en una historia organizada y considerada como un todo”³⁷, donde se muestra la trascendencia en el tiempo de una problema que no sólo es particular sino se convierte en común a todos; estos cinco acontecimientos pretenden dar cuenta de manifestaciones de violencia estructural en la escuela con la participación de los integrantes de la comunidad escolar y se hace evidente que la necesidad de desarrollar una Cultura de Paz tomando como eje central la solidaridad; en este apartado se hace uso de diálogos en donde se hace visible la voz de los Otros y se hace uso del análisis conversacional. Al cierre del apartado se ubica el planteamiento del problema, un supuesto de intervención que guiará el diseño de una intervención de corte pedagógico y los propósitos que se pretenden consumir al final del presente.

En el **Capítulo 3**, se presentan tres momentos: el diseño, planeación y la evaluación de la intervención; el diseño de la intervención se narrará en futuro ya que describiremos un escenario ideal, basado en la teoría, donde podríamos describir la posibilidad de transformar nuestra Aula como Comunidad de Aprendizaje al hacer uso de los Proyecto de Investigación de Aula, que implican asumirnos como docentes mediadores y hacer uso de la estrategia de aprendizaje cooperativo, teniendo como finalidad trabajar la convivencia en el aula, creando una Cultura de Paz donde los valores no sólo se enseñen sino también se vivan.

En un segundo momento, dentro del capítulo 3, se presentará el diseño de la intervención en donde se expondrán siete Proyectos de Investigación de Aula; se narrará en tiempo futuro y se argumentará la finalidad de dichos proyectos, se hace evidente la construcción de un currículum contrahegemónico, se visualiza el uso de técnicas que corresponden a la estrategia del aprendizaje cooperativo y se

³⁷ MURILLO Arango Gabriel Jaime (Comp.) (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, Buenos aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires: p. 59.

hacen evidentes los indicios de la transformación de nuestra Aula como Comunidad de Aprendizaje. En el último momento, daremos cuenta de la intervención y la evaluación de la misma en tiempo pasado, al utilizar las experiencias, que posteriormente se convertirían en acontecimientos, más significativas que se encontraron durante el desarrollo de la intervención; se realizará la evaluación de la intervención haciendo uso de las respuestas que se registraron en los formatos de evaluación de cada uno de los proyectos, se analizarán y se comenzarán a visualizar los resultados de la intervención.

En último lugar se desarrollará el apartado de **Conclusiones**, que también se desarrollarán de forma narrativa y en tiempo pasado, la intención es poder visualizar si la intervención cumplió con lo estipulado en el supuesto de intervención, así como ver las limitantes que impidieron concretar los propósitos que se plantearon y de la misma forma se realizarán recomendaciones por si acaso en un futuro se retoma esta investigación y quizá se puedan trabajar huecos que se identificaron y lleven al cumplimiento de las intenciones de la intervención.

Una vez expuesto todos los elementos de la metodología de investigación narrativa y visualizando las aplicaciones que se presentarán en esta investigación, hay que recordar que a través de ella nos permite “prescribir, suscitan cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas diversas. Proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan pensando al lector u ocasional oyente”³⁸, y que más allá de una estructura gramatical o textual, la narrativa nos permite hacer justicia en medida que retornamos a ver al humano que quizá es una de las problemáticas que han inundado a la sociedad, ya que en el medida en que se cuantificado, homogenizan y se busca la conformación de un “deber ser”, hemos perdido sensibilidad con el Otro que ha sufrido una transformación hacia lo invisible, razón por la cual debemos materializarlo de nuevo y poder generar las condiciones necesarias para entablar una ética de la responsabilidad, entendido como el resultado del ejercicio de reconocimiento del Otro y al entablar una relación con aquel que se reconocer para poder actuar de una forma distinta a la que se ha venido trabajando, situación que nos permite hacer visible la narrativa.

³⁸ ALLIAUD Andrea (2011). *Op. Cit.*, p. 100.

Es así como, bajo nuestro criterio, se ponen sobre la mesa los elementos necesarios y mínimos que debe tener una narración, recordando que no es un trabajo sencillo y que se requiere de tiempo, conciencias y ética, para poder generar un relato que no sólo beneficie a una persona sino que sea nuestro legado para la humanidad y que quizá es la forma más tangible de no morir.

CAPÍTULO 1.

VIOLENCIA ESTRUCTURAL, ¿INSERTA EN LA EDUCACIÓN? VISIÓN DESDE LO GENERAL A LO PARTICULAR

Vibra nuestro celular, lo sacamos de nuestro bolsillo del pantalón para saber qué es lo que pasa, quizá es un mensaje de texto con alguna información relevante para el desarrollo de nuestro vivir diario, tal vez es una notificación de Facebook en la cual nos brinda un recuerdo de alguna publicación hecha hace tiempo, algún amigo nos mencionó en una fotografía a través de Instagram³⁹ o bien nos dieron “me gusta” en alguna publicación de nuestro muro⁴⁰; pero al ver la pantalla de nuestro teléfono inteligente observamos que es una nota periodística de la aplicación del New York Times, ¿quién lo pensaría?, un diario de renombre en nuestro teléfono y nos cuestionamos ¿qué implicaciones tiene el acceso a la información desde nuestros teléfonos inteligentes?, y podríamos decir que es un ejemplo tangible del modelo económico neoliberal en el que nos encontramos inmersos que brinda un privilegio a las cuestiones económicas o de mercado por encima de todo, manifestándose en el uso del móvil ya que todos requieren de un monto económico para poder tener una conexión a internet y todo lo que implica: uso de aplicaciones, correo electrónico y redes sociales, enviar mensajes de texto, llamadas, etc., y ¿qué es lo que pasa con los que no tenemos acceso a un teléfono con esas características?, la respuesta más común es que quedamos excluidos de la información y del acontecer en el mundo.

Al desbloquear nuestro teléfono podíamos ver un título que nos impactó “Si ya hemos ensayado la guerra durante 52 años, ¿no será hora de ensayar la paz?”⁴¹, ¿violencia?, ¿paz?, ¿en el siglo XXI?, fueron preguntas espontáneas que nos surgieron al leer ese título; la nota hacía referencia a la situación que se vive en Colombia con el conflicto armado entre el gobierno de ese país con el grupo

³⁹ Nos referimos a la red social que a su vez es una aplicación para subir fotos, videos y aplicar gran diversidad de efectos fotográficos.

⁴⁰ Nos referimos a la página central de Facebook, en la cual se relacionan los usuarios de esa red social.

⁴¹ DURAN PAULA (2016). “Si ya hemos ensayado la guerra durante 52 años, ¿no será hora de ensayar la paz?”, en *New York Times*, 27 de septiembre 2016.

denominado Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del pueblo conocido como las FARC, conflicto en el que aún no se identifica una probable causa determinante para su origen pero todo apunta a que la imposición del orden capitalista dio pie a la lucha de clases y por lo tanto a exclusión social de un gran número de sectores y población en el país, teniendo como consecuencia el surgimiento de la insurgencia; quizá este es un ejemplo más en el que el modelo económico es un factor de exclusión y violencia, pero ¿qué tipo de violencia?, y tal vez podríamos pensar en la violencia estructural que se

“halla incorporada al sistema y que se manifiesta de múltiples formas y en especial a través de todo tipo de injusticias y desigualdades sociales, económicas, [...] y causa daño a todos los seres humanos, pues es la responsable de que el nivel de realización real de las personas sea inferior a su nivel de realización potencial”⁴²

Por lo que podemos pensar que al incorporar políticas de corte capitalista⁴³ generó una división económica que llevó a generar pobreza y formas ilícitas de enriquecimientos como lo puede ser el narcotráfico.

Este ejemplo nos sirve para ubicarnos desde un modelo económico de corte internacional y esto con el fin de dar cuenta de una problemática que es real y que nos afecta en nuestros contextos inmediatos al ser un ejemplo de violencia estructural al imponer políticas, pero que en la mayoría de las circunstancias no visualizamos su emergencia de la problemática, debido a que existe una falta de reflexión y análisis ante las situaciones que vivimos; podríamos decir que en nuestras escuelas hay violencia, que se materializa en golpes, insultos o indiferencia por parte de la comunidad escolar, pero ¿este tipo de violencia surge en el interior de la escuela?, acaso ¿la inserción de la violencia en la escuela es una reflejo de lo que pasa en la sociedad?, y ¿esta violencia es reproducida desde un ámbito internacional?

⁴² PALOMARES Pescador, José Emilio y María Rosario Fernández Domínguez (2001). “La violencia escolar, un punto de vista global”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, núm. 41: p.26.

⁴³ Hacemos referencia al ejercicio de poder que se asume derivado de la reproducción de patrones económicos, donde lo único importante es el valor de las personas en capital; el cual no lleva a producir procesos de exclusión, mismos que se asumen y se reproducen de forma irreflexiva.

Para esto, debemos partir de una reflexión del contexto internacional hasta el nivel secundaria en la educación básica, en el que bien podemos ubicar que las políticas educativas corresponden al modelo económico de corte neoliberal. Un elemento esencial para poder concebir al neoliberalismo y sus implicaciones, es poder entender que es “una teoría de práctica político-económico que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo”⁴⁴; y que la idea del “bienestar” que desarrolla capacidades empresariales del ser, implica una competencia, por ejemplo: el liderazgo relacionado con el poder, la supremacía entre unos y otro, el enriquecimiento individualizado, etc., no importando los medios para llegar; reproduciendo violencia en los ámbitos social, cultural, político y económico.

A este tipo de violencia la podemos llamar violencia estructural, como lo propone Francisco Jiménez que consiste en “la injusticia social, y en otras circunstancias que en definitiva hacen que muchas de las necesidades humanas de la población no sean satisfechas”⁴⁵, y que se manifiesta a través de la pobreza, represión, alimentación, etc., llevando a la sociedad a encontrarse y toparse ante situaciones difíciles de resolver, que en definitiva desde la escuela no se pueden solucionar, pero que sí debemos tener presente al trabajar con nuestro alumnos; ya que ellos no pertenecen a un sector de la población ajeno a esas circunstancias, y que de una forma utópica, algunos pensamos que no afecta nuestro trabajo docente, pero que en definitiva la violencia estructural se manifiesta y se reproduce en la escuela, acaso ¿se le permite la entrada a un estudiantes sin uniforme?, si el alumno no cumple con el materia solicitado ¿se le permite trabajar?, y así, podríamos seguir enlistado situaciones en donde desde la estructura se violenta a los estudiante, siempre discursando o anteponiendo los supuestos beneficios que acarrea aplicar ese tipo de sanciones.

Y es justo en este entendido que la sociedad, incluyendo la escuela, se encuentra ante un grave problema, que es la indiferencia, pero no sólo desde un

⁴⁴ HARVEY David (2007). *Breve historia del Neoliberalismo*, Madrid, Ediciones Akal S. A: p. 6

⁴⁵JIMÉNEZ-Bautista, Francisco (2012). “Conoce para comprender la violencia: origen, causa y realidad”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, núm. 58: p. 32.

yo, sino la indiferencia colectiva; que se refiere “al modo en que hemos llegado a ignorar de forma rutinaria el sufrimiento que nos acecha [...] es una disposición adquirida”⁴⁶, y también reproducida en los distintos ámbitos de la sociedad; quizá hemos pensado desde nuestra estructura rígida de pensamiento docente, que entendemos como aquellas nociones que construimos a través de las experiencias docentes y que son rígidas a ser modificadas, que en la escuela sólo se aprenden conocimientos académicos y quizá no hay lugar para poder abonar en la construcción de una sociedad mejor a la que nos enfrentamos. Nuestro discurso de política educativa, que nos dicta las normas a seguir desde el currículum hasta la forma de actuación docente, nos dice desde el perfil de egreso de los alumnos de nivel básico, que nos da como garantía que al finalizar la educación básica el estudiante “podrá desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo”⁴⁷, pero lo que quizá el discurso de política educativa no contempla es, ¿si los docentes estamos interesados por conocer los ideales y metas por cumplir de los alumnos?, o sólo estamos interesados en que conozcan los conocimientos propios de cada asignatura y es quizá en la dinámica de reproducción de la indiferencia colectiva, se empieza a observarse a los alumnos como un objeto y no como humano.

Pero ¿qué implicaciones conlleva la indiferencia colectiva dentro de la dinámica social?, y quizá esa indiferencia nos ha llevado a ser seres irreflexivos de nuestro ser y estar en el mundo; ya que no podemos visualizar que el modelo económico neoliberal no sólo produce riquezas, tecnología e innovación en las formas de pensamiento, sino que una de sus repercusiones y quizá la más grave que se puede tener, es la producción de exclusión social. La exclusión social es un tema amplio en cuanto a su descripción, y que podemos empezar a reflexionar a partir de entender que la exclusión social “no sólo implica pobreza económica, sino también falta de participación y problemas de acceso a la vivienda, a la salud, a la

⁴⁶ SLEE Roger (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, Madrid, Morata: p. 69

⁴⁷ SEP (2011). *Plan de estudio 2011*. Educación básica, México, p. 43

educación, al empleo”⁴⁸, etc., y que en medida en que los sujetos integrantes de la sociedad se ven limitados en sus garantías y derechos se reproduce la exclusión social, que en definitiva terminan reflejándose en violencia estructural y que en definitiva se logra insertar en las escuelas.

Quizá nos podemos preguntar ¿cómo se inserta la violencia estructural y la indiferencia colectiva?, y puede ser que desde la aplicación móvil del New York Times, en la opción “buscar” tecleamos la palabra educación, en automático nos despliega una serie de noticias que causan relevancia y que pueden ser respuesta a nuestra incógnita; el título “intervención de la policía en las escuela perjudican más a los alumnos latinos y afroamericanos”, cautivó nuestra atención y en efecto al dar lectura la nota nos habla de la intervención de la policía ante situaciones de conducta que se presentan en el aula ¿acaso será necesario inmiscuir a la policía para mantener el orden dentro del aula?, y quizá lo que más llamó nuestra atención es leer que:

“en 2011, East Side High School District, en San José, llamó a la policía porque un alumnos autista de séptimo grado había tallado sus iniciales en la acerca de la escuela. El niño fue citado por vandalismo una acusación que apareció en sus antecedentes penales”⁴⁹

Lo que nos hace pensar cómo es que la estructura pretende tener un control no sólo de lo que el ser hace o piensa, sino también pretende establecer un carácter homogenizante en donde todos asumamos un mismo tipo de actitudes y disciplinas que se consideren dentro de la norma o dentro de lo “normal”; quizá este caso coincide con un alumnos con discapacidad pero podemos pensar que la regla se aplica a todos aquellos que no logren comportarse de acuerdo con los demás y es donde podemos entender que cada uno de nosotros somos diferentes y en nuestra diferencia radica nuestro valor como persona; pero ¿qué pasa con quién no se apegan a la norma como se indica?, y la respuesta es clara, la posibilidad de ser excluido, no sólo por el sistema sino también por la escuela.

⁴⁸ ECHEITA Gerardo (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, Narcea, S. A. de ediciones: p. 77

⁴⁹ PHILLIPS Anna M. (2016). “intervención de la policía en las escuelas perjudica más a alumnos latinos y afroamericanos”, en New York Times, Octubre 23, p. 3

Sería una mentira decir que a partir de lo que se puede hacer desde la escuela se genere un cambio en la exclusión social, ya que bajo el sistema neoliberal la representación más considerable de éste tipo de exclusión es la pobreza; por lo que surge la pregunta ¿cuál es la manifestación real de la exclusión educativa?, y en definitiva podemos decir, que quizá una de las manifestaciones de la exclusión educativa más visibles y preocupante dentro del sistema es el fracaso escolar, ya que el problema no es integrar a los alumnos a una aula o a la escuela, sino es tener las herramientas y los insumos necesarios para que todos los alumnos que ingresen a la escuela aprendan lo indispensable, para afrontar los retos que implica vivir en sociedad, por lo que podríamos decir ¿las escuela tiene la capacidad, tanto estructural como humana, para brindar ese ideal a los alumnos?

Actualmente el discurso de política educativa nos dice que la educación básica forma estudiantes para una dimensión global y por tanto busca el “desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo responsable y activo”⁵⁰, pero la cuestión es conocer si la escuela y los docentes, hemos logrado entender cuáles son los retos que implica desarrollar en el alumno un ser competitivo, cuando ni siquiera se ha logrado entender ¿cómo se desarrolla esa competencia?, y quizá empezar por quitar el estigma negativo que tiene la competencia, para aprovecharla como oportunidad de crecimiento entre uno y otros; también debemos cuestionarnos, ¿qué tipo de ciudadanos deseamos formar?, y tal vez lo que el discurso de política educativa nos ofrezca, es distinto a nuestras concepciones que hemos construido y posiblemente es el punto exacto en donde las políticas educativas dicen una cosa, los docentes piensan otra y con los alumnos se termina ejerciendo una práctica pedagógica que no tenga relación con ninguna de las concepciones anteriores.

Podemos seguir hablando del discurso político educativo actual, el cual nos “propone contribuir a la formación de ciudadanos democráticos, críticos y creativos que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI, desde su dimensión nacional y

⁵⁰ SEP (2011). *Op. Cit.*, p. 29

global”⁵¹, y posiblemente una de las preguntas que nos surge es ¿los docentes conocemos los medios para poder formar ciudadanos democráticos, críticos y creativos?, ¿el sistema educativo tiene la capacidad para desarrollar un alumno con esas características?, más aún ¿la escuela y los docentes estamos preparados para tener alumnos democráticos, críticos y creativos, dentro de nuestras aulas?; por ejemplo, ¿qué sucede si un alumno propone la forma de trabajo dentro del aula, da opiniones respecto a las formas de trabajo y crea formas distintas de aprendizaje?, ¿los docentes lo apoyaríamos?, o sin pensarlo se reprimiría al alumno, quizá porque los docentes estamos ante una negativa por cambiar nuestra forma de concebir la educación y mantener el poder que se nos implica al ser docente, ideas alineadas a la política educativa que es reflejo del neoliberalismo, pero que quizá se requiera de una transformación para que el docente tenga la capacidad de ver el proceso educativo de otra forma que no sea la tradicional.

Y podemos pensar que todo este tipo de discursos están alineados con el modelo económico actual, pues no podemos entendernos como seres completamente autónomos o aislados, sino que somos parte de una comunidad global que determina, en muchas ocasiones, las decisiones que se toman en un ámbito local en cada país. Y con todo esto ¿cómo es que los gobiernos neoliberales conciben a la educación?, y podemos decir que se “habla de educar a unos estudiantes flexibles y adaptables para que se conviertan en ciudadanos globales y restringen las opciones educativas mediante un estricto currículum”⁵², por lo que podemos inferir es que, la producción de conocimiento para la conformación del capital humano, recae de nuevo en ser indiferentes ante la exclusión social.

Podemos seguir hablando del gris y oscuro panorama que representa el sistema neoliberal, la exclusión social, la indiferencia colectiva, etc., pero quizá podemos pensar que ese tipo de situaciones no se pueden modificar; podríamos poner como ejemplo el caso que también cita el New York Times en la nota

⁵¹ *Ibíd.*

⁵² SLEE Roger (2012). *Op. Cit.*, p. 21.

“Ataques terroristas en Francia ponen presión a maestros para infundir valores”, en donde nos hace presente la situación que se tornó en la educación después de los atentados terrorista y la promoción de valores en las escuelas, la nota nos dice:

“En Francia, las escuelas históricamente han tenido un papel decisivo en el tejido de la ciudadanía, dijo Michel Lussault, el presidente de un consejo asesor de maestros y ayuda del Ministerio de Educación en el desarrollo de programas escolares. “Eso es lo genial sobre las escuelas de Francia, pero también el lastre”⁵³

Ante este tipo de situación se puede hacer visible un ejemplo de violencia estructural que se inserta en la escuela; en primer lugar debemos observar cómo es que la escuela es la responsable de la cimentación de una sociedad como la francesa, pero también al determinar cómo es que se debe crear esa sociedad, posiblemente existan procesos de exclusión ya que no todos los alumnos entran en la formación o asimilan la necesidad de una sociedad con determinadas características y es donde las diferencias se minimizan para dar paso a la homogenización de todos.

Es por ello que quizá una de las alternativas que se pueden considerar viables desde la escuela, es mirar la inclusión educativa, ya que:

“aspira hacer efectivo el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los alumnos, ocupándose sobre todo de aquellos que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión, para que puedan convertirse en ciudadanos activos y participativos, críticos y solidarios”⁵⁴.

Podríamos decir que en una definición como la anteriormente expresada, sólo refleja un orden discursivo del enfoque de inclusión educativa y quizá termina convirtiéndose en un discurso político que implícitamente genera violencia estructural al reproducir procesos de exclusión en lugar de ofrecer un mejor lugar dentro de la escuela, por lo que nos podemos cuestionar ¿puede un discurso de

⁵³ DONADIO Rachel (2015). “Ataques terroristas en Francia ponen presión a maestros para infundir valores”, en New York Times, Febrero 13: p. 3

⁵⁴ ESCARBAJAL Frutos Andrés et. al., (2012). “La atención a la diversidad: la educación Inclusiva”, *REIFOP*, 15 (1): p. 136.

orden inclusivo, terminar con los procesos de exclusión dentro de las escuelas?, y consideramos que la respuesta a esta pregunta es difícil de ofrecer, ya que consideramos que un discurso no es suficiente para poder generar un cambio, sino que proponemos hablar de conformar un docente reflexivo y capaz de generar los medios para accionar en beneficio de los alumnos y así reducir la violencia que se genera en nuestras escuelas.

Por lo que demanda cuestionar ¿dentro del discurso de política educativa mexicana, existe algo con respecto con la inclusión?, y al revisar la documentación necesaria encontramos que desde la política educativa, se habla de una inclusión para atender a la diversidad, al entender como diversidad a “la cualidad y la posibilidad de diferenciarse de los demás, admitiendo la libertad y la autonomía de cada uno y su reconocimiento en las otras personas, requisito esencial para vivir en sociedad”⁵⁵, y en ella, la atención a la diversidad, se especifica que “se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes”⁵⁶, pero podemos pensar que al igual que la descripción de la inclusión, todo esto son completamente letras y discursos, que posiblemente tengan una buena intención, pero ¿en realidad con los discursos normativos podremos disminuir las consecuencias del neoliberalismo, en el ámbito educativo?

Y es quizá en este entendido en el que los docentes no podemos quedarnos cruzados de brazos ante la adversidad que se presenta en las escuelas; ya que la situación actual de violencia, conflicto y desigualdad, exige que el docente sea reflexivo en sus actividades cotidianas y que de tal forma pueda identificar las situaciones que pueden convertirse en problemáticas, pero que se puede trabajar desde sus aulas; así que la primera exigencia en el campo docente es convertirnos en autoreflexivos, para poder generar un cambio no sólo centrado en nuestras prácticas pedagógicas sino también en las actitudes con las que afrontamos nuestra práctica docente.

⁵⁵ HERNÁNDEZ Vargas Dora (2008). “La diversidad en los procesos educativos: base para una propuesta conceptual”, *Revista EDUCARE*, Vol. XII, N° 2: p. 148

⁵⁶ SEP (2011). *Op. Cit.*, p. 39

Ya que en primer lugar, debemos ver a la inclusión no como un lugar o una situación, sino como “una actitud y un valor que debe iluminar prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta – el derecho a una educación de calidad”⁵⁷, y que ésta idea de la inclusión no solo rijan nuestro hacer docente diario, sino que también impacte de una forma real en nuestra estructura de vida; que el ser inclusivos sea un estilo de vida, abandonando la indiferencia colectiva, la violencia y el consumismo irracional, y darle prioridad a lo que en verdad tendrá sentido, que quizá pueda ser su humanidad al dar cuenta de sí mismos, viéndonos como humanos y no como objetos o capital humano; lo que podemos entender como ética de la responsabilidad y que tiene una relación directa con la inclusión, ya que no solo pensamos en un yo, sino pensamos y actuamos en beneficio del Otro.

Pero ¿qué otros elementos podrán conformar una visión inclusiva para la escuela?, y quizá uno de los más importantes, es la contraposición del discurso normativo, por ejemplo: los dictaminados por las estructuras, que imponen un deber ser; pero que desde nuestro actuar docente llamaremos currículum contrahegemónico que está “diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos”⁵⁸, que indiscutiblemente tendrá tintes de orden académico pero que debe estar enriquecido por todas aquellas situaciones, intereses, opiniones, que nos lleven a poder abonar a las necesidades que imperan para los sujetos que se desarrollan en la actualidad.

Una vez que hemos tratado ver a la inclusión como una forma en la que se puede reducir la exclusión educativa, nos surge la pregunta ¿cuál puede ser la principal barrera a la que se enfrenta la inclusión?, y pensamos que un obstáculo o un elemento que producen la exclusión educativa, es la idea de la competencia que previamente se ha mencionado que se deriva de los principios neoliberales y que quizá también es un reflejo de violencia estructural al determinar que todos los alumnos cumplan un estándar homogéneo al concluir un nivel educativo. Hoy en día, la idea de competencia es una constante en el discurso de política educativa,

⁵⁷ ECHEITA Gerardo (2007). *Op. Cit.*, p. 76

⁵⁸ BOLIVAR Antonio (2005). “Equidad Educativa y Teorías de la Justicia”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, Vol. 3, No. 2: p. 64

al decir que “movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores- hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser [...] de manera integrada”⁵⁹, idea que hasta cierto punto puede resultar enriquecedora para la creación de seres autónomos y reflexivos, pero ¿la idea de competencia se ha concretado como una forma de enriquecimiento?, y tal vez es justo en esta forma de interpretación es donde la competencia ha tomado connotaciones negativa y se ha inclinado a la idea de la competitividad, justo como el modelo neoliberal lo propone.

Hablar de competencia quizá en automático nos lleva a generar la idea de un vencedor y un ganador, desde la estructura neoliberal, y que se ha logrado insertar en las escuelas de educación básica al decir que desde el “esquema educativo basado en competencias se privilegia el mundo del trabajo por sobre los contenidos y los conocimientos relacionados con la cultura, las artes y en general las humanidades”⁶⁰, y que es justo en la medida en que la competencia se ha convertido en objeto de medición y exclusión dentro de las escuelas, ya que en ocasiones los docentes damos prioridad a la elaboración de trabajos con calidad aparente y dejamos de lado elementos tan importantes como el contenido, el desarrollo y el aprendizaje obtenido con la actividad, por ejemplo al hacer un cartel, en ocasiones, centramos nuestra atención en la presentación, el tamaño o lo que visiblemente representó un trabajo mayor en comparación con sus compañeros, y tal vez no damos importancia al proceso de aprendizaje que se desarrolló en la elaboración, conocer cómo se vivieron los valores y si se lograron mejorar, por lo que la competencia deja de ser una forma de crecimiento para convertirse en el mecanismo de obtención de buenas calificaciones.

Consideramos interesante e importante observar que la competencia dentro de las escuelas de educación básica, atrae elementos que complementan los procesos de exclusión, clasificación y segregación, un ejemplo de ello es la medición de conocimientos, mejor conocida como evaluación; ¿qué es lo que entendemos por evaluación?, y posiblemente lo primero que nos llega a la mente

⁵⁹ SEP (2011). *Op. Cit.*, p. 42

⁶⁰ GARCÍA Sánchez, Jaime et. al. (2008). “Sociedad del conocimiento y políticas neoliberales: la escuela bajo acoso”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXVIII, NÚM. 1-2; p. 46.

es el proceso por el cual se realiza la medición de las habilidades, destrezas y actitudes de los estudiantes, pero también es visible, que la evaluación no es vista así en todos los niveles de inferencia dentro de la escuela, ya que podemos decir que la “evaluación se convierte en un instrumento para la asignación de recursos”⁶¹, a través de las pruebas estandarizadas a las que se enfrentan nuestros estudiantes y que al final de todo, termina clasificando y determinando el nivel de rendimiento académico que tiene la escuela, acaso ¿es la única forma en la que podemos observar el verdadero aprendizaje de los alumnos?, y tal vez en la búsqueda de la respuesta podemos empezar a visualizar una forma distinta de trabajo desde nuestras aulas.

Pero entonces ¿cuál es el origen de las pruebas estandarizadas?, y podemos decir que no provienen de un ámbito local, sino provienen de las relaciones que se generan en un aspecto internacional, organizaciones que “se sitúan fuera o por encima de la nación, por ejemplo la OCDE, el Banco Mundial, UNESCO, o la UE. Estas relaciones son asimétricas y se establecen de diferentes maneras”⁶², y que evidentemente tienen una tendencia neoliberal, alineando todos sus esfuerzos en la búsqueda de la producción de capital humano con ciertas características que permitan el crecimiento del mercado; estas pruebas llegan a las escuelas en la búsqueda de un estereotipo construido de alumno, de acuerdo con un perfil establecido en planes y programas que termina teniendo características universales, que en ocasiones no se logra concretar por múltiples razones, una de las principales que se consideran es la falta de contextualización, ya que no todos los estudiantes se desarrollan bajo las mismas condiciones, por lo que no concretan, por ejemplo, el perfil que se solicita a todos los estudiantes que han cursado educación básica a los 15 años, como lo marca la prueba PISA, pero entonces ¿el no cumplir con un perfil determinado impide la conformación de un ciudadano?, y justo es cuando podemos pensar que esta búsqueda de

⁶¹LÓPEZ Guerra Susana y Marcelo Flores Chávez, (2006). “Las reformas educativas en Latinoamérica”, México, *Revista electrónica de investigación Educativa*, Vol. 8, Pág. 8.

⁶²FAZAL Rizvi y Bob Lingard (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid, Moratada: p. 40. OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y UE (Unión Europea).

características universales es una manifestación o forma de representación de violencia estructural.

En la búsqueda de mejores resultados, en una prueba estandarizada, se genera competitividad e individualismo no sólo entre los estudiantes sino también entre los docentes, escuelas y zonas escolares, competencia que llega a situarse entre países también, por lo que los resultados nos llevan a situarnos entre los vencedores o los perdedores sin considerar los obstáculos que se enfrentan para lograr aprendizajes que se llaman de calidad; por lo que nos preguntamos ¿en estos términos cuál es la función de la competencia?, y podemos asumir que “el universo de la competencia no es justo: las escuelas son dependientes de lugar en que se enclavan en el contexto social, ya desigual”⁶³, y que en la medida en el que el contexto no son modificados desde la acción de los propios docentes, seguiremos encasillados en los procesos de exclusión y segregación que no se pueden controlar.

Hemos tratado de hacer visible que dentro de nuestras escuelas existe violencia estructural que se inserta como violencia escolar, manifestada de muchas formas no solo por los alumnos, docentes o las escuelas, sino que también la violencia se reproduce desde el ámbito internacional con los modelos económicos que llegan a imponer su forma de pensar; una de las realidades a la que nos enfrentamos es entender que no vamos a poder modificar esta situación, pero desde nuestras aulas podemos generar un cambio que permita generar alumnos reflexivos que logren desarrollar todas sus habilidades y, si bien no pueden ir en contra del sistema, si puedan generar una forma distinta de pensamiento utilizando los recursos que tenga a su alcance para poder desarrollarse de una forma distinta a la que se espera.

Podemos pensar que la violencia estructural está inmersa en la escuela como violencia escolar al ver que los discursos de política educativa nos llevan a reproducir patrones que generan exclusión dentro de la escuela como el desarrollo de actitudes, destrezas y un perfil de egreso homogéneo para todos, no respetando las características diversas que nos distinguen dentro del proceso de

⁶³ Bolívar Antonio (2005). *Op. Cit.*, p. 60.

aprendizaje y nos pone de manifiesto que este tipo de violencia escolar no se produce dentro de la escuela sino es un reflejo de la violencia estructural que produce exclusión social y violencia.

Y es quizá ese es el punto de partida de la posibilidad de crear una intervención, a partir de los excluidos para los excluidos y poder utilizar los recursos con lo que contamos para generar prácticas pedagógicas, en un ámbito local, distintas a las que se han venido desarrollando, al empezar a detectar ¿puede ser que la violencia estructural sea disminuida en nuestras aulas?, ¿existirá alguna alternativa de trabajo donde la competencia no sea la base de crecimiento personal?, ¿podemos creer que la convivencia puede ser una de las claves para generar el cambio?, y sin duda en la búsqueda de las respuestas, podemos generar los elementos necesarios para hacer la diferencia en nuestra prácticas pedagógicas, con el objetivo de poder reflexionar nuestro ser y estar en el mundo y de tal forma, poder hacer que los estudiantes se conviertan en seres reflexivos, autónomos y democráticos, no solo en los espacios escolares sino también en su vida cotidiana.

CAPÍTULO 2.

UNA CULTURA DE PAZ Y EL DESARROLLO DE LA SOLIDARIDAD COMO ELEMENTOS VIABLES PARA COMBATIR LA VIOLENCIA ESCOLAR.

Entrar a nuestras escuelas pareciera ser toda una rutina, desde que damos los primeros pasos podemos ver aquellas personas que son los responsables de resguardar todas las normas, llámense director, subdirector, prefectos o maestros, y es clásico que usen las frases: ¿tú credencial dónde está?, ¡ponte bien el uniforme!, ¡señorita, ese maquillaje, despíntese antes de entrar a la escuela!, ¡jóvenes suéltense de las manos!, etc., si caminamos aún más, en el antepatio están todos aquellos alumnos que no cumplen con las normas, por tanto, serán sancionados con un reporte y, en caso de ser reincidentes, se harán acreedores a un citatorio; al entrar a la escuela que se ubica en la zona sur de la Ciudad de México, se puede ver el patio, la extensión más grande de la escuela imponente como siempre, ya que ahí se encuentran un gran número de alumnos platicando, jugando fútbol, sentados escuchando música; algunos otros suben a sus salones, un sólo edificio de tres niveles con una fachada en tono café y beige colores correspondientes al sistema de Secundarias Técnicas, donde algunos entran a su aula y otros se encuentran en el pasillo recargados en el barandal; la mañana oscura por la hora de inicio de las actividades y quizá la mayoría esperamos ver a lo lejos el sol para que nos ilumine y podamos ver con mayor claridad todo lo que acontece en nuestras escuelas, pero ¿qué pasa?, suena la chicharra y todo se moviliza para poder iniciar nuestras labores cotidianas, por lo que nos cuestionamos ¿qué implica un sonido así?

En la mayoría de las escuelas de nivel secundaria en México es común escuchar una gran variedad de sonidos, como por ejemplo: risas, gritos, pláticas, etc., pero posiblemente existirá uno que es clásico “la chicharra”, también conocido como “el toque” o “la campana”; que no sólo determina el inicio y el fin de un día de clases, o bien el cambio de clases cada 50 minutos, sino también una serie de acontecimientos que graban en los recuerdos de los sujetos su sentir con

respecto a todo tipo de conductas que intervengan en el desarrollo de su vida; y nos cuestionamos ¿acaso damos alguna importancia a ese sonido?, ¿tan rutinaria se ha convertido nuestra vida docente que ya nada nos causa novedad?, ¿nos hemos percatado del cambio que implica un sonido en sentimientos y acciones?; y tal vez la respuesta a estas interrogantes nos lleven a reflexionar nuestro hacer en la escuela y quizá generar una transformación, pero... ¡es nuestra oportunidad!, pongamos atención, nos parece escuchar el primer sonido de la chicharra, y acaso éste ¿será el inicio de un gran fin?

2.1 Y tomamos los siguientes acuerdos, Febrero 2013.⁶⁴

La percepción que se tiene de una junta de padres de familia tiene diferentes aristas; para los alumnos representará, quizá, castigos o premios por la entrega de calificaciones; para los directivos, tal vez, representa el cumplimiento de un requisito administrativo; y para los docentes, posiblemente, una carga más de trabajo, ya que se debe portar con una serie de argumentos para poder brindar una explicación de lo que pasa dentro del salón de clases; pero es momento de preguntarnos ¿los docentes estamos preparados para poder brindar una explicación amplia de lo que sucede en la escuela y el aula?, y podríamos pensar que el reproducir prácticas sin ser reflexivos nos impiden poder visualizar lo que pasa en nuestras aulas, impidiendo identificar las barreras y por tanto las posibles soluciones que se necesitan para evitar una de las problemáticas que se ha insertado en la escuela con mayor fuerza, hablamos de procesos de exclusión. Es por ello necesario pensar y narrar nuestro hacer para generar un principio de cambio en el aula, recuerdo con claridad ese día, quizá lo que acontecía en mi aula me exigía atención para propiciar un cambio que todos necesitábamos.

—Buen día, ¿puedo pasar?— dijo el prefecto Juan Carlos de segundo año, que se caracterizaba por estar siempre al pendiente de los estudiantes y que quizá su personalidad no le permitía ser flexible ante ciertas

⁶⁴ Anexo II, instrumento de evaluación de la competencia textual narrativa. “Y tomamos los siguiente acuerdos, Febrero 2013”

circunstancias con los alumnos pero algo que no toleraba eran las faltas de respeto, al tocar la puerta del salón

—Claro Juanito, puedes pasar, ¿en qué te puedo ayudar?— dije al fijar la mirada en la entrada del salón.

—Necesito dictarles este recado que me dio el subdirector— y nos enseñó un papel que traía en las manos.

— ¡Te puedes callar!, ustedes no entienden, pero en fin— grité al ver a Alberto platicando con Adrián.

—Claro Juanito, puedes dictarles— hice una pausa, dirigiendo la mirada al prefecto que aparentemente estaba incómodo por la situación.

—Apuntemos en las libretas jóvenes. Buen día señor padre de familia, se le solicita su presencia en el plantel el día de mañana a las 7:15 am, para tratar asuntos relacionados con sus hijos; entre los asuntos que trataremos son: las constantes faltas de respeto de los alumnos a los maestros, la falta de compromiso con las actividades académicas y el incumplimiento del Marco para la Convivencia; y así tomar las soluciones en conjunto, que nos lleven a poder mejorar la escuela. Sin más por el momento, agradecemos su asistencia. Atentamente: la dirección— dijo el prefecto.

—¿Y sí mi mamá no puede venir?— preguntó Óscar, un alumno que se caracterizaba por su indisciplina constante y algunos problemas de violencia que manifestaba al golpear a sus compañeros durante el desarrollo de las clases, riéndose terminó la pregunta.

— ¿Sabes qué hijo?, no es momento de tus chistecitos entrega el recado a tú mamá y punto— comentó con voz fuerte el prefecto.

—Profe, dice el subdirector que pase por la orden del día, ya que usted va a dirigir la junta el día de mañana— se dirigió hacia mí el prefecto

—Gracias Juanito y Óscar, cuando se te pida tú participación es estrictamente para abordar temas de las asignaturas, sino aportas nada a la clase, se te agradecerá que guardes silencio. Los demás continuamos con la actividad— dije y continué dirigiendo la mirada al lugar del alumno que interrumpió al prefecto

Este acontecimiento nos ofrece la posibilidad de cuestionarnos ¿si este tipo de situaciones violentas son comunes en las escuelas?, y quizá pensemos que hoy en día las faltas de respeto entre alumnos y maestros, la violencia entre pares y las agresiones físicas, son ambientes que se han convertido en comunes dentro de nuestras instituciones, ya que tal pareciera que la violencia se ha convertido en la única forma de comunicación y que no sólo se ha popularizado dentro de las instituciones educativas sino que esto se convierte en un reflejo de lo que sucede en toda la sociedad. Hay una cuestión que reclama nuestra atención, ¿qué pasa hoy con la convivencia en la escuela?, y es posible que lo primero que llega a nuestras mentes es hablar del texto normativo que nos determina los límites de la convivencia conocido como Marco para la Convivencia Escolar, que:

“busca que la interacción entre estudiantes, padres de familia, magisterio, directivos y trabajadores de cada plantel sedé en un marco de certidumbre, donde todos conozcan tanto los derechos como los deberes de los alumnos y se comprometan a respetarlos”⁶⁵;

Por lo que resulta necesario, plantear las siguientes preguntas ¿cómo es que un discurso de política educativa puede regular la convivencia dentro de la escuela?, y al hacer una revisión del texto “Marco para la Convivencia Escolar”, sólo nos podemos topar con una serie de sanciones para cada tipo de conductas, que podríamos decir que son de carácter de violento al aplicarlas sin hacer un ejercicio de reflexión y entonces, ¿acaso una serie de normas puede regular la convivencia?, ¿seguir un manual con sanciones para los alumnos nos guiará a la disminución de situaciones violentas entre alumnos?, y en ese entendido es cuando empezamos a visualizar que quizá los docentes actualmente hacemos uso de dicho manual porque es el documento oficial que nos han impuesto las autoridades, pero que no ha sido analizado en sus fines y usos en la convivencia, por lo que nos puede surgir una pregunta más ¿la escuela, los docentes y los alumnos somos consciente del ejercicio de violencia al que nos enfrentamos y reproducimos en la comunidad?, y si habláramos de una respuesta contundente,

⁶⁵ SEP (2011). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria en el Distrito Federal*, México: p. 2

nos daríamos cuenta que la escuela es una institución violenta que nos lleva a reproducir procesos de exclusión dentro de ella de forma irreflexiva, cuando su fin quizá sea una situación contraria.

Es por ello que al reconocer a la escuela como una institución violenta, nos podemos preguntar ¿qué es la violencia?, por lo que podemos decir, que “es cualquier acción (o inacción) realizada a otro ser humano con la finalidad de causarle daño físico o de otro tipo”⁶⁶, aunque el daño no sea visible para la persona afectada; es así como podemos pensar a la violencia como acciones, o en su defectos falta de las mismas, para que los individuos integrantes de la comunidad escolar, se mantengan en un espacio donde las situaciones o acciones no afecten su integridad, al entender que todos los que integramos dicha comunidad escolar somos responsables del resguardo de dicha integridad sin importar cargo o función, esto implica que tanto directivos, docentes, alumnos, padres de familia y personal, fomentemos el cuidado de la integridad de todos sin importar su situación.

Pero la realidad es muy adversa, usualmente podemos ver múltiples manifestaciones de violencia dentro de la escuela implicándonos todos los actores de la comunidad, pero ¿cómo es que la violencia se inserta en la escuela?, lo que nos lleva a pensar que la violencia escolar es “reflejo de la descomposición de la sociedad, en el marco de un Estado de derecho débil, una estructura socioeconómica incapaz de satisfacer las necesidades básicas de la población y una ruptura del tejido social”⁶⁷; todo esto proveniente desde las estructuras económicas en las que nos desenvolvemos, como por ejemplo: políticas económicas neoliberales, que brindan una importancia al capital sin importar o tener en cuenta al sujeto y sus necesidad. Pensar a la violencia escolar como producto de la estructura social, nos lleva a pensar que dicha violencia está plagada de un ejercicio de poder sobre los demás, llevándonos a imaginar que los docentes reproducimos usos, costumbres y actitudes, de forma irreflexiva desde la estructura que nos determina; pero ¿cómo es que se ejerce el poder en nuestra

⁶⁶ JIMENEZ Bautista Francisco (2012). *Op. Cit.*, p. 14.

⁶⁷ AYALA Carillo Maria del Rosario (2015). “Violencia escolar: un problema complejo”, *Ra Ximhai*, Vol. 11, Núm. 4: p. 493

práctica?, y podemos dar un vistazo a lo que sucedió en la junta que previamente mencionamos.

Pasadas las siete con diez del día pactado para la junta y con un poco más del cincuenta por ciento de los lugares ocupados en el salón de usos múltiples de la escuela, entra la trabajadora social, la maestra Claudia, que siempre se encarga de mantener el orden en todo lo que le correspondía, por ejemplo pasar lista, tomar reportes, dar seguimiento a los mismos y cumpliendo su función hace el pase de lista; posteriormente, entré a tratar los asuntos relacionados con el grupo, los puntos a tratar en la junta establecidos en el orden del día que previamente había memorizado, pues pensaba que seguir las indicaciones era lo correcto.

— ¡Señoras y señores padres de familia, tenemos un pequeño problema con sus hijos!— inicié con una actitud un tanto distante, las reacciones fueron variadas entre el público al que me dirigí, ya que mi expresión variaba entre la molestia, asombro y ofensa.

—He recibido muchas quejas por parte de mis compañeros docentes, entre ellas están los insultos constantes entre los alumnos y no sólo eso, sino que en la semana me reportó una maestra, que una alumna la agredió verbalmente y, permítanme decirles, que eso no lo vamos a permitir en esta institución, pues ¿qué tipo de escuela seríamos si lo permitiéramos?— de nuevo tomé la palabra.

—Profesor le puedo preguntar, ¿qué fue lo que le dijo la niña a la maestra?— dijo la mamá de Ángel al levantar la mano, una señora que siempre participaba activamente en las actividades que le correspondían al grupo y que se caracterizaba por brindar su opinión en todo lo que atañía al mismo y que además era la representante de los padres de familia del grupo conocidas como las vocales.

—La maestra de Artes, reporta que en una actividad propiamente de la asignatura, la alumna cuestionó por qué la maestra imponía todo, como por ejemplo: los equipos de trabajo, las normas dentro del aula y no toma en cuenta a los alumnos; señores les recuerdo que somos profesionales de la educación, tenemos un Plan y Programa que rige lo que debemos enseñar

y sabemos cómo hacer nuestro trabajo; así que les pido su apoyo y comprensión para poder evitar ese tipo situaciones, tan incómodas tanto para nosotros como para ustedes, recuerden que el bien es para sus hijos, no para nosotros— hice una pausa para tomar aire y continuar.

—Pero maestro, ¿los alumnos no pueden cuestionarlos a ustedes?— de nuevo interrumpió la señora.

—Claro que nos pueden cuestionar, dentro de nuestras clases son valoradas las dudas, nos enriquecemos de ellas; pero la disciplina que cada uno impone en su salón es necesaria para poder convivir y claro que eso no está en duda, pues ¿los alumnos tienen la capacidad para poder establecer ciertas normas en esta edad?— respondí un tanto nervioso

—De nuevo lo interrumpo, en lo personal ¿lo ha intentado?— dijo la señora.

— ¿Qué?, ¿permitir que los alumnos pongan las reglas?, les recuerdo que existe un documento que se llama “Marco para la Convivencia Escolar” y es el que nos rige la forma de convivir, asimismo las sanciones para los alumnos que no cumplen con las reglas— respondí un poco irónico.

Tal vez hoy escucharme a la distancia y poder reflexionar mi discurso, representa todo un reto como docente; al salir de la Licenciatura en Educación Secundaria, la idea y noción que se tenía de la educación quizá estaba enfrascada en generar las condiciones ideales para que los alumnos aprendieran, tal vez perdiendo de vista la convivencia, los valores, el sentido de comunidad, etc., pero al entrar al sistema educativo, me percaté de la infinidad de cuestiones normativas que se deben cumplirse ante ciertas situaciones que se presentan el aula, y quizá ese choque de ideas entre una concepción de educación con nuevas formas de trabajo y la forma tradicional de trabajo en las escuelas generen un conflicto que termina como detonante de violencia, limitando al docente en el desarrollo de ciertas competencias que guíen el trabajo dentro del aula produciendo procesos de exclusión.

Pero ¿cómo es que se manifiesta la violencia escolar?, y el presente acontecimiento nos permite hacer visible un tipo de violencia que no se genera de una forma espontánea dentro de la institución sino que la violencia viene a ser

reproducida por lo que la estructura, el discurso o el sistema educativo, impone en resumen se manifiesta una violencia estructural que se inserta en la escuela como violencia escolar y que se hace visible en nuestras escuelas, por mencionar sólo un ejemplo, cuando el docente en su papel de poder, impone todas las reglas, formas de trabajo y sanciones que se aplican dentro del aula, quizá con el único fin de mantener un orden que nos permita acceder a los aprendizajes que se deben enseñar, pero ¿los alumnos lo perciben así?, ¿sería necesario llegar a una imposición para que los alumnos aprendan?, y quizá dentro de este ejercicio reflexivo podemos empezar a obtener respuestas que nos guíen en la transformación de nuestras prácticas, dando inicio con la reflexión de nuestro ser.

¡Vamos a empezar con problemas!, quizá pensamos y en nuestra estructura mental al escuchar las palabras violencia escolar, que implica una serie de problemáticas, por ejemplo: insultos, agresiones físicas, choque de ideas, etc., conocidos como muestras de violencia directa que se puede imaginar como reacción ante la violencia estructural; al hablar de la estructura quizá podríamos pensar que es imposible poder luchar contra ella, pero que en definitiva desde las aulas podemos cambiar la situación en la que nos encontramos, ya que “la educación es uno de los instrumentos más valiosos para que la humanidad pueda encarar con garantías los múltiples desafíos a los que se enfrenta”⁶⁸, como hoy en día la convivencia se ve afectada por brotes de violencia que pueden ser combatidos o disminuidos, uno de los primeros pasos que consideramos indispensables para convertir la violencia es el reconocimiento del Otro.

Hablar del reconocimiento del Otro no es nada sencillo, ya que implica entender que se debe “proporcionar una explicación del deseo respectivo y recordar que este fija los límites y las condiciones para que se produzca el propio reconocimiento”⁶⁹, quizá de una forma un tanto más entendible, el reconocimiento del Otro implica buscar los límites de conocimiento del Otro, es decir aquello que nos limita para poder relacionarnos, implicando un deseo por el otro o la búsqueda de algo, como por ejemplo: actitudes, virtudes, costumbres, etc., en ese ser que

⁶⁸ DE OÑA Cost José Manuel y GARCIA García Emilio Andrés (2016). “Proyecto Escuela: Espacio de paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo”, *RIECE*, vol. 14, núm. 2: p.6.

⁶⁹ BUTLER Judith (2009). *Op. Cit.*, p. 65.

puede armonizar con mi forma de vida, o bien puede resultar de forma contraria, sin caer de forma directa a una situación narcisista o *solipsista* con el Otro.

Hablar del Otro es un mundo de posibilidades, donde no podemos determinar lo que significa o bien lo que es, ya que al intentar definirlo se podría caer en una relación violenta, al asumir que desde un yo, se puede determinar cómo es el Otro o bien cómo quiero que sea; situación en la que los docentes caemos regularmente, ya que se desea un tipo de alumno ideal, que cumpla nuestros requerimientos tanto académicos como de conducta para poder relacionarse con los demás, que ese Otro mantenga una actitud ante las circunstancias a las que se enfrenta, y al no encontrar esa imagen se termina siendo invisible o bien queda excluido de nuestro trabajo; es por lo que nos cuestionamos ¿será necesario el reconocimiento del Otro para poder disminuir los brotes de violencia dentro de la escuela y el aula?, ¿tendrá alguna relación el reconocimiento del Otro y la disminución de la violencia escolar?, ¿podríamos utilizar una forma de trabajo en donde el reconocimiento del Otro no guíe en la construcción de una comunidad con características distintas a la violencia?, y es quizá en la búsqueda de las respuestas, donde se pueda encontrar la riqueza de los elementos mencionados y poder accionar en beneficio del Otro.

Este acontecimiento también nos hace pensar que tal vez cuando se habla de los integrantes de la comunidad escolar, esto conlleva enlistar a todos aquellos sujetos que se consideran parte del proceso de enseñanza aprendizaje, como por ejemplo: docentes, alumnos, directivos; pero que no pueden verse como seres aislados en la escuela, ya que también los padres de familia son parte fundamental del proceso de aprendizaje que se desarrolla en la escuela, por lo que resulta importante vernos como parte de una unidad que aspire a concretar un objetivo en común con los esfuerzos de todos. Ante el creciente incremento de la violencia en la escuela, podemos pensar en la necesidad de buscar una alternativa de trabajo que permita que el ejercicio de reconocimiento del Otro nos guíe en la transformación de nuestra práctica, por ello es posible pensar en el desarrollo de una **Cultura de la Paz**.

Es momento de pensar qué tipo de cultura escolar es la que se ha adopta con el paso del tiempo, si se sigue por moda o porque se pretende imponer desde la estructura; pero justo en la medida en que se reflexiona nuestro hacer diario, podemos pensar en la cultura como una creación desde nuestras prácticas pedagógicas que definen los docentes, por lo que resulta una exigencia poder tener claro qué prácticas pedagógicas se utilizan dentro de nuestros espacios curriculares para poder hablar de la solidez o bien transformación de un cultura, ya que en ocasiones pensamos que la cultura depende de los directivos o de una institución normativa, cuando la creación de una cultura depende de los usos, costumbres y actitudes que desarrollamos los integrantes de la misma; con base en la reflexión de nuestras prácticas debemos pensar en que “todas las personas, todas las culturas, participan inexorablemente de otras culturas, e incluso con relación de conflicto y dominio”⁷⁰, al tener presente que la cultura escolar depende de la dinámica que se trabaje dentro de la escuela, al intentar concretar un objetivo en común con todos los integrantes de la comunidad y no ignorando o excluyendo a alguien, ya que todas las opiniones nos pueden ayudar en la construcción o transformación de lo que deseamos lograr.

Podemos pensar que al transformar la cultura dentro de nuestras escuelas, problemáticas como la violencia, los conflictos violentos y los procesos de exclusión pueden ir disminuyendo, pero ¿cómo se entiende la Cultura de Paz?, y podemos decir que es:

“un proceso siempre inacabado de construcción y vivencia de valores como la solidaridad, la tolerancia y el respeto; promoviendo condiciones de justicia y posibilidades de participación social, de forma que todos los sujetos puedan ver satisfechas sus necesidades”⁷¹

Entendiendo como necesidad los aprendizajes que no sólo implique aspectos completamente académicos, sino que el aprendizaje debe estar contemplando la forma de convivencia entre los integrantes de la escuela, logrando así la

⁷⁰ JARES Xesús R. (2009). *Pedagogía de la convivencia*, Barcelona, Editorial Grao: p. 23.

⁷¹ BEDMAR Moreno Matías y MONTERO García Inmaculada (2010). “Educar en los valores de la paz”, *Espacios Públicos*, vol. 15, núm. 33, p: 118.

transformación de nuestros contextos inmediatos a partir de la reflexión, y la acción posterior a ello.

Dentro del acontecimiento se puede observar que efectivamente existe un canal de comunicación entre docentes y padres de familia, pero ¿cómo es?, y se puede decir que se basa en la manifestación de quejas de las actitudes y comportamientos de todos, ya que los docentes se quejan de los alumnos, los docentes pasan la información a los padres de familia quejándose de la nula acción que se ejerce desde casa y los padres también expresan su inconformidad por las nulas medidas que los docentes establecen dentro de las aulas; y acaso ¿se soluciona algo?, y es preciso observar que existe una falta de un elemento importante para lograr una transformación de la comunidad, que es la **solidaridad**.

Pero entonces ¿qué papel y cómo interviene la solidaridad en la disminución de la violencia escolar?, y podemos asumir que tanto “la socialización y el aprendizaje de la convivencia requieren para ser plenas de las solidaridad, porque no hay forma de convivir sin compartir, sin el cuidado, sin la entrega a los demás”⁷², esto nos lleva a poder pensar en la forma de transformar nuestra comunidad al basarnos en el aprendizaje del Otro, reconociéndolo y poder así generar una ética de la responsabilidad; es importante mencionar que la Cultura de Paz se trabaja desde distintos valores, pero que podemos tomar como eje central la solidaridad de acuerdo con lo que se desea transformar, ya que se piensa que al trabajar la solidaridad los brotes de violencia, quizá puedan disminuir; es por ello que al momento de pensar una comunidad escolar, no debemos centrar nuestra atención en los integrantes que tienen una inferencia directa en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que debemos ver también a aquellas personas que proporcionan la posibilidad de formar las condiciones necesarias para que se pueda generar aprendizajes, brindándoles la posibilidad de participar activamente dentro de la comunidad. Pero, ¿por qué cuestionamos la existencia y participación de una comunidad?, y pensamos que esto se debe a que dentro de nuestras prácticas en la escuela, la participación queda

⁷² JARES Xesús R. (2009). *Op. Cit.*, p. 23.

determinada en un discurso, ¿cómo es posible esto?, veamos en la práctica lo que acontece.

—Entonces, la toma de acuerdos es lo más importante de hoy, en nuestra orden del día, ¿qué vamos hacer con sus hijos?— continué en la junta de padres de familia, haciendo una pausa para recibir una respuesta.

— ¡Profesor—, ¿me puedo retirar?, es que entro a las ocho y media a trabajar, es tarde y no llegamos a ningún acuerdo!— levantó la mano una señora, todos pensábamos que aportaría algo o bien trataría de responder la pregunta.

— ¡Pues con ese interés, cómo se van a solucionar las cosas!— una voz se escuchó por el fondo del salón y la intención en las miradas de ambas señoras quizá fue evidente.

— ¡A ver señoras, aquí no venimos a pelear, así que todas guardan silencio, las que lleven prisa se pueden retirar pero se tendrán que adecuar a la decisión de los demás!— dije un poco molesto y con un tono algo fuerte, con la idea de que no pasara a más, ya que en el salón de clases esa técnica siempre me había servido.

— ¡Se aplicarán las sanciones del Marco para la Convivencia, se citará a los padres de familia de aquellos que incumplan con las normas y se firmarán las libretas a diario de todos los profesores para verificar que los alumnos trabajan, ¿alguna observación?, muy bien señoras esos son los acuerdos que hemos tomado, seguiremos en contacto y estamos para servirles, buen día! —dije al hacerse escuchar el sonido de la chicharra, de corrido sin hacer pausa en forma de imposición y me dirigí hacia la puerta.

Aunque aparentemente los padres de familia no habían quedado muy conformes y con un carácter impositivo, así termino la reunión sin permitir el diálogo entre los padres de familia y el tutor, pues ¿serían necesarios los padres de familia dentro del proceso educativo?, sólo vienen a la junta por obligación sin ningún interés, así no se puede trabajar, pensaba al dirigirme al salón donde me correspondía dar mi clase.

Al hablar de violencia en la escuela, quizá lo primero que viene a nuestra mente es una pelea a golpes entre alumnos, pero ¿acaso sólo los alumnos propician la violencia en las escuelas?, y es justo el momento en el que debemos asumir el papel de violencia que desempeñamos en el contexto como autoridades, docentes y padres de familia, ya que “la violencia se convierte en parte del medio ambiente, la posibilidad de reconocerla disminuye y, por lo tanto, es introyectada por quienes la viven como algo natural”⁷³, por lo que en ocasiones nos resulta difícil poder ubicarnos como agentes activos de violencia que reproducen y hacen uso de la misma para poder comunicarse y tomar acuerdo, tal como se observa en la experiencia; podemos retomar el fragmento de la experiencia que acabamos de brindar, ¿cómo es que llegamos a un acuerdo?, y lo que podemos pensar que no fue una toma de acuerdos sino una imposición ante la situación que se brindó, haciendo uso de un poder que se enviste en la imagen del docente y por lo que las madres de familia asumen lo que hace, pero ¿es correcto?, y justo es lo que queremos hacer visible, la necesidad de asumir una postura de diálogo que lleve a todos por el camino de la comunicación.

Ahora pensemos en la madre de familia que se tenía que salir de la junta, reflexionando la problemática, más allá del consumismo y el capital, la situación familiar que presentan los alumnos de secundaria podríamos decir, es adversa; cada día es más común escuchar que las familias se encuentran en crisis por separaciones, abandonos de niños en casas de abuelas, madres solteras, etc., y no es por hacer un juicio de valor, sino que en muchas ocasiones los docentes ni mucho menos la escuela, toman relevancia a esas situaciones, que se consideran ajenas a la misma, pero impactan en nuestras aulas al mostrar rebeldía, indisciplina, agresividad, etc., y tal vez no se consideran importantes pero quizá afectan nuestro desarrollo óptimo; la consecuencia ante estas situaciones son el desinterés de los alumnos hacia la escuela, la deserción o bien procesos de exclusión que los docentes hacemos hacia los alumnos que no se comportan o que no son iguales a los demás.

⁷³ AYALA Carillo Maria del Rosario (2015). *Op. Cit.*, p. 495.

Es por ello que consideramos importante desarrollar dentro de nuestras aulas un espacio donde los alumnos se sientan acogidos por el Otro, donde su desarrollo tanto cognitivo, emocional, motriz y actitudinal, no se vea afectado por situaciones violentas, por lo que nos cuestionamos ¿será posible que desde nuestras aulas se puedan generar las condiciones necesarias para que los estudiantes tengan interés por asistir a la escuela y no sólo aprendan contenidos académicos, sino también a convivir?, también este acontecimiento nos permite preguntarnos ¿por qué el docente toma ese tipo de actitud ante situaciones violentas?, y podríamos decir, que es la forma en la que estamos acostumbrados algunos docentes a resolver las situaciones dentro de nuestros contextos y es en la medida en la que podemos justificar la necesidad de una **Cultura de Paz**, ya que la paz “no implica solamente la ausencia de conflictos sino la capacidad de manejar dichos conflictos y superarlos a través del diálogo, la cooperación o cualquier otro método no violento”⁷⁴, ya que los conflictos son inherentes a la existencia humana, y los conflictos en el aula, en muchas ocasiones son minimizando o se hacen invisibles asumiendo que los responsables son los que deben encontrar la forma de solucionarnos y efectivamente lo hacen pero desde una postura violenta; es por ello que se observa la necesidad de trabajar las formas en asumimos los conflictos que nos generan brotes de violencia, pero no desde una postura que implique sólo a los involucrados sino también desde la postura de los docentes al generar las ayudas necesarias para poder disminuir la violencia que afecta nuestras aulas.

Es por ello que podemos empezar a visualizar que existe una necesidad de trabajar una Cultura de Paz, desde la solidaridad, para generar las habilidades, destrezas y conocimientos necesarios que nos guíen por caminos distintos a la construcción de una convivencia sin violencia, el trabajo no sólo es exclusivo de los alumnos sino que debemos incorporarnos a todos los integrantes de la comunidad para generar un verdadero cambio, éste cambio debe ser profundo y no superficial ya que de ubicarnos en una situación de moda o momentánea el cambio de actitud ante las circunstancias a las que nos enfrentamos no será

⁷⁴ FERNANDEZ Osmara (2006). “Una aproximación de la cultura de paz”, *EDUCARE*, vol. 10, núm. 33: p. 254.

erradicado, ya que lo primero que debemos trabajar para transformar nuestra cultura es la actitud del docente; pero ¿sólo con una experiencia podemos sustentar la necesidad de cambio?, y de nuevo escuchamos el sonido de la chicharra que demanda nuestra atención para ver y ampliar lo que pasa a nuestro alrededor.

2.2 ¡Maestro, ya me pegó!, Abril 2014⁷⁵

Lunes, siete cinco de la mañana, se hace sonar la chicharra para iniciar las labores. La primera actividad que teníamos en mente, era aplicar la estrategia “El espejo”, que consistía en agrupar a los alumnos en parejas, colocarlos de frente para que uno de los dos imitara los movimientos de su compañero; fue entonces que recordamos que al llegar a registrar nuestra entrada en la escuela observamos un anuncio en el checador que decía:

"A todos los profesores, se les recuerda hoy aplicamos las estrategias de convivencia que se propusieron en nuestro último Consejo Técnico Escolar⁷⁶, no lo olviden. Atentamente equipo de Convivencia Sana y Pacífica⁷⁷"

Fue cuando pensamos que una de las acciones establecidas en la Ruta de Mejora⁷⁸ era la integración de un banco de estrategias que toda la escuela aplicaría, a la primera hora, en el grupo que nos correspondiera, con el fin de mejorar la convivencia. La maestra Angélica, titular de la asignatura de Historia que se distinguía siempre por cumplir las normas tal cual lo dictaban, así mismo, destacaba por ser una de las maestras que asistían a cursos de capacitación por lo que era la representante del equipo de convivencia, se había acercado a entregarnos una hoja con tres de las estrategias que se deberían aplicar durante el mes, por muchas razones sólo recibimos la hoja sin hacer preguntas ni siquiera

⁷⁵Anexo III, instrumento de evaluación de la competencia textual narrativa. ¡Maestro, ya me pegó!, Abril 2014

⁷⁶ “es un espacio valioso de aprendizaje colaborativo que ayudará, si se le desarrolla con seriedad y profesionalismo, a mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos de educación inicial”, conocida también como la junta de cada mes, donde discursivamente se debería cumplir con un fin centrado en la mejora escolar, pero debido a múltiples interpretaciones quizá el objetivo no se cumpla. SEP (2013). El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docentes, Educación básica, México: p. 11.

⁷⁷ Se hace referencia a una de las cuatro prioridades que conforman la Ruta de Mejora, las cuales son: Normalidad Mínima, Rezago y Abandono, Mejora del aprendizaje y Convivencia Sana y Pacífica.

⁷⁸ “es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de la gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plattel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora”, y que integrada por las acciones que se proponen de acuerdo con la prioridad educativa se pretende que en colectivo se mejoren problemáticas que surgen de acuerdo al debate, podría surgirnos la pregunta ¿en verdad estas actividades nos ayudan a mejorar a la escuela?, o quizá caemos de nuevo en lo ficticio. SEP (2014). Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar, México: p. 10.

observarla, firmamos de recibido y la guardamos en el portafolio para no perderla u olvidarla.

—Buenos días alumnos— saludé al grupo al entrar al salón.

—En sólo diez minutos vamos a trabajar una estrategia de convivencia, se ponen en parejas y trabajamos... ya todos listos— dije.

—Profe, nadie quiere hacer la actividad conmigo— expresó Rosario una alumna que no asistía regularmente a la escuela, acercándose hacia mi aparentemente temerosa.

— ¡A ver no quedó claro es en parejas, ya sean maduros y aprendan a convivir!— se escuchó por todo el salón.

—A ver, tú trabaja con tu compañera, evitemos problemas con alguien más— indiqué a Fernanda una alumna que consideraba buena y con actitud positiva.

—Está bien maestro— replicó Fernanda y con cierta hostilidad se reunieron las alumnas.

—La actividad nos va a permitir mejorar la convivencia en el aula, pero justo este tipo de situaciones impiden que crezcamos como grupo, debemos aprender a ser maduros— o eso se supone, pensé en mi interior.

Y es tal vez es el momento en que puedo pensar que mi discurso se encontraba vacío, pues ¿qué entendía por convivencia?, y quizá sólo pensaba en ese momento, que la convivencia se refería a que los alumnos se comunicaran entre ellos y desarrollarán una actividad como lo pedía, y eso se debía a que no se había logrado entender que la convivencia escolar “supone reconocer y aceptar la normativa con la que cada alumno llega, y generar los espacios necesarios para que éste logre una inserción activa y constructiva”⁷⁹, y justo en la medida que entendemos que los alumnos tienen una construcción social distinta entre ellos, los docentes debemos de tener la capacidad de poder hacer que toda esa convergencia de culturas puedan interactuar de forma pacífica y de lo contrario se

⁷⁹ BOGGINO Norberto (2008). “Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Chile, núm. 14: p. 59.

puede producir violencia al intentar que todos los alumnos se comporten de una forma determinada sin tomar en cuenta la diferencia que nos caracteriza a todos.

Quizá una de las ideas que prevalece en nuestras escuelas es que los alumnos sólo van a aprender contenidos académicos a las escuelas, sin importar lo que sucede en sus contextos para que los estudiantes lleguen al salón de clases; posiblemente en ese momento no preguntamos ¿por qué la alumna no asiste a la escuela?, y tal vez podemos imaginar que la decisión no depende de la alumna sino que también detrás de ella existe la responsabilidad de sus padres, pero sería ilógico y fantasioso pensar que desde la escuela se pueden dar solución a todas las problemáticas de los alumnos, por lo que debemos pensar en acciones concretas para que en las ocasiones que se presentan a la escuela, los alumnos puedan aprender y convivir de una forma adecuada, pero ¿qué es lo que demos hacer?, y de nuevo podemos pensar que el fomento de una **Cultura de Paz**, ya que debemos tener como “principal objetivo contrarrestar las influencias que conducen al temor y la exclusión de los demás y ayudar a los niños a desarrollar un razonamiento ético”⁸⁰, ya que en los alumnos se pueden trabajar las emociones necesarias para tener la capacidad de generar un vínculo con el Otro, lo que se conoce como reconocimiento y partir de ahí para generar las herramientas necesarias para concretar objetivos comunes.

Pensar en los sentimientos de los alumnos quizá nos resulta complicado, ya que dentro de nuestros esquemas de trabajo no se hace una planificación para trabajar los sentimientos propios y de los alumnos, acaso sabemos por qué Rosario no asistió a clases, cuál es su sentir ante la imposibilidad de poder convivir con sus compañeros y tal vez es por nuestra falta de sensibilidad ante ciertas circunstancias que no podemos ver, ya que podríamos pensar que ante un número tan grande de alumnos es imposible poder atender esos asuntos, que sin duda son importantes, pero que al momento de manifestarlos debemos de trabajar en ellos y poder ayudar en situaciones que pueden resultar incómodas para los estudiantes.

⁸⁰ FERNANDEZ Osmara (2006). *Op. Cit.*, p. 253.

Y nos podemos preguntar ¿de este tipo de situaciones podemos aprender los alumnos y los docentes?, y ¿qué es lo que se puede aprender?, y pensamos que “la escuela es una institución privilegiada para aprender a convivir y convivir para aprender, puesto, que en suma, se convive para vivir y la vida es trabajo y lenguaje”⁸¹, ya que nos permite aprender de todo tipo de situaciones no importa el énfasis que se le desea dar a las diferentes situaciones a las que nos enfrentamos en nuestro hacer diario, ya que la convivencia podemos tomarlo como un fin pedagógico; ¿Cuántos de nosotros trabajamos la convivencia en nuestras aulas?, en el acontecimiento que está sujeto a reflexión, podemos observar que la actividad que se estaba desarrollando era de convivencia, impuesta por un equipo de la Ruta de Mejora, ¿acaso ya se había trabajado previamente?, ¿se requiere una exigencia institucional para que se trabaje la convivencia?, y tal vez es el momento de pensar en que la convivencia entre los alumnos y docente dentro del aula es indispensable para poder trabajar de una forma distinta, no desde una imposición sino desde una postura dialógica entre los involucrados, veamos cómo es que concluyó la actividad.

Iniciaron los 10 minutos, con aparente calma, podíamos ver a Sergio y Miguel hacer la actividad, alumnos que dentro de la dinámica de aula siempre estaban inquietos, por lo que me acerqué a ellos para observar cómo estaban realizando los movimientos con cierta sincronía, está funcionando la actividad, pensé en silencio. En un instante volteamos hacia la derecha, vemos a Luis y Damián forcejeando e insultándose, acto seguido se escucha un grito por todo el salón,

— ¡Señores, ustedes siempre con lo mismo, se pueden comportar!— grité y los alumnos en automático se soltaron.

— ¡No estamos haciendo nada!— respondió Luis.

—Cómo que no están haciendo nada, ¿acaso estoy ciego o qué?— pregunté irónicamente. Aparentemente la actividad continuó sin irregularidades cuando de repente

⁸¹ARISTEGUI Roberto et. al (2005). “Hacia un Pedagogía de la convivencia”, *Psyche*, vol. 14, núm. 1 p. 148.

— ¡Maestro, ésta niña ya me pegó!— gritó Dulce, alumna que siempre se mantenía en silencio en el extremo del salón, por tanto, catalogado como no conflictiva.

—Pues usted dijo que teníamos que hacer lo que los demás hacían y ella no hizo lo mismo que yo— dijo Tamara, alumna que golpeó y se caracterizaba por manifestar problemas en su casa.

—“Pues entonces haz esto”— expresó Dulce azotando en la pared a Tamara; en ese instante sentí como si algo dentro de mí se rompiera, pero no de tristeza o melancolía como había sentido ante otras circunstancias que había vivido como docente, no, en ésta ocasión era una mezcla entre furia e ira.

— ¡Tienen tres segundos para soltarse y sentarse en su lugar! —grité a todo pulmón, yo supongo que con una cara de pocos amigos, porque en un instante aquellas alumnas se soltaron, todos los que estaban en el salón se paralizaron.

— ¡Se sientan todos uno, dos... no entendieron todos se sientan... tres!, con ustedes nunca se puede trabajar, si no son unos golpeándose, son las otras azotándose, el punto es que no se saben comportar como gente civilizada— traté de controlarme sin éxito y continué gritando.

—A ver ponemos como título...— e inició la como se estaba programado.

Para continuar con la actividad previamente programada para la asignatura de Ciencias II con énfasis en Física, cuando se hizo sonar la chicharra para el cambio de hora, que transcurrió, según yo, en clama. Posiblemente en ese momento pensé que con un regaño la situación se solucionaba, ya que en mi construcción cultural, histórica y mi tránsito por la educación básica, así era como se solucionaban las diferentes problemáticas a las que me enfrentaba, pero ¿en realidad con grito se solucionan las cosas?, ¿quizá como docentes se puede hacer algo distinta para que estas situaciones violentas cambien?

Podríamos decir que es casi normal toparnos con este tipo de situaciones en el aula, ya que la violencia se ha convertido en una forma de común en el aula y, en algunos otros casos, representa la forma de resolución ante los conflictos a

los que nos enfrentamos. Una de las preguntas que comúnmente nos hacemos es ¿por qué pasa esto, si les enseñamos valores a los estudiantes?, por lo que resulta importante también cuestionarnos, ¿acaso basta con enseñar valores?, porque puede resultar entendible que los valores se viven independientemente de la forma o mecanismo en la que los alumnos pueden aprenderlos, por lo que podemos asumir que “los alumnos entran en contacto con los fenómenos en estudios a través de actividades que les permiten elaborar relaciones entre eventos, son capaces de aplicar y generalizar lo aprendido a otras situaciones”⁸², sin importar nuestra asignatura, campo formativo o enfoque de estudio, desde las Ciencias Naturales y Sociales, debemos de abonar en la construcción de una **Cultura de Paz** llena de valores donde los conocimientos no se queden en un producto de clase o en las respuestas a un examen, sino que deben ser útiles para poder afrontar su vida y no ser excluidos.

Entendiendo que el aprendizaje es “es un proceso donde lo social y lo individual se interrelacionan: las personas construyen el conocimiento dentro del medio social en el que viven”⁸³, que es más que una memorización o bien la adquisición de conocimiento sin sentido, es cuando empezamos quizá a entender algunas otras situaciones de las que nos quejamos los docentes, por ejemplo: la apatía que presentan los alumnos ante las asignaturas, ya que si el alumno no encuentra un sentido útil a lo que se pretende que aprenda, no pondrá interés en el aprendizaje; por lo que se puede considerar como una necesidad que el alumno encuentre sentido a lo que aprende, que puede ser desde un concepto o fórmula de carácter científico hasta los valores o costumbres que tienen una carga social, al lograr que los estudiantes puedan ver o construir los vínculos necesarios entre el aprendizaje y su vivir diario, que no sólo los alumnos puedan hacer ese vínculo, sino que también los docentes debemos tener las habilidades necesarias para que nuestro aprendizaje tenga un fruto más allá del Otro, quizá hablar también de un aprendizaje personal. Pero todas estas necesidades se pueden hacer visibles en

⁸² GUEVARA Yolanda et. al. (2004). “Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia de español”, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, Junio, año/vol. 31, número 001, México: p. 26

⁸³ LABORATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (2009). *Qué, Por qué, Para qué, Cómo. Aprendizaje cooperativo*. Propuesta para la implementación de una estructura cooperativa en el aula: p. 4.

nuestras experiencias y también debemos recordar que todo lo que toda acción corresponde una reacción y en el sistema educativo, eso tiene mucho peso.

—Oye, me acaba de comentar el director que una niña, en tu clase, fue agredida por otra; necesito que me des un informe de lo que sucedió en tu clase, ¿qué estabas haciendo? ... ya sabes, todo lo de costumbre; en tres días citarón a los tutores de ambas alumnas y veremos qué sucede, no se te olvide— dijo el profesor Javier subdirector académico, maestro siempre dispuesto al trabajo pero que en ocasiones sus errores eran más evidentes que sus aciertos, pasado el medio día después del incidente de la actividad de convivencia.

Al llegar a casa, lo primero que pasó por mi mente fue hacer el dichoso informe; me senté frente a la computadora sin saber cómo empezar a redactar, el cursor de la página de Word parpadeaba en espera de plasmar mi experiencia y poder articular un texto que describiera todo lo que había sucedido; inicié cómo si fuera haciendo un diario de campo, tratando de recordar lo que había sucedido, tratando de describir a los sujetos, las acciones, las reacciones y los pareceres, sino de todos, sí en su mayoría de los que nos encontrábamos ahí.

Al finalizar el texto, justo revisando que no existiera un error, me percaté de algo que no había podido visualizar antes de ninguna forma en mi trabajo docente, la redacción de mi experiencia me permitía ver aquellas situaciones en las que se había fallado; por ejemplo, un primer error fue no haber revisado la actividad antes de aplicarlas, quizá esto se deriva de un ejercicio irreflexivo de reproducción tanto del currículum como de ciertas estrategias que son sugeridas o impuestas por alguna institución superior o bien porque “dicen” que funciona, ya que casi podríamos asegurar que la estrategia que se nos propuso no se había revisado, aplicado y mucho menos adecuado para un grupo de 50 alumnos de segundo grado en nivel Secundaria con anterioridad; un segundo error fue no haber explicado de forma amplia la finalidad de dicha actividad y no haber descrito las instrucciones claras de lo que se realizaría, ya que al no formar las parejas y dejar

que se reunieran con sus conocidos o amigos más cercanos, con seguridad se podrían a jugar y no tomarían con seriedad la actividad.

También percatarme que no se hace una escucha activa hacia los alumnos que implica “no sólo atender a las palabras, sino también al lenguaje no verbal, a las percepciones de la otra parte, las emociones y el contexto en el que se habla”⁸⁴, sino tal vez pensar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve desde un punto de vista *solipsita* del docentes, aunque irónicamente se discursa una relación alumno-docente, en ocasiones sólo pensamos en beneficio del docente sin brindar el lugar que tiene y merece el alumno en dicho proceso, ya que se puede ver y reconocer como un objeto que nos ayuda a concretar los aprendizajes que nos marcan los planes y programas; evidentemente de esta forma de pensar no se visualizan las necesidades de los alumnos y que terminan en procesos de exclusión, en el caso de la alumna que justo por no asistir a la escuela, se encuentra imposibilitada de socializar entre sus compañeros de clase, función que se deja de lado en las aulas por dar prioridad a los contenidos academicistas; y por último, darme cuenta de cuánto tiempo me pasé gritando en la clase, más que dialogar o interactuar con los alumnos, con el único fin de controlar la violencia que se generaba en el aula, que irónicamente ejercía al momento de gritar.

Fue entonces que sentí un escalofrío inmenso, percatarme de tantos errores con sólo redactar una situación que quizá no consideraba problemática en mi aula, y que me llevó a cuestionarme ¿qué es lo que realizo en mis prácticas pedagógicas?, ¿en realidad estoy cumpliendo mi función como docente?, ¿puedo mejor?, ¿cómo me puedo dar cuenta de los errores cometidos en mi hacer diario como docente?; y al momento de tener en mis manos el texto que lejos de ser un informe, tenía más características de un ejercicio narrativo, me percaté que “mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana”⁸⁵, llevándonos a la reflexión y análisis de nuestro hacer cotidiano, invitándonos a transformarnos en beneficio de

⁸⁴ MARTÍNEZ Zampa Daniel (2008). *Mediación educativa y resolución de conflictos*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Didácticos: p. 64

⁸⁵ BRUNER Jerome (2013). *Op. Cit.*, p. 130.

los alumnos y de nosotros mismos; cuestionándonos ¿es sencillo hablar de nuestra experiencias?, y la respuesta nos lleva a asumir que nos encontramos ante una pobreza, pero no económica sino que nos encontramos ante una pobreza mayor, una “pobreza de experiencias *que*⁸⁶ es sólo una parte de la gran pobreza que se ha vuelto adquirir un rostro con tanta agudeza y exactitud”⁸⁷, que posiblemente si le podemos dar nombre a esas situaciones son la materialización de los procesos de exclusión y segregación que no sólo negamos sino que también hacemos invisibles ante los demás.

Pasados tres días reglamentarios para poder brindar la atención a un citatorio por indisciplina, se encontraba el director de la escuela en su oficina reunido con varias personas,

—A ver si entiendo bien, Tamara, me comentaste que en la actividad del profesor de Ciencias, que no sabes con qué tema se relacionaba, tú compañera Dulce te azotó en la pared, ¿cierto?— inició el Maestro Luis director de la escuela, que siempre se preocupaba por mantener una relación estrecha con los alumnos, tratando de iniciar un diálogo.

—Sí maestro, así fue— respondió Tamara junto a su tía, que fungía como su tutor legal.

— ¡No fue así!, el maestro explicó la actividad y Tamara como no estaba poniendo atención, sólo escuchó que teníamos que hacer lo mismo y ella me pegó primero— gritó Dulce desde el otro extremo de la oficina del director, junto a su mamá, su tutor legal.

—El informe que me proporcionó el profesor, que aparte es el tutor de su grupo, me indica que todo se desarrollaba con calma pero en un instante ustedes se estaban agrediendo, ¿por qué?, me pueden explicar— y se hizo un silencio frío e incómodo, ninguna de las involucradas en la agresión decía nada.

⁸⁶ Las cursivas son del autor del presente texto.

⁸⁷ BENJAMIN Walter. (2010). *Op. Cit.*, p.11

Podemos pensar que el diálogo es una de las formas de cambiar la situación de malos entendidos que nos rodean, pero ¿en realidad sabemos cómo entablar un diálogo y sus implicaciones?, pues pensamos que en ocasiones con el hecho de escuchar lo que el Otro desea expresar, ya es un diálogo, pero lo que no podemos dimensionar es que “no hay diálogo, si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres [...] de ahí que no puede haber diálogo en las relaciones de dominio”⁸⁸, por lo que surge la necesidad de empezar a ver a los alumnos como humanos y no como objetos que sólo nos sirven para cumplir los objetivos que nos planteamos como docentes y, de la misma forma, también recordar que nosotros los docentes también somos seres humanos, así abonando a la transformación de la cultura.

El diálogo es un acto común que se desarrolla dentro de nuestras escuelas, pero en ocasiones sólo se utiliza en determinadas situaciones que nos conviene o bien consideramos que es útil para el momento en el que nos encontramos, pero consideramos que el diálogo es un “factor esencial para dar y mejorar la calidad de vida de las relaciones humanas. En efecto, en aquellas organizaciones humanas [...] en las que el diálogo sea un contenido y una estrategia habitual”⁸⁹, ya que nos podríamos preguntar ¿es necesario que exista un diálogo entre alumnos cuando existe una agresión física?, y tal vez nos resulta normal ver ese tipo de situaciones en las que el diálogo se utiliza como última opción ante los conflictos en los que nos encontramos.

Esta experiencia nos permite ver que dentro de nuestras actividades diarias no existe el diálogo ni se busca la convivencia como fin, ya que quizá dentro de nuestros espacios áulicos estas actividades se dejan de lado por los contenidos académicos que se nos indican en planes y programas; la sociedad actual demanda pensar en la convivencia y el diálogo como fines dentro de nuestras actividades docentes, ya que debemos tener presente que nuestros alumnos no sólo son alumnos, sino también se consideran ciudadanos que al salir de la escuela deben afrontar una vida en convivencia con los demás, en donde el

⁸⁸ JARES Xesús R. (2009), *Op. Cit.*, p. 22

⁸⁹ Ídem, p. 23

diálogo puede representar una opción para poder generar una serie de acuerdos y que no sólo se consideren imposiciones en cuestiones tan básicas como los derechos, las obligaciones o las garantías; ya que de ser así se generan los primeros indicios de violencia.

—Profesor, ya con ella, ¿Dulce te llamas, verdad hija?, ya es reincidente en sus actitudes; es la niña que siempre ando separando de su novio, y por más que llamo a sus padres no vienen, y aprovecho ahora que está aquí su mamá; señora su hija le falta al respeto a la escuela, no es el lugar para que se ande besuqueando y no lo vamos a permitir— habló la maestra Verónica subdirectora administrativa, que se distinguía por ser muy estricta no sólo con los alumnos sin con los docentes también.

—Maestra, yo no veo que sea algo malo que mi hija tenga novio, estoy de acuerdo en que no es el lugar para que expresen su amor de una forma explícita, pero mi hija me ha dicho que usted la molesta hasta porque están agarrados de la mano, considero que ustedes con ciertos actos y actitudes faltan aún más al respeto a la escuela. Si no he venido a los citatorios es porque trabajo, mi esposo nos acaba de abandonar y yo sola mantengo a mis hijos, así que vengo al citatorio o comen mi hijos un día, ¿qué haría usted?— haciendo una pausa, la señora tomó aire.

—Debo decir algo que me preocupa, mi hija no encuentra otro interés por venir a la escuela más que su novio, dice que las clases son aburridas, siempre sentados en el mismo lugar, no los dejan hablar y demás— concluyó la mamá de Dulce.

—Estoy de acuerdo con usted señora, hasta cierto punto, indiscutiblemente en la escuela hay normas y debemos de respetarlas, ahí no hay punto en debate; con respecto a las clases, ¿qué es lo que no te agrada?— dijo el director en espera de la respuesta de Dulce.

—Yo creo que las clases son aburridas, porque todos los profesores y también usted profe Roberto, sólo explican, siempre nos tienen sentados en silencio, dicen que busquemos nuestra personalidad y todas venimos con la

misma falda y el mismo suéter; llevo un año y medio en esta escuela y ha sido lo mismo desde que entré— dijo la alumna.

Escuchar el reclamo de aquella alumna, me hizo sentir como si un balde de agua fría callera sobre mí; fue entonces cuando me puse a pensar en el sentir de esa alumna, y debo admitir que fue por primer primera vez, ya que mi concepción de educación construida durante mi formación inicial se centraba en una preocupación constante por la transmisión de los contenidos académicos dejando atrás o ni siquiera pensar en los alumnos como seres humanos, e indiscutiblemente me hizo cuestionarme ¿cómo es que los alumnos pierden el interés en la escuela?, y quizá pensemos que los alumnos son los que llegan desmotivados a clase, con sus problemas de casa, su atención dispersa, etc., pero en realidad ¿los docentes pensamos en nuestros alumnos?; un docente se molesta si un alumnos no lo escucha atentamente, entonces ¿los docentes les brindamos una escucha a nuestros alumnos?; si se presenta algún imprevisto en nuestras clases pedimos comprensión ante la situación, ¿los docentes comprendemos a nuestros alumnos?, y quizá en la medida en que los docentes deseamos la comprensión de los alumnos y no la recibimos, se generan manifestaciones de violencia como el conflicto violento.

Fue así como una a una llegaron a mi mente razones o ideas que debería analizarse y tomar como una oportunidad de crecimiento para brindar desde nuestras aulas una dinámica distinta, “Todas venimos con la misma falda y el mismo suéter; llevo un año y medio en esta escuela y ha sido lo mismo”, “todas venimos con la misma falta [...] ha sido lo mismo”, fueron palabras que empezaron a profundizar en mi mente, ya que pensar hoy la escuela como un centro de saberes, puede ser una idea obsoleta, debido a que tal pareciera que la escuela se ha convertido en un lugar para la normalización de los alumnos, donde todos se comportan como debe ser, donde todos se visten igual, donde todos aprenden de la misma forma, donde si pones atención tendrás éxito y si no ponen atención su futuro no será el adecuado, en otras palabras manifestaciones de violencia estructural que se inserta en la escuela como violencia escolar; y por lo que nos podemos preguntar ¿dónde queda la diversidad de nuestras escuelas?, ¿acaso la

diferencia que nos distinguen a todos es un obstáculo para nuestras clases?, y podríamos pensar en la cultura escolar entendida como aquella que “recoge el conjunto de elementos que forman lo que los docentes hacen y piensas”⁹⁰, y es justo donde se tiene la oportunidad de generar el cambio, para poder afrontar los retos que implica una sociedad en situaciones adversas y que impiden que los alumnos tengan claros objetivos dentro de la escuela y que precisamente los docentes lejos de ayudar terminamos por abonar a la apatía que se presenta hoy en nuestras escuelas, es por ello que podemos apostar por una **Cultura de Paz** en donde los valores se viven y no sólo se enseñen

En un momento el sonido de la chicharra nos hizo despertar de ese momento de reflexión y recordamos que nos encontrábamos en la dirección atendiendo una problemática de violencia que se había desarrollado en clase;

—Prefecto Juan, vaya a cubrir el grupo del maestro Roberto, espero no tarde mucho para que suba a atender a su grupo, para ya no perder el tiempo, sabemos que hay algo mal aquí, pero ¿qué vamos hacer?, propongo que las dos implicadas coloquen un periódico mural con relación a la violencia en la escuela, expongan en su clase de tutoría y acepten que hicieron algo mal; con respecto a tú novio, te pido que no te exhibas descaradamente en el patio, los seguiré vigilando, sin más, maestra Claudia le pido que baje a su oficina y firmen un acuerdo para que no se repita lo acontecido, les agradezco a todos y ... profe Roberto, me regala tres minutos más— dijo el director y todos abandonaron la oficina.

—Profesor, ¿usted qué opina de lo que sucedió?— cuestionó el director.

—Considero que hay actitudes que no deben estar en la clase, pero también debemos asumir la responsabilidad que nos corresponde; como tutor del grupo y debido a los constantes brotes de violencia, considero que debemos trabajar en conjunto no sólo con los docentes sino también integrar a los padres y alumnos, considero que esta charla ha sido muy

⁹⁰ MURILLO Torrecilla F. Javier (2003). “El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para la transformar los centros docentes”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficiencia y Cambio en Educación*, vol. 1, n. 2, p. 17.

enriquecedora, o por mi parte así lo veo, también creo que debe haber una sanción pero en este momento, no podría decir más, creo que necesito reflexionar lo que pasó y poder trabajar en ello— dije y las manos me empezaron a sudar y me sentía un poco nervioso.

—Bueno, le encargo la situación, ya que las alumnas ya habían manifestado incompatibilidades en otras clases, no deje pasar por alto porque nos podemos meter en un problema mayor, confió en que tomará cartas en el asunto, le agradezco y le pido que pase a su salón— se despidió el director estirando la mano.

Hablar de la solución a las problemáticas a las que nos enfrentamos en clase resulta complicado, ya que los docentes, autoridades educativas y los mismos padres de familia, nos hemos topado con situaciones que no son fáciles de explicar, ya que los cambios sociales acarreados por los sistemas económicos, sociales y culturales están afectado de una forma compleja la vida en las escuela; es por ello que al pensar en una solución a las problemáticas de violencia nos resulta complicado, ya que es evidente un falta de preocupación “por el bien y la seguridad de todos, la construcción de una cultura de paz pasa necesariamente por la actitud de solidaridad. La verdadera solidaridad consiste en poner amor en la vida todos los días”⁹¹, ya que uno de los grandes ausentes que se tiene en el sistema educativo es la necesidad de trabajar el área afectiva y que podríamos pensar que a través de la **solidaridad** se puede generar las situaciones que nos guíen el trabajo con los sentimientos, por ello es necesario la búsqueda de un dispositivo didáctico que nos permita poder desarrollar íntegramente todos las habilidades del ser humano y que nos ayude en la solución de nuestra problemática hasta ahora identificada como violencia escolar y logre empatar con el desarrollo de temas propiamente de la asignaturas, ¿será una tarea fácil?

Es por ello que al reflexionar nuestra prácticas pedagógicas, las situaciones que se presentan y los acontecimientos, nos puede resultar complicado y tal vez es momento de pensar en la posibilidad de que los docentes trabajemos de una

⁹¹ FERNANDEZ Osmaira (2006). *Op. Cit.*, p. 256.

forma distinta desde nuestras aulas, donde se tomen las diferencias de todos como una forma de enriquecimiento para construir aprendizajes más allá de lo académico; por lo que resulta necesario pensar en la posibilidad que a través del reconocimiento del Otro, que como Judith Butler nos dice “no puede reducirse a la formulación y emisión de juicios sobre los otros [...] a veces nos obliga a suspender el juicio a fin de aprehender al otro”⁹², se puedan generar las bases para mejorar la escuela, ya que al poder reconocer las necesidades de los alumnos a través de las actividades y trabajar, si es posible en ellas, no sólo crecerán nuestros alumnos sino también podremos dar cuenta de sí mismos y que “tendrá que proporcionar una explicación del deseo respectivo y recordar que este fija los límites y las condiciones para que se produzca el propio reconocimiento”⁹³, que no es más que reconocernos a partir del Otro, que desde nuestro trabajo docente debería ser una alternativa para mejorar y en cierto momento una exigencia para tener una evolución en nuestra forma de vida.

Un punto importante es conocer cómo se da el reconocimiento, ya que podríamos decir que existe un reconocimiento del Otro a partir de ciertas clasificaciones que lejos de ayudarnos nos impiden crecer, por ejemplo: hablar de alumnos con mala conducta, flojos, excelentes alumnos, capaces, etc., son los primeros pasos de buscar un rostro del Otro, y que “no puede concebirse como una relación ni cognitiva, ni sensitiva. Por el contrario, toda relación para con un «rostro» estará siempre condenada a ser ética, ya sea para bien o para mal”⁹⁴, y he ahí en la parte ética la importancia del rostro del otro.

Pero entonces ¿para qué la importancia del reconocimiento del Otro?, podríamos pensar, e indiscutiblemente podríamos hablar del establecimientos de una ética de la responsabilidad, ya que “armoniza con las consecuencias de la conducta humana en el mundo existente y acepta hacerse responsable de estas”⁹⁵, ya que al establecer una ética de la responsabilidad, asumimos que los alumnos son diversos en sus actitudes y justo de esas actitudes que presentan

⁹² BUTLER Judith (2009). *Op. Cit.*, p. 65.

⁹³ *Ibídem*

⁹⁴ NAVARRO Olivia (2007). “El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas”, *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIII: p. 180.

⁹⁵ BUTLER Judith (2009). *Op. Cit.*, p. 142.

nos podemos enriquecer todos, mediante una forma de trabajo distinto donde los alumnos no sean vistos como sujetos que son parte de una estadística, sino que debemos conocerlos, saber su sentir y poder así modificar nuestra práctica pedagógica, y podemos asegurar que no vamos a modificar la realidad de nuestros alumnos, pero sí podemos hacer que en nuestra aula y en nuestra clase, los alumnos se sientan acogidos, beneficiados y tomados en cuenta como seres humanos; y todo esto se dio a partir de una situación que solo necesitaba ser reflexionada y analizada, para poder entender nuestra realidad.

Hasta el momento contamos con dos experiencias que nos han empezado hacer visible un problema en las escuelas de educación básica, que es la violencia escolar que no sólo está tiene como origen las conductas que los alumnos llevan de sus hogares, sino que la escuela y los docentes influimos demasiado para que se reproduzca dicha violencia; por tanto hemos hecho visible le necesidad de desarrollar la solidaridad como elemento base dentro de la Cultura de Paz, pero aún podemos seguir compartiendo nuestras experiencias que nos permitan reafirmar la problemática y las necesidades que se han identificado hasta el momento.

2.3 ¡No quiero trabajar contigo!, Septiembre 2014.⁹⁶

Iniciar un ciclo escolar representa todo un reto, las expectativas de los docentes hacia el trabajo, en algunos casos, son altas ante todo lo que se espera de los estudiantes y se piensa en la aplicación de nuestras mejores estrategias, tal vez probadas y comprobadas en cuanto a su aplicación con respecto a ciclos anteriores, con la idea de alcanzar todos los objetivos que nos planteamos como docentes, por lo que resulta interesante cuestionarnos ¿qué tipo de objetivos son los que nos planteamos como docentes?, ¿dichos objetivos son planteados con base en un discurso normativo como el currículum o en las necesidades reales de nuestros alumnos?, y es quizá en la búsqueda de respuestas que puede pasar por nuestra mente que cuando realizamos una planeación de actividades a los que menos consideramos son a nuestros alumnos cuando ellos representan el centro de atención al realizar una planificación; también es momento de ponernos a pensar cómo es que las actividades que determinamos para el proceso de aprendizaje pueden tener un buen desarrollo o puede terminar generando todo lo contrario.

El sonido de la chicharra se escucha para indicar que el receso se había terminado, una vez todos en sus aulas y pasados algunos minutos de la quinta hora de clases, iniciamos con las actividades programadas.

—Buen día chavos, dejamos de comer o les voy a tirar la comida, vamos a realizar una actividad en parejas, así que trabajará fila uno con fila dos, fila tres con fila cuatro y fila cinco con fila seis; se reúnen, no debe quedar nadie sin pareja— al ver que los alumnos empezaban a moverse para acomodarse en sus lugares de trabajo.

— ¡No quiero trabajar contigo!— gritó Mariana, una alumna que todo hacía bien, trabajaba sin problemas y obtenía las mejores calificaciones, al hacer sonar su voz por todo el salón, el asombro invadió a todos los que nos encontrábamos en el salón de clases.

⁹⁶Anexo IV, Instrumento de evaluación de la competencia textual narrativa. No quiero trabajar contigo, Septiembre 2014.

— ¿Qué es lo que sucede?— pregunté con la intención de saber qué era lo que pasaba y quizá controlar la situación.

— ¡No voy a trabajar con alguien que no quiero!— respondió Mariana aparentemente molesta.

— ¿Por qué no quieres trabajar con él?— de nuevo cuestioné, al ver a Neil frente a ella.

—Porque dice que si logra sacar diez, no le interesa lo que pase con los demás y eso es ser egoísta, por lo que no pienso trabajar con él; así que cámbieme de pareja para trabajar con alguien que sí piense en los demás— argumentó Mariana, posiblemente con cierto grado de ironía.

— ¡Todos continuamos con la actividad! —dije con un tono fuerte, esto con el fin de que la situación no afectará la misma.

Al pensar esta experiencia ponemos de manifiesto la necesidad de centrar la atención en la conformación de una cultura diferente a la existente, pero no desde un acto violento donde los actores educativos imponen la forma de convivencia que se desarrolla, sino que se deben hacerse validas todas las manifestaciones y opiniones expresadas por cada uno, tal vez la clave para que todo esto se pueda desarrollar es a través del respeto. El respeto representa uno de los pilares fundamentales dentro de la **Cultura de Paz**, ya que debemos tener presente que “el respeto también se asocia al desarrollo de la autonomía y la capacidad de afirmación. «Hacerse respetar» tiene que ver precisamente con no dejarse intimidar, sufrir abuso u otro tipo de violencia”⁹⁷, y no entendido el respeto como un acto de sumisión o imposición de autoridad como quizá lo he desarrollado en mi labor docente, ya que el uso de la violencia es uno de los elementos más comunes para adquirir poder y que en las escuelas de nivel secundaria, es muy común usar ya que es el medio más fácil para lograr controlar a los alumnos.

Hablar de respeto, como se puso de manifiesto anteriormente, tiene una relación directa con la autonomía; debemos tener presente que la autonomía debe ser utilizada para la toma de decisiones, por ejemplo en el caso de la alumna se

⁹⁷ JARES Xesús R. (2009). *Op. Cit.*, p. 22

debe tener la autonomía necesaria para reconocer y respetar las ideas de su compañero al no querer trabajar con ella, pero ¿desde nuestro trabajo docente se favorece la autonomía de los alumnos?, y tal vez nuestra respuesta puede ser afirmativa, pues pensamos que lo que decimos como desarrollo de autonomía en los alumnos está dictada por lo que el docente les permite hacer a los estudiantes y tal vez estemos en un error; ya que la autonomía debe ser vista como aquella libertad en donde los alumnos hacen actividades, siempre y cuando se respete al Otro; situación que difícilmente se desarrolla en nuestras aulas, debido a que la autonomía puede caer en libertad o libertinaje, que puede poner en riesgo nuestro papel de autoridad dentro de las aulas, idea que se ha construido el mismo docente con el paso del tiempo.

Visto así el respeto en relación directa con la autonomía, debemos entender el respeto como “una cualidad básica e imprescindible que fundamenta la convivencia democrática en un plano de igualdad y llevando implícita la idea de dignidad humana”⁹⁸, por lo que consideramos importante rescatar el respeto como elemento indispensable en el desarrollo de las actividades docentes, ya que nos permite reconocer al Otro en su diferencia y poder actuar en razón de esa diferencia que se constituye a través de la transformación de nuestra aula como comunidad. Quizá en ese momento no supe qué decir, pues era una situación que en pocas ocasiones me había cuestionado, ya que sólo me interesaba que los alumnos aprendieran el contenido académico que se me solicitaba, ¿qué haré ahora?, pensaba para mi interior respondiéndome, “mejor que se integre con quien quiera, así será más fácil que trabaje y aprenda”, ¿qué hago?, y quizá en un momento desperté de mi pequeña reflexión para continuar.

— ¿Por qué no te interesa si los demás sacan diez?— cuestionando a Neil pareja de Mariana en ese momento, un alumnos que quizá no se distinguía por ser el mejor alumno pero que su temperamento y sus ideales hacían que el alumno actuará de determinadas formas, guardando un momento de silencio en espera de una respuesta

⁹⁸ Ídem, p. 22

—En mi casa mi papá, bueno... mi padrastro, dice que no importan los demás, sólo yo, y nadie más— respondió Neil a mi cuestionamiento, con muchísima tranquilidad.

—Pero entonces ¿crees que está bien tú forma de pensar?— cuestioné de nuevo al alumno, con un actitud un tanto molesta.

—Creo que es correcta, porque muchas veces y en muchas clases y equipos, mis compañeros no piensan en mí, lo que necesito, lo que siento; así que ya me cansé de ser una persona amable, así que reafirmo, sí yo saco diez, no me interesan los demás— concluyó el alumno

Al recordar esta experiencia me pongo a pensar en mi forma de actuar ante la actitud que presentaba el alumno y me hace cuestionarme, ¿qué estructura de pensamiento conservo o conservaba al hacer cuestionamientos de ese tipo?, ¿acaso tenía la autoridad para crear un juicio de valor con respecto a su pensamiento?, y quizá es porque se pretende interiorizar una idea de homogeneidad en los alumnos donde todos deben actuar de una forma específica, como se espera o como se quiere, no sólo en su forma de ser y actuar en la escuela, partiendo desde el ejercicio de poder que simbólicamente representa la docencia; dentro de nuestras prácticas pedagógicas se quiere intentar orientar incluso a la construcción de una forma de vivir o convivir entre los alumnos, bajo una idea normalizadora donde no se aprecia la diferencia y se intenta omitir u hacer invisible.

Poder reflexionar este acontecimiento tal vez resulta un poco complicado debido a que se considera que con facilidad se puede caer en juicio de valor, situación que debemos evitar en la presente investigación narrativa, ya que la forma en que los padres ofrecen ideas a sus hijos para poder ser y estar en el mundo impacta en la forma en la que interactúan dentro de la escuela, pero ¿se puede cambiar esta situación?, y evidentemente la respuesta es no, ya que el docente siempre se encontrará limitado en ese sentido; pero lo que si podemos reflexionar es que “el organismo es mediado por los eventos en el ambiente; y [...]

en este nivel el organismo media las relaciones entre los eventos del ambiente”⁹⁹, mediación que puede representar como una de las finalidades en nuestro trabajo de intervención, debido a que con el desarrollo de la capacidad de mediación docente que se ha convertido en un paradigma útil para generar mejores condiciones en la situaciones de aprendizaje en los alumnos, por lo que exige la necesidad de poder guiar, respetando su individualidad, pero logrando hacer que el alumno abra sus criterios de decisión y pueda reconocer otras opciones a las previamente concebida y quizá transformar o adaptar lo que previamente se ha logrado.

También la experiencia nos permite hacer evidente la forma en que los alumnos están influidos por el sistema económico neoliberal, ya que el individualismo y la competencia es la base para poder generar lo que se desea, en este caso los alumnos representan una forma de transmisión derivada de los padres de familia, por lo que se considera necesario observar que desde las estructuras familiares las ideas neoliberales han afectado el sentido de comunidad, de solidaridad, que se debe desarrollar en una Cultura de Paz dentro de la sociedad, ya que no podemos considerarnos como seres aislados o *solipsistas*, por lo que se considera la necesidad de poder desarrollar la teoría del reconocimiento del Otro donde podamos ver al otro como Otro que puede estar en libertad de elección y desarrollo de sus ideas sin ejercer un tipo de violencia hacia ellos por no alinear sus ideas con una tendencia universal y que en definitiva este tipo de actitudes violentas se insertan en la escuela, produciendo violencia escolar. Pero ¿sólo los alumnos asumen ese tipo de actitudes violentas como reacción a una actividad de convivencia?, y es tal vez el momento de pensar que en realidad los docentes también somos reproductores de dicha violencia y no sólo con los alumnos sino también entre directivos, continuemos analizando lo que sucedió.

⁹⁹BORJA Castañeda Jorge (2009). “Reflexiones sobre la taxonomía conductual de Ribes y López”, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre, Consejo Nacional Para la Enseñanza e Investigación en Psicología A. C, Xalapa, México: p. 365.

Justo en ese momento y ante esa actitud del alumno, entra la prefecta Edith al salón en el que me encontraba, considerada la más temida por los alumnos ya que sus regaños se caracterizaban por ser fuertes.

—Disculpe, dice el coordinador¹⁰⁰ que pase a su oficina un momento necesita, que revise unos documentos— dijo la prefecta.

—Pero, ¿dejo al grupo sólo?— cuestioné, ya que recordé que todo lo que pasa dentro del salón en las horas asignadas son la responsabilidad del docente titular.

—No, yo me quedo con ellos en lo que usted sube a la dirección— respondió la prefecta.

— ¡A ver niños, voy rápido a la dirección, estamos trabajando en parejas!, ¡y ustedes dos, pónganse a trabajar, solucionen su diferencias y ya, ¿entendieron?¡— hice una pausa y dirigí la mirada hacia el lugar donde estaban ese par de alumnos.

—Prefecta, regreso rápido— y me retiré.

Al dirigirme a la dirección, el segundo edificio de la escuela desde el cual se puede ver un parque de diversiones muy popular al sur de la Ciudad de México, pensé en lo que Neil dijo “muchas veces y en muchas clases y equipos, mis compañeros no piensan en mí, lo que necesito, lo que siento”, por lo que me cuestionaba ¿en verdad como docentes prestamos atención a las situaciones que se desarrollan en nuestras aulas?, ¿debemos aplicar, o bien, crear estrategias que permitan expresar el sentir de los alumnos?, ¿pasa algo con la comunicación que se ha conformado?, y fueron preguntas que entre más escalones descendía para dirigirme a la dirección, empezaban a sonar agudamente en mi conciencia, ya que pensaba que las prácticas que desarrollaba en mi aula eran las indicadas para favorecer todas las habilidades que los alumnos necesitaban desarrollar, pero ¿en realidad lo hacía?, o sólo desarrollaba lo que se me decía o bien lo que consideraba correcto.

¹⁰⁰ Figura directiva en las Escuelas Secundarias Técnicas que rige el funcionamiento de las asignaturas Tecnológicas, debido a su carga horaria en dicho sistema, y que además funge o suple algunas funciones académicas de ser necesario.

Ante esta situación el primer elemento que debemos de considerar o cuestionarnos, en nuestro hacer docente ante este tipo de situaciones, es ser conscientes y honestos ante ¿cómo se fomenta la comunicación en nuestra clase?, ¿el diálogo, lo consideramos como elemento central en la comunicación, o sólo lo utilizamos cuando se considera necesario?, ¿los docentes estamos abiertos al diálogo?, y quizá esto nos invita a pensar el tipo de relación que se genera en nuestras aulas; ya que debemos asumir que el dialogar no cobra sentido al hablar sino que la “presencia del otro, como interlocutor, establece unas condiciones que hay que respetar, y por tanto aprender”¹⁰¹, de tal forma que al establecer un diálogo no debemos dar importancia a cómo se modula la voz, o cómo se enfrentan los intercomunicadores, sino que debe dársele un valor mayor a la presencia del Otro, reconocerlo y poder quizá ejercer una ética de la responsabilidad que nos lleve a actuar de una forma determinada para que ambos interlocutores puedan entenderse y cimentar una **Cultura de Paz** en donde se exalte el valor que tenemos por nuestras diferencias; por esto es que el diálogo se convierte en una herramienta completamente necesaria para la convivencia entre las personas y principal elemento que guiará la construcción de una **Cultura de Paz**, y que no sólo debe servir como un medio de transmisión de información, sino que justo en un ejercicio del reconocimiento del Otro, el diálogo nos permite llegar a conocer de una forma mejor al Otro con el que deseo o debo trabajar y poder así desarrollar actitudes y habilidades que no sólo nos beneficien en una forma individual sino que tengan un impacto de forma colectiva.

Pero al utiliza el diálogo en el desarrollo de las actividades de clase, podríamos decir que se realiza el reconocimiento del Otro al ubicar sus necesidades o capacidades y que nos permite aprender de las mismas, por lo que surge la pregunta ¿cómo o bajo qué condiciones se puede dar el reconocimiento del Otro?, y como ya se había mencionado dentro el presente texto, el reconocimiento surge de un deseo hacia el Otro, que puede ser en afinidades con el yo, pero también puede ser bajo una condición contraria; por lo que se podría

¹⁰¹ ZURBANO Díaz de Cerio José Luis (2001). *Educación para la convivencia y para la paz. Educación secundaria Obligatoria*, Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y cultura: p. 152.

asumir que, hasta cierto punto el reconocimiento se basa en el binomio amigo-enemigo que nos lleva a “marcar el grado máximo de intensidad de una unión o separación, de una asociación y disociación”¹⁰², situación que puede representar todo un riesgo, ya que justo en el entendido de un amigo o enemigo se acciona e inicia con la violencia a partir de una postura definida y que ayudada por la estructura se puede generar violencia escolar.

Es por ello que se considera de suma importancia, que a través de nuestras prácticas pedagógicas, se fomente el reconocimiento del otro como Otro, sin la necesidad de tener presente la condición de un amigo o enemigo; ya que justo al querer entablar un diálogo, la principal barrera que se presenta es ubicar a un amigo o enemigo y, que de ser así, se tiene una predisposición para actuar en relación con el otro; y que se pretende desde el trabajo del aula, orientar hacia el reconocimiento del Otro sin la necesidad de poder clasificarlo en enemigo o amigo y simplemente actuar en beneficio de esa persona a la que se está reconociendo y que a partir de su diferencia no sólo se genere un cambio en el Otro sino también en nosotros, aspirando hacer efectivo el dar cuenta de sí mismo. Y entonces nos podríamos cuestionar, ¿todo el análisis y argumentos se llevan a la práctica?, veamos cómo es que se desarrolló la situación.

—Buen día, ¿en qué le puedo ayudar?— entré a la oficina con el profesor Hildeberto, coordinador del área tecnológica que en ocasiones intervenía con el área académica y que intentaba corregir ciertas situaciones que podían desembocar en un riesgo para la comunidad académica, claro bajo la norma que nos determina un ser docente.

—Hola Rober, va a ser rápido, sólo debo hacerte una observación que realicé en la clase pasada en la que te visité, ¿recuerdas lo que sucedió?— respondió con amabilidad.

—Alumnos, recuerden que estaban en parejas y el producto final es un mapa cognitivo a su elección— en ese momento me trasladé al pasado en mi mente y recordé que se me había hecho una visita y me empecé a situar en aquel día.

¹⁰² SCHMITT Carl (1932). *El concepto de lo político*, Madrid, Alianza Editorial: p. 57.

—Maestro, ¿de qué tema?, ¿de qué tamaño?, ¿lo podemos hacer con otros materiales?— preguntaron varios alumnos que me rodearon en el escritorio, quizá se podía pensar que hasta interés se tenía.

—Gracias profe— dijo el coordinador al escucharse el sonido de la chicharra, para salir del salón sin expresar más.

— ¿Recuerdas lo que sucedió en esa clase?— interrumpió mis pensamientos.

—Sí, recuerdo lo del mapa conceptual que se desarrolló en parejas, ¿cierto?— expresé.

—Así es Rober, pero creo que había algo más, ¿no lo recuerdas?— hizo una pausa en espera que respondiera.

—Me puede explicar, ¿Por qué atiendes a los alumnos alrededor tuyo?, te recuerdo que todos tienen un lugar asignado y desde su lugar deben participar— dijo y por un momento pensé que estaba bromeando, pero en cuanto vi su expresión me percaté que era muy en serio.

—Considero que los alumnos no siempre deben estar quietos o sentados en su lugar, deben estar en interacción con todos sus compañeros y si necesitan moverse para aprender, que lo hagan— con satisfacción dije al tener un argumento que yo consideraba.

— ¡Eso maestro, se llama no tener control del grupo, fírmeme sus observaciones! — el coordinador sólo respondió.

—Mire, que usted tenga una noción de educación basada en un escritorio y documentos normativos, que lejos de ayudarnos en ocasiones nos obstaculizan, no es mi problema; en repetidas ocasiones, nos han dicho que somos dueños de nuestras aulas en los cincuenta minutos que nos corresponden de clase, así que yo decido cómo logro los aprendizajes de mis alumnos— dije con un tono algo agresivo, quizá en el momento no pensamos y nuestro instinto de autodefensa sale de la nada.

—Bueno, yo cumplo con hacerte observaciones con respecto a lo que veo, si no somos buenos aceptando críticas, ya es algo que no puedo controlar, no quieres firmar, no lo hagas, simplemente esto queda registrado en tu

expediente; la visión que yo tengo de educación tal vez no coincida con la tuya, pero no es para que te enojés, te recuerdo maestro que hay formas de expresarse— en espera de una respuesta.

Lejos de molestarme o perder el control, pensé que dentro del discurso del coordinador existía algo de razón, quizá “esa incompatibilidad entre personas o grupos, [...] o al menos que existen o se perciben como fines o/y valores inconciliables entre unos y otros”¹⁰³, que llamamos conflicto, representa una barrera para poder desarrollar una **Cultura de Paz** y en lugar de encontrar una solución nos lleva a producir violencia derivada de las nociones estructurales de la escuela, como se acaba de ver en el acontecimiento, es por ello que al intentar transformar la cultura de la escuela por una Cultura de Paz, vemos a la solidaridad como una herramienta fundamental y de acción, ya que “es un valor que inclina a las personas a sentirse unido con los otros, cooperando con ellos. Es la ayuda mutua que debe existir entre las personas”¹⁰⁴, logrando así generar un sentido de comunidad en donde todos logremos mejorar nuestro ser y nuestras prácticas pedagógicas dentro del aula, basados en un ejercicio de reflexión de nuestro actuar en todos los sentidos y poder así observar los campos de oportunidad que se pueden tener para poder generar las ayudas pedagógicas no sólo entre docentes y alumnos, sino que dentro de este proceso también las autoridades pueden genera ayudas para mejorar y así aspirar a la atención a la diversidad.

La atención a la diversidad es un pilar dentro de la inclusión educativa que se considera fundamental para la transformación de nuestra Cultura de Paz, pero todo esto implica un cambio de actitud ante la situaciones que se presentan en el aula, y posteriormente generar las condiciones necesarias para poder reducir los procesos de exclusión, ya que nuestras prácticas nos pueden llevar al éxito con los alumnos o bien a generar violencia dentro de nuestra aula; todo esto lo podemos visualizar con el fin que dentro de nuestras prácticas orientadas hacia la educación inclusiva podemos brindar una igualdad de oportunidades en el aprendizaje de los estudiantes no visto exclusivamente en orden académico, sino

¹⁰³ JARES Xesús (2001). *Op. Cit.*, p. 36.

¹⁰⁴ FERNANDEZ Osmara (2006). *Op. Cit.*, p. 256.

también brindarnos la oportunidad de aprender las formas en las que se pueden convivir en la escuela, por lo que consideramos como una opción adecuada mirar a la inclusión educativa como un enfoque que nos permite trabajar desde otro punto de vista, como la reducción de los procesos de exclusión, que permite que los alumnos logren desarrollar una visión más amplia de lo que se debe aprender en la escuela, no quedándonos en una reducción académica de contenidos; pero ¿en nuestras aulas brindamos igualdad de oportunidades?, veamos cómo concluyó nuestro acontecimiento.

—Bueno, quizá no soy bueno para recibir críticas, pero lo que sí tengo presente es que dentro de mi forma de trabajo hago lo posible para que los alumnos aprendan y si no le parece a usted mi forma de trabajo, pues simplemente no me visite y si no tiene alguna otra cosa más, me retiro porque mi grupo tiene actividad, buen día— salí de su oficina.

—Ya regresé y los alumnos me voltearon a ver con una cara, que no sabía definir, ya que se encontraban entre irónicos y molestos, ¿cómo vamos?— dije al entrar al salón de clases, con un tono de broma, quizá la mejor forma de tranquilizarme ante lo que había acontecido.

—Mal maestro, Neil no quiere trabajar, ya hablé con él y no lo saco de su idea— dijo la alumna.

— ¿Sabes que Mariana?, reúnete con quien quieras trabajar, para que termines y tengas tu calificación; si Neil no quiere trabajar en parejas, menos va a sacar diez— acto seguido Mariana se levanta del lugar donde se encontraba y se traslada con sus amigas con las que siempre trabajaba y que aparentemente se sentía a gusto; la cara de Neil se encontraba entre el asombro y la molestia.

— ¡A ver señor, no soy ni tú mamá, ni tú papá para aguantarte tus berrinches, si no te parece mejor quédate en tu casa y se acabó el problema, ¿entendiste?!— finalicé, justo al terminar el eco de mi voz que se proyectaba por todo el salón, sonó la chicharra para indicar el cambio de hora y continué.

—Mañana revisamos la actividad, pero tengan presente, quien no trabajó en parejas no tendrá calificación por no cumplir las instrucciones— levanté la voz, para que me escucharan todo los alumnos.

Es así como este acontecimiento nos permite ver que existen problemáticas dentro de la dinámica escolar que se pueden evitar, por ejemplo la proliferación de violencia escolar como reacción a prácticas pedagógicas que quizá tengan la intención de obtener todo lo contrario y la mala comunicación que existe entre alumnos y los docentes; pero quizá esto va más allá al pensar que no se tiene una cultura en donde todos los que nos encontramos en el aula trabajamos para un fin determinado y crecemos en compañía de los Otros basado en una serie de valores que nos permitan generar una cultura en donde la violencia sea mínima o quizá no existente y es por ello que podríamos pensar en la creación de una Cultura de Paz.

Colocar a los alumnos en parejas para trabajar puede resultar conflictivo, pero debemos aceptar que esa es la naturaleza de las interacciones humanas; lograr agrupar a los alumnos debe tener un fin específico ya que si ponemos a los alumnos a trabajar sin un fin definido y sólo para hacer más interesantes las actividades puede resultar todo un problema; es por ello que se sugiere tener presente que los agrupamientos dentro de la dinámica de clase deben estar enfocados a “generar conflictos sociocognitivos que conducen a la reestructuración de aprendizaje, a través de la búsqueda de nuevas soluciones y la asimilación de perspectivas diferentes a las propias”¹⁰⁵, y que de no ser tratado con cuidado, ese conflicto sociocognitivo puede terminar en violencia, propiciada por el mal uso de los agrupamientos, es por ello que dentro de la transformación de nuestra aula se puede considerar necesario observar el aprendizaje cooperativo como una estrategia para aprender a convivir y así lograr que la violencia disminuya, ya que no sólo nos permite aprender a convivir sino que agrupa un sinnúmero de aprendizajes y habilidades que nos permite desarrollar.

Es por ello que al pensar en una **Cultura de Paz**, se vuelve necesario poder desarrollar la **solidaridad** y dentro de esto se puede pensar que el aprendizaje

¹⁰⁵ LABORATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (2009). *Op. Cit.*, p. 7.

cooperativo puede ayudar en el desarrollo o la consolidación de la solidaridad, al asegurar que es “aquella que reconoce al otro como otro, [...] A la estructura originaria de solidaridad pertenece la cualidad del reconocimiento que nace de la dialéctica entre alteridad y comunión”¹⁰⁶; de inicio podemos pensar, al retomar la experiencia que se ha analizado, que bajo esta situación es imposible poder hacer cambiar al alumno de forma de pensar, ya que su ideología proviene de la educación que se le brinda en casa y que hasta cierto punto se puede decir que es su cultura, por lo que se determina la necesidad de realizar un ejercicio de reconocimiento del Otro, donde ese otro sea un Otro sin la necesidad de poder ubicarlo como el amigo o enemigo como nos sugiere Carl Schmitt¹⁰⁷, debido a que pensar en el Otro, que es la alteridad, nos puede guiar a la conformación de una comunión entre ambas formas de pensar, que nos facilite el trabajo que se desea realizar así logrando generar una Cultura de Paz basado en el reconocimiento del Otro logrado a través de la vivencia de múltiples valores como el respeto, el diálogo y la participación.

Tal vez una de las necesidades actuales en las escuelas de educación básica, y en la sociedad en general, es permitirnos pensar en el Otro ya que la estructura política y económica nos ha convertido en seres potencialmente individualista y competitivo, manifestados en actos violentos dentro de las escuelas, enfoque que también se ha visto manifestado en el discurso político educativo; una alternativa que consideramos viable para llegar al reconocimiento del Otro, es la metacognición que “es un requisito para fundar la convivencia en la diversidad en cuanto es un tipo de pensamiento reflexivo, profundo y autocuestionador”¹⁰⁸, donde en un inicio los estudiantes piensen, digan y hagan las cosas, sin pensar, para que posteriormente a través de la reflexión y análisis, logren identificar el porqué de lo que hacen e indudablemente este ejercicio autocuestionador, que representa la metacognición, empezará hacer en el estudiante los indicios de reflexión de su hacer en un nivel individual, pero que no sólo se quedará en ese nivel, sino que también se empezará a cuestionar lo que el

¹⁰⁶ JARES Xesús R. (2009). *Op. Cit.*, p. 24.

¹⁰⁷ SCHMITT Carl (1932). *El concepto de lo político*, Madrid, Alianza Editorial.

¹⁰⁸ ARISTEGUI Roberto et. al (2005). *Op. Cit.*, p. 148.

Otro hace, piensa y dice, por lo que tal vez empezaremos a cimentar lo que el reconocimiento del Otro al dar cuenta de un yo a través de Otro.

Es así como logramos ver que nuestras prácticas pedagógicas demandan un cambio de visión, actitud y acción, al pensar que la violencia escolar puede ser modificada a través del desarrollo de una Cultura de Paz dentro de la institución y donde un elemento central puede ser el desarrollo de la solidaridad que nos guie al reconocimiento del Otro; pero quizá podamos pensar en más situaciones a las que enfrentamos en donde la violencia escolar tenga su origen en el desarrollo o implementación de acciones que determinan un ser o estar en la escuela, podemos escuchar el sonido de la chicharra pero en esta ocasión nos invita a visibilizar situaciones en las escuelas que hemos hecho invisibles a pesar de lo previamente expuesto.

2.4 ¿Verdad que es imperdonable?, Marzo 2015.¹⁰⁹

Pasar por los pasillos de la escuela implica darnos cuenta de muchas situaciones que nos pueden asombrar; hablar hoy en día de diversidad sexual en las aulas de la Secundaria es un tema común, más aún ver cómo los alumnos y alumnas van descubriendo sus preferencias sexuales o bien rol sexual, es algo que nos puede agradar o bien incomodar;

—¡Quítate esa diadema de la cabeza niño, esas cosas son de niñas, trae flores, despíntate esa cara, esos labios, las uñas; no sé, cómo tú mamá te deja venir así a la escuela, bastante tengo con aguantar gente cómo tú en la calle, para venir a aceptarte aquí en la escuela, no se diga más!— decía la profesora Zafira en medio pasillo a punta de gritos, la profesora encargada de la asignatura de Formación Cívica y Ética, todos los que estábamos alrededor no sabíamos que hacer, el alumno sólo agachó la mirada, pero en un instante se escuchó.

— ¡¿Bastante hace con soportar a gente como nosotros?, pues yo bastante hago con soportar mentes tan retrógradas como la suya, ¿y sabe?, por gente como usted existe la discriminación, la homofobia, el racismo... y qué pena que sea mi maestra, no me voy a quitar nada y hágale como quiera!— dijo Ángel, un alumno con marcadas tendencias transgénero, levantó la mirada y le respondió, todos nos quedamos perplejos ante esa respuesta; la maestra parecía sacar humo de las orejas.

— ¡Ve a trabajo social, ahí te espero, vamos a llamar a tú mamá; porque esto es imperdonable!— dijo la maestra.

—¡Mi mamá tardó mucho en aceptarme como soy y no voy a permitir que usted venga a insultarme; le recuerdo que su trabajo es educarnos y más porque “disque” es la maestra de Formación Cívica y Ética, ¿dónde está su ética profesional?!— refutó Ángel con una voz entrecortada.

¹⁰⁹Anexo V. Instrumento de evaluación de la competencia textual narrativa. ¿Verdad que es imperdonable?, Marzo 2015.

—Bueno, ya te dije, tus problemas familiares no son de nuestra importancia, a mí sólo me interesa arreglar la situación con tu mamá y camina hacia trabajo social porque estoy perdiendo mi tiempo contigo— gritó de nuevo la maestra con cierto coraje, todos nos quedamos perplejos ante la situación y Ángel fue directo a la oficina de trabajo social donde supuestamente se resolvería la situación.

— ¿Verdad que es imperdonable?, ahora lo que tenemos que ver en las escuelas, debería haber sanciones mayores para este tipo de situaciones, ¿no lo crees?, bueno lo propondré en el próximo Consejo Técnico Escolar— volteó Zafira a verme con cara de molestia para dirigirse a la oficina de trabajo social.

Todo fue tan rápido que ni tiempo me dio para contestar su pregunta, pero ello no significaría que estuviera presente en mi mente, ¿verdad que es imperdonable?, ¿qué era lo imperdonable, su expresión o su trato hacia el alumno?, pensaba después de un rato; indudablemente la sociedad se enfrenta a transformaciones y estas afectan la escuela, quizá pensemos que los primeros indicios de una vida sexual activa se daba después de los 17 o 18 años, pero hoy en día en las escuelas de nivel secundaria, esta situación se acelera al por mayor, ya que no sólo debemos de hablar de una definición en un rol sexual, sino que también hablamos de la proliferación de adolescentes embarazadas que dejan sus estudios trancos por dedicarse a ser madres, en muchas ocasiones solteras; por lo que nos preguntamos ¿acaso en esta sociedad del conocimiento, sólo se permite el acceso a la información de ciertas temáticas?

¿Qué fue lo que hizo la maestra?, fue una pregunta que rondaba nuestras mentes, ya que pensamos que nuestra función como docentes es educarlos, ¿entonces estábamos en lo correcto?; tal vez pensábamos en ese momento, y una idea que rodaba por nuestras mentes era que en las escuelas la manifestación de la diversidad se hacía tangible en este tipo de situaciones, y tal vez no se había podido visualizar que la diversidad incluye:

“(…) raza, habilidades, diferentes condiciones y estilos de aprendizaje, etnicidad, edad, género, orientación sexual, religión, nacionalidad y otras

dimensiones que constituyen la identidad del estudiante y el impacto que esto tiene en su experiencia de aprendizaje”¹¹⁰;

todo esto para entender que la diversidad es una categoría difícil de describir y, que ante todo, no debe estar influenciada por una noción patológica, ya sea referida a enfermedad, discapacidad, preferencia sexual, etc., sino que debemos entender que la diversidad somos todos sin distinción, y que justo en la diferencia que cada uno de los integrantes de la sociedad manifiesta se encuentra el valor de aprendizaje, reconocimiento del Otro y la posibilidad de generar una ética de la responsabilidad, como previamente se ha descrito.

Quizá podemos empezar a ver que las formas en las que nos relacionamos o interactuamos con los estudiantes afectan el desarrollo de su aprendizaje, pues debemos de recordar que los alumnos son seres humanos que tiene determinadas actitudes y sentimientos que pueden afectar su desarrollo en los distintos contexto en los que se encuentra; ya que al tener presente que para los alumnos, los elementos de su contexto afectan la forma en que se desarrollan en el aula, y que debemos tener presente que los alumnos del nivel secundaria se encuentran en la adolescencia, la etapa del desarrollo humano que se puede considerar más complicada, ya que los alumnos transitan por una serie de cambios tanto físicos, emocionales y conductuales, que son difíciles de poder entender y que se intentan controlar sobre todas las cosas, por lo que se considera una demanda de los docentes de nivel secundaria estemos abiertos a poder escuchar y tratar de entender los cambios por los que transitan los estudiantes.

Hablar de la adolescencia, quizá, sólo implica poder conocer lo que sucede en una edad del desarrollo humano, pero que no se puede cuantificar, ya que los cambios y las transformaciones sociales ha abierto un mundo, una forma distinta para poder ver la adolescencia; ya que hoy en día un adolescente no se concibe sin el uso de un celular, redes sociales y un temprano conocimiento de su vida sexual; las decisiones de orden sexual también se consideran importante de observar, ya que hoy en día sigue la proliferación de embarazos adolescentes y la

¹¹⁰ UNESCO (2011). “Abordando LA Diversidad Socio-Cultural a través del currículum”, Oficina Internacional de Educación: p. 2.

discriminación ante la decisión de ejercer un rol distinto al masculino o femenino, por lo que resulta necesario preguntarnos ¿qué es lo que sucede en la actualidad, al ver los cambios en los adolescentes?, y es que a pesar que tenemos una gran cantidad de información seguimos conservando una idea universal de cómo debemos desarrollarnos en una sociedad, al adquirir ciertas formas de comportamiento, tendencias o decisiones diferentes a las determinadas por la sociedad y es justo ante esta situación en donde se determina un deber ser por una estructura, que los actos violentos se proliferan dentro de las instituciones educativas, ya que debemos hacer que todos los alumnos se comporten de una forma determinado y no cómo ellos querías ser; es por ello que se demanda que los docentes tengamos una mente abierta para poder aceptar las diferencias de todos sin importar nuestra construcción histórico-cultural, ¿esto será posible?

—Olmos Chávez— grité, al pasar lista, los apellidos de Ángel.

—Está en trabajo social— respondió Ximena, amiga del alumno.

—Y, ¿por qué esta allá abajo?— cuestioné

—Ayer le gritó a la maestra de Formación Cívica y Ética, le faltó el respeto a Angy, perdón Ángel maestro, y él no se dejó— dijo con una sonrisa en el rostro por lo que ella había creído una equivocación

—Respetar a tú compañero, ¿qué es eso de Angy?— dije.

—No, maestro, no le faltamos el respeto, a él le gusta que le digamos así, ya ve sus cosas— contestó Ximena.

—Bueno esperemos a que suba su compañero y vemos qué sucedió— hice una pausa y continué pasando lista.

—Pascual Hernández— seguí pasando asistencia.

—Presente— se escuchó una voz por una esquina del salón.

—Pérez Alcaraz—

—Presente— se escuchó la voz en la primera banca de la segunda fila.

Y así continué pasando lista, pensando las posibilidades de sanciones ante la situación que se había presentado; pues ¿qué podía hacer?, tal vez me sentía imposibilitado de poder defender algo que quizá, ni yo mismo estaba seguro si era

correcto; es sencillo decir, “nos enfrentamos a nuevos retos”, pero en realidad estamos abiertos a poder afrontar las situaciones que se desarrollan en las clases, y quizá porque los docentes no abandonamos nuestros prejuicios, constituidos tanto social y culturalmente, al dar clase, ya que lo menos que nos debe preocupar si los alumnos visten de una forma específica, hablan o se comportan de acuerdo a su género biológico, sino que en realidad no aceptamos las situaciones que se nos presentan.

Pensar que los alumnos le faltan al respeto a los docentes es sencillo, pero ¿qué pasa cuando la situación es inversa, ¿es fácil pensar en los actos con los que le faltamos al respeto a los alumnos?; cada uno de nosotros tiene la libertad de tomar sus propias decisiones basadas en sus gustos, preferencias y decisiones que se realizan, la **solidaridad** nos hace recordar en la “necesidad de humanización, posibilidad de realización y felicidad, además de un instrumento para mejorar la calidad de la convivencia”¹¹¹, aspectos que tal parecieran se han olvidado con el paso del tiempo, debemos de ser seres felices y plenos en nuestras interacciones dentro de la comunidad, creando así una cultura, hablar, vestirse o comportarse de una forma en la que se siente a gusto, los docentes no debemos tener interferencia en ese tipo de decisiones y por tanto no emitir un juicio.

Un punto que también se considera muy importante es la necesidad de pensarnos como humanos, más que como sujetos, ya que al pensar en el humano es recordarnos que estamos conformados por sentimientos, virtudes y defectos, que no deben generar inseguridades; dentro de una **Cultura de Paz**, un concepto fundamental y controversial es de paz, que lograremos identificar como “un valor para la ciudadanía, un valor que nos ayude a la promoción de una verdadera cultura de paz, en la que cada persona tenga la posibilidad de crecer personal y comunitariamente”¹¹², y que el crecimiento debe ser en un aspecto integral y no sólo en el que consideramos adecuado para los sujetos, es este caso en el que los alumnos deben consolidar una identidad sexual y no generar miedo o inseguridad

¹¹¹ JARES Xesús R. (2009). *Op. Cit.*, p. 23.

¹¹² DE OÑA Coats José Manuel y García García Emilio Andrés (2016). *Op. Cit.*, p. 4.

que nos pueda producir problemas mayores como enfermedades venéreas o embarazos no deseados.

Y ¿esto afectará la convivencia dentro de las escuelas?, y podemos pensar que “toda convivencia siempre conlleva una determinados deberes para con los demás, aspecto que a veces se descuida”¹¹³, limitaciones que tenemos los docentes muy presentes, pero que quizá olvidamos los deberes que nos corresponden con nuestros alumnos; hablar de convivencia no sólo es pensar en lo que debemos recibir los docentes por parte de los alumnos, sino también debemos ser conscientes que en nuestra función como docentes debemos de pensar y generar los recursos necesarios para poder establecer una convivencia que se proyecte en todo el colectivo, situación que descuidamos por tener presente la necesidad de enseñar contenidos académicos, podríamos pensar ¿generar las condiciones necesarias para la promoción de una Cultura de Paz podrá brindarnos una forma distinta de convivencia?

Después de 50 minutos de clase con el grupo, se hizo sonar la chicharra, y en camino a la sala de maestros, veo a Ángel agachado sentado en una banqueta

— ¡Qué haces ahí, tienes clase, a tu salón!, ¿Qué pasó Ángel?— y en seguida veo a la cara de Ángel que estaba cubierta por lágrima.

—No... me... pasa... nada— me respondió Ángel, con voz entrecortada.

—Si no te pasara nada, no estarías llorando; si no quieres no me platiques y ve a tú salón— dije alejándome de donde se encontraba Ángel.

—Seguro no me entendería, si le platico sólo me va a juzgar —dijo y concluyó.

—A ver, ¿sientes que te he juzgado en algún momento de nuestras clases?— comenté, con un tono algo molesto, ya que consideraba que siempre lo había tratado con respeto, al hacer una pausa en espera de una respuesta.

—Bueno, es que ya no sé qué pensar, lo que pasó con la maestra Zafira me tiene muy molesto; sabe, ahorita en el citatorio con mi mamá, dijo que no

¹¹³ JARES Xesús R. (2009). Op. Cit., p. 23.

tenía derecho a expresarme por ser como soy, ¿estoy haciendo mal?— en ese momento levantó la cara para cuestionarme.

Y de nuevo una sensación partió mi ser, y me cuestionaba, en realidad ¿está haciendo algo malo?, definitivamente y con mucho dolor debo admitir que en mi pensamiento decía que sí, pero algo dentro de mí quería que esa idea saliera de mi mente, pues ¿quién soy yo para decir qué está bien o que no está bien?, y en realidad es una de las cuestiones que no sé describir.

Tal vez pensarme y pensar al Otro como un ser libre implica más de lo que pensaba, y posiblemente antes de poder hablar de libertad, tenemos que cuestionarnos ¿somos seres libres?, permitimos ¿que nuestros alumnos sean libres? y tal vez es porque se ha logrado, lo que denominamos praxis de la liberación, que debemos de pensar como "la procreación misma del nuevo orden, de su estructura inédita, al mismo tiempo que de las funciones y entes que lo componen"¹¹⁴, ya que tal vez nuestro pensamiento es el que necesita ser modificado o reestructurado, ya que todas esas ideas de homogeneidad que se producen desde una idea universal y potencialmente occidental; porque resulta evidente que el conflicto que se detecta en esta situación es la intolerancia ante la forma en que el alumno decide ser y estar en el mundo.

Tal vez este acontecimiento me llevó a reflexionar mi hacer docente de una forma distinta a la que me permitía, ya que me deja ver situaciones que no me había permitido analizar; en primer lugar nos podemos dar cuenta de que algunos docentes no escuchamos a los alumnos en sus problemas y las interacciones sólo se limitan a los lineamientos académicos, por lo que podemos ver más allá del simple ejercicio mecánico de enseñanza-aprendizaje, sino que el proceso en el que se desarrolla el aprendizaje se puede generar vínculos, siempre enmarcados con el respeto que implica una relación docente alumno, en los que podamos entender a los alumnos de una forma distinta que genere las condiciones necesarias para que se pueda trabajar de una forma armónica.

Para generar esa condición armónica se puede considerar trabajar la solidaridad desde tres momentos,

¹¹⁴DUSSEL, Enrique (1996). *Filosofía de la liberación*, Bogotá, Nueva América: p. 82.

“en primer lugar, es una reacción ante la injusticia y el sufrimiento de los demás; en segundo lugar es una determinación por embocarse en los procesos que tratan de erradicar las causas de estas situaciones; por último es un estilo de vida que pone en juego nuestras posibilidades”¹¹⁵

Momentos que nos llevarán a generar un reconocimiento de las necesidades que tienen nuestros alumnos en cuanto a su ser y estar en el mundo y que no sólo sea un papel exclusivo de los docentes sino que también puede ser el papel de los mismos alumnos al generar una dinámica de convivencia distinta a la que se acostumbra, generando así los principios de una **Cultura de Paz**.

Pero ¿cómo se estará trabajando esa cultura de paz?, y al ofrecer una respuesta podemos pensar que “trabajando en todo aquellos que nos haga más humanos y más felices estamos contribuyendo a la creación de una cultura de paz, entendida como el conjunto de valores, actitudes, y comportamientos que reflejan el respeto a la vida de la persona”¹¹⁶, entendiendo que el reconocimiento del Otro debe ser fundamental dentro de una dinámica de convivencia, para identificar el valor que tiene toda persona sin importar su condición o sus capacidades dentro de un grupo de personas y así generar un sentido de pertenencia que nos lleve aceptar las diferencias y aprender de ellas. Pero en realidad los docentes estamos dispuestos a aprender de las diferencias y sólo nos limitamos a reproducir lo que consideramos adecuado bajo nuestros principios morales, ¿cómo reaccionamos ante esta situación?, veamos lo que aconteció.

—Ángel, yo creo, que si tú eres feliz, no pasa nada— me costó trabajo decir.

—Pero maestro, en ocasiones sí me siento feliz, sé lo que quiero y lo busco, pero en ocasiones me insultan mucho o me molestan, entre ellos los maestros; una vez me di cuenta, que un maestro, después de revisarme la actividad, se empezó a reír; otra vez, me dijo una maestra que si no sabía maquillarme mejor no lo hiciera, osea ¿qué es lo que me da a entender?, y

¹¹⁵ DE OÑA Coats José Manuel y García García Emilio Andrés (2016). *Op. Cit.*, p. 4.

¹¹⁶ BEDMAR Moreno Matías y MONTERO García Inmaculada (2012). *Op. Cit.*, p. 114.

así han sucedido muchísimas cosas— dijo de nuevo con la voz entrecortada.

En realidad estaba perplejo ante sus argumentos, nunca me había puesto a pensar ¿cómo es que ese alumno se sentía en la escuela?, pero en un instante, llegó a mi mente otra pregunta, en mi dinámica diaria de trabajo con mis alumnos, ¿cómo es que se sienten mis alumnos en clase?, pues los alumnos van a aprender, pensaba, y tal vez lo que en realidad quería ver es el rostro de un alumno, que hace referencia “al desbordamiento de la significación del «rostro» del otro respecto a todo contenido de conciencia y experiencia sensitiva. Por lo que permitirá comprender el recibimiento del otro al margen [...] de la mirada y de la objetivación”¹¹⁷, y posiblemente es porque dentro de mi forma de pensar se sabe que los alumnos son diversos, pero en realidad ¿cómo se valora la diferencia de los alumnos?; o sólo se busca el reconocimiento de una diferencia que deseamos ver, por ejemplo: la diferencia en sus habilidades cognitivas; todo este argumento quizá reflejen un conflicto que justo en la medida que no es resuelto de una forma pacífica, se resuelve con violencia estructural, como por ejemplo: regaños, grito y, lo peor quizá, la represión.

—Sabes Ángel, no sé qué decirte, si quieres que te sea sincero, desde que inicié mi trabajo como docente, nunca me había sucedido algo así, y la verdad no sé qué decir, pensar o hacer— dije con un nudo en la garganta.

—Pero ya hizo mucho, me ha escuchado y no sabe como valoro esto— dijo Ángel.

— ¿Cómo?— pregunté, con toda honestidad.

—Jamás nadie se había sentado a platicar conmigo con respecto a cómo me siento, pensé que cuando me mandó a mi clase se acabaría todo y la verdad como en muchas ocasiones no se presta a platicar con nosotros y le tenemos miedo, pero creo que hoy descubrí algo en usted— me dijo fijando su mirada en mí.

¹¹⁷ NAVARRO Olivia (2007). *Op. Cit.*, p. 180.

—Dime, ¿qué descubriste en mí?— respondí, tal vez con los ojos empañados por unas lágrimas que no querían salir de donde se encontraban.

—Hoy en lugar que me regañara o me fuera a reportar me escuchó y es algo que no pasa muy a menudo en la escuela— dijo Ángel

Cuando escuché este comentario me sacudió, ya que en mi discurso como maestro, aceptaba y reconocía que me permita escuchar a mis alumnos generando las ayudas que ellos me demandaba, pero ¿en verdad los alumnos tiene la confianza de acercarse y platicar sus problemas?, y es el momento en el que nos podemos percatar que los docentes no reflexionamos lo que hacemos, sino que interiorizaban y discursamos hacer lo que los buenos docentes “hacen”, aunque en realidad no se realicen las actividades que se solicitan, pero como quizá se ha convertido en una costumbre, los docentes sólo cubrimos las expectativas que el sistema considera necesarias, dentro de ellas las normativas, dejando de lado u omitiendo las necesidades que nuestros alumnos nos demandan en su vivir cotidiano, por lo que debemos pensar en ver a los alumnos desde una perspectiva humana, más que elementos que nos generan números en las rendiciones de cuentas, permitiéndonos conocer y poder guiar a los alumnos en su vivir , siempre y cuando no sobrepasando los límites del respeto

Tal vez pensamos que durante el desarrollo de nuestras clases promovemos el diálogo y la comprensión de nuestros alumnos, pero acaso ¿los alumnos se sienten así?, y es tal vez que podemos pensar que los canales de comunicación que promovemos en clase no son los adecuados, ya que al hablar de comunicación debe centrarse en “un encuentro de sujetos con diversos estilos, historias y significados personales, que necesitan establecer acuerdos y normas de convivencia a través del diálogo y comprensión recíproca”¹¹⁸, elementos que no están presentes en nuestras prácticas pedagógicas, ya que en la mayoría de los canales de comunicación que se desarrollan en nuestras aulas es unidireccional, por lo que el docente debe ser entendido y comprendido en todos sus aspectos.

¹¹⁸ ARISTEGUI Roberto et. al (2005). *Op. Cit.*, p. 147.

Es así como se observa una necesidad de cambiar nuestra cultura por una cultura de paz, en donde todos los integrantes de una comunidad escolar sean valorados por sus habilidades y así generamos las condiciones necesarias para que los integrantes sean valorados por sus habilidades y sus aportes que pueden tener hacia el trabajo cooperativo; es una realidad que esto puede sonar fácil pero en realidad es muy complicado, ya que se debe romper una serie de paradigmas que se han forjado a lo largo de un periodo de tiempo bastante prolongado y que quizá están influidos por nuestra moral. Hablar de diversidad implica ser objetivos y hablar de reconocimiento de las características que cada uno de nosotros tenemos, abandonando nuestros juicios morales, logrando así reconocer a todos sin importar su condición o su ser o estar en el mundo, esta experiencia nos permite hacer visible una necesidad clara y es abrir los ojos ante los retos que afrontamos como maestro y no sólo ver la diversidad en un amplio espectro y no sólo lo que queremos ver.

Hemos transitado por cuatro experiencias en donde se ha hecho visible una cultura violenta creada por los usos y costumbres que la estructura determina, pero ¿acaso estas experiencias tienen un significado mayor?, y evidentemente son experiencias que se consideran importantes y por tanto se considera necesario narrar, pero aún queda una que nos ha marcado, aquella que nos significó y que quizá hasta la fecha es la que representa con mayor fuerza el interés de transformar nuestra cultura.

2.5 ¡Logramos que se cambiara de escuela!, Octubre 2015.¹¹⁹

De nuevo la prefecta Edith, encargada de los segundos grados, entra al aula diez;

—¡Éstas alumnas se están peleando dentro del salón de clases, ya hablé con ellas, y me reportan varias cosas, dicen que un día que no llegó su maestro a las siete, y ya se estaban peleado; también me comentan que con eso de un concurso de pintura las sacaron del salón y como se juntaron varias alumnas de tercero se empezaron a insultar entre ellas; así que ya estoy fastidiado de ellas, llévelas con el director para ver si las corren!— dije, hasta cierto punto más tranquilo después de sacar todo aquello que tenía dentro.

—Sí maestro, ya se habló con ellas en varias ocasiones y no entienden, ¿Brenda qué es lo que pasa?— preguntó la prefecta a una de las involucradas

—Ella prefecta, empezó a decirme que era una “zorra” y no me voy a dejar— expresó Brenda, una alumna que se distinguía por ser violenta dentro de la escuela.

—A ver hija, si no eres eso, ¿por qué te enojas?— respondió la prefecta con un tono algo amable.

— ¡Prefecta, me gusta tener novio, y acepto que a cada rato cambio de novio, pero eso no significa que Alison pueda juzgarme... además Alison es amiga de Isis, la de tercero “E”, y ella también me insulta; escúchame bien, ni a ti, ni a Isis, ni a tu bandita de allá fuera, les tengo miedo, me sé defender así que cálmate!— expresó Brenda.

— ¡Sabes que no eres nada para nosotras, así que mejor cálmate y cállate, porque te va a ir mal!— respondió Alison, con un tono irónico.

— ¡Hey, hey, niñas!— gritamos tanto la prefecta como yo, al mismo tiempo.

—Aquí no es mercería, ni mucho menos señoritas— expresó la prefecta.

¹¹⁹Anexo VI. Instrumento de evaluación de la competencia textual narrativa. ¡Logramos que se cambiará de escuela!, Octubre 2015.

—Ya ve, así se ponen a diario y ya estoy cansado, si no pueden estar bien aquí, que vengan sus mamá a cuidarlas, llévelas con el director a ver qué hace— dije.

—Yo creo que se quieren ir de la escuela, ¿verdad?, vámonos, ya se saben el camino— dijo la prefecta.

Al reflexionar lo que aconteció en mi aula, quizá viene a mi mente la palabra violencia, pero ¿qué implica la violencia?, ¿cómo se clasifica?, ¿existe algo que se puede hacer para evitar la violencia en el aula?; y podemos asumir que este tipo de manifestaciones son de violencia directa, que son “aquellas situaciones de violencia en donde una acción causa daño directo sobre el sujeto destinatario, sin que haya apenas mediación que se interponga”¹²⁰, y que en la medida en que los docentes dejamos pasar por alto este tipo de situaciones, somos partícipes de la reproducción de violencia directa en nuestras aulas, quizá porque nos parece normal o porque estamos acostumbrados a que los alumnos así jueguen o tal vez porque la solución se encontrará en la escuela; es por lo que debemos preguntarnos ¿así nos gustaría que nos trataran en una situación educativa?

Actualmente hablamos de violencia a diestra y siniestra, quizá con las manifestaciones más visibles en medios de comunicación, redes sociales, interacciones diarias, etc.; pero nos puede surgir la pregunta ¿existirá alguna forma de evitarla?, y tal vez existan posturas encontradas al responder un sí o un no, pero la realidad es que nos desarrollamos en un mundo con infinidad de violencia, que posiblemente resulte imposible poder describir; pero ¿en la escuela podríamos ofrecer un mundo distinto?, y tal vez podríamos pensar que sí, ya que la escuela puede resultar como una alternativa a la realidad que viven los alumnos en sus contextos sociales; pero quizá la pregunta más importante que nos podríamos hacer es ¿asumimos la responsabilidad, como docentes, de ofrecerle a nuestros alumnos una mejor calidad de vida, tan solo en nuestra aula?

Constantemente podíamos ver a las mismas alumnas de diferentes grados en la oficina de trabajo social, aparentemente el problema siempre era el mismo, conflictos entre las alumnas por una y mil razones. La solución por la que siempre

¹²⁰ JIMÉNEZ-Bautista, Francisco (2012). *Op. Cit.*, p. 31.

se había optado era mantener una charla con las alumnas, el tutor escolar, la misma oficina de trabajo social, la dirección y las madres responsables de las alumnas, ¿qué más se podía hacer?, pues eso era lo que nos indicaba el famoso “Marco para la Convivencia Escolar”; pero aun así podíamos encontrar manifestaciones de violencia por toda la escuela desde insultos verbales, rayones en los baños, indiferencia por parte de los docentes y el personal en general, etc., sin aparente solución por parte del colectivo escolar.

—A ver niñas, ¿qué sucedió ahora?, ya me habían reportado, que una de ustedes, se había burlado de un compañero en plena clase, ¿qué son esas faltas de respeto?— preguntó la maestra Claudia, trabajadora social.

—Pues ella maestra, que es una verdulera— dijo Alison burlescamente.

— ¡Verdulera, pero no tarada como tú!— replicó Brenda

—Ya niñas, también la maestra Zafira de Formación Cívica y Ética, me reportó que le habías faltado el respeto porque no habías hecho la tarea como la había pedido, creo que esto lo tendrá que solucionar el director, así que vamos— interrumpió la trabajadora social.

—Hija ¿a qué vienes a la escuela?— dijo el director, las alumnas no decían nada pero su mirada era tan expresiva que faltaba muy poca imaginación para predecir lo que estaba por suceder.

— ¡Mañana necesito hablar con las mamás de ambas, me van a tener que explicar lo que sucede, pero ahora con sus mamás y tengan por seguro que no voy a pasar nada por alto!— expresó el director con su discurso

—Disculpe director, el subdirector académico trae a otra alumna porque parece que una de ellas la amenazó con golpearla afuera— entró la secretaria Liz de dirección amable siempre, alegre y simpática.

—Hágala pasar, a ver hija ¿qué sucede?; ya que esto es más serio de lo que pensaba— dijo, tal vez pensando en voz alta

—Conocí a ella —señalando a Brenda—, en un trabajo que nos hizo hacer la maestra de Biología, la de Español y el de Física, de eso... de la ¿mejor de la ruta o ruta de mejora?, y como terminamos haciendo todo el trabajo dos de mis compañeros y yo, le dijimos a los profesores y las regañaron,

así que ahora me amenazaron que me van a pegar allá afuera por chismosa— dijo Jimena, una alumna de primer grado que tenía antecedentes de ser víctima de agresiones por alumnas de otros grados, señalando a Brenda.

—Niñas, se tienen que respetar, mañana quiero a las mamás de todas y a ver cómo lo solucionamos— dijo el director.

Más tardó en sonar la chicharra para indicar el fin del día, que la rapidez con la que las alumnas expresaron todo lo que sentían con una sola mirada.

Aunque podríamos pensar que los problemas del interior de las escuelas no sobrepasan los límites de la institución, y los involucrados en los mismos, no hemos tomado en cuenta que los conflictos al no encontrar soluciones, o en su caso aprender a vivir con ellos, posiblemente terminen en violencia física. ¡Se están peleando!, se escuchaba desde los pasillos de la escuela al sonar la chicharra para terminar la jornada laboral, una pelea a golpes fuera de la escuela donde no sólo las alumnas terminaron agredándose, sino también las madres de familia de las mismas alumnas se agredieron, afuera y dentro de la institución; ¿qué fue lo que sucedió?, acaso ¿la situación se detonó en un instante?, ¿nadie pudo hacer nada antes de que las alumnas se agarraran a golpes?; quizá fueron algunas de las preguntas que nos hacíamos al enterarnos de lo que había acontecido a las afueras de la escuela.

Cuando algún hecho relevante sucede en nuestros contextos inmediatos, quizá para el colectivo escolar, no sólo fungimos como observadores sino que también de alguna forma nos logramos hacer partícipes de los efectos que esto causa en la escuela; ¿por qué no opinar?, y “sí hacemos sugerencias para las sanciones”, “brindamos nuestra experiencia para poder controlar esa situación”, ¡pues quién más tiene el poder para solucionarlo si las propias madres de familia no se controlan!; esos posiblemente eran los centros de interés en el llamado “radio pasillo de la escuela”, ya que las pláticas entre docentes no se detenían con respecto al tema del momento “las alumnas peleonas y sus madres locas”, pensábamos y decíamos los docentes que nos encontrábamos frente a grupo.

Hablar hoy de actos violentos en nuestras escuelas de educación básica se ha convertido en un común a todos, ¿a qué se debe esto?, y posiblemente no podemos ofrecer una respuesta certera, ya que a este tipo de situaciones pueden tener un origen multifactorial; acaso decir “se tiene que respetar”, ¿implica una solución?, y por lo que consideramos indispensable pensar que desde la **solidaridad** “sería lo contrario de deber y, por ende, de derecho. El reino de la solidaridad es el de la ética, el de la virtud, no el de las instituciones”¹²¹, ya que al intentar solucionar una problemática debemos ir más allá de un deber ser, sino que debe ser una virtud que tenga un beneficio con el Otro, para mejorar su estar dentro de la institución; pero si empezamos a “solucionar” situaciones de violencia con imposiciones quizá pensamos que esto nos lleva a generar más violencia.

Podemos pensar a la **Cultura de Paz** desde la no violencia y se plantea “como la forma de luchar contra la injusticia, si que esa lucha implique daño a la persona o al grupo que apoya dicha injusticia”¹²², debemos ser conscientes que existe injusticia en nuestros contextos, y que sería descabellado poder decir que no se va a poder eliminar, pero lo que si podemos hacer desde nuestras aulas y escuelas, es generar los medios necesarios para que las injusticias emergentes de la escuela puedan ser reducidas o solucionadas de una forma diferente.

Un elemento más que aborda las injusticias es la solidaridad, ya que podemos hablar de una triangulación que engloba justicia, compromiso con el cambio y la acción, elementos que al poder conjuntarse nos implicaran “una disponibilidad a traducir el sentimientos de hermandad en actos de apoyo a grupos, movimientos u otras colectividades que están intentando reducir los niveles de violencia”¹²³, implicaciones directas con la solidaridad; de tal forma es que podemos argumentar la **solidaridad** y la **Cultura de la Paz**, se pueden utilizar para poder disminuir los brotes de violencia que se generan en nuestros espacios áulicos e instituciones, donde podamos vivir los valores, más allá de enseñarlo, y

¹²¹ JARES Xesús R. (2009). *Op. Cit.*, p. 24.

¹²² Ídem, p. 25.

¹²³ LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*, Málaga, Ediciones Aljibe, p. 94.

poder generar un verdadero cambio a partir de acciones propia como docentes y no en espera de una orden o un cambio con tintes divinos.

—¡Ya logramos que una alumna, de las que se pelearon de aquí a fuera, se cambiará de escuela!,— inició el discurso del director en una junta, aparentemente con gran satisfacción y gozo, como si la escuela se hubiera logrado posicionar en los primeros lugares de alguna de las tantas pruebas estandarizadas para la medición de conocimientos, que han invadido el sistema educativo y que no sólo afectan actualmente a los alumnos sino también a los docentes; donde quizá la forma en que el sistema educativo, representación más cercana del gobierno, ha demostrado su poder sobre la estructura de la escuela y que esto responde a las exigencias de un sistema económico, como el neoliberalismo, que antepone la competencia como el único medio que permite lograr los objetivos entre los sujetos, ¿acaso será la única forma en que se pueden cumplir los objetivos que nos planteamos como personas?

—La decisión que el cuerpo directivo dio para solucionar el problema, fue invitar a las alumnas involucradas, a realizar un cambio de escuela; de todas las involucradas, sólo una se fue de la escuela, pero con eso creo que ya las cosas se van a calmar ¿pues ya solucionamos el problema, no lo creen compañeros?— se dirigió a nosotros el director.

Y quizá fue entonces cuando el sonido de la chicharra, de una forma interna, nos ensordeció, ¿solucionar el conflicto?, ¿excluir a una persona significa la mejora de la escuela?, acaso ¿la alumna no tenía sueños e ilusiones por cumplir?, ¿qué tipo de insumos se le brindó para afrontar su vida?, ¿acaso con excluirla de una escuela significa que no va a seguir reproduciendo violencia?, ¿qué será de ella al salir de la escuela?, ¿en verdad se cambió de escuela o solo discursamos un cambio de escuela para seguir aparentando que todo marcha bien?; posiblemente fue lo único que podíamos pensar cuando nos quedó ese zumbidito, sí ese que nos molesta después de haber expuesto nuestro oído a un

sonido, que no sólo por su intensidad daña nuestro tímpano, sino que quizá marcará más de lo imaginamos.

Recordar este acontecimiento aún nos hace reflexionar lo que sucedió con esa alumna, a la distancia aún nos preguntamos ¿qué habrá sido de esa alumna que se fue?, pues debemos recordar que se le negó la oportunidad de seguir sus estudios debido a sus actitudes en la escuela; y podemos observar que la violencia se ha convertido en el único medio de comunicación y resolución de los conflictos dentro de las escuelas, y tal vez podemos pensar que esto es resultado de una falta de trabajo en un aspecto tan fundamental que es la convivencia, ya que quizá pensamos que ese tipo de contenido no tiene la prioridad en nuestras clases, pero ¿en dónde queda el desarrollo de las interacciones en el aula?, y lo que podemos decir es que “las interacciones maestro-alumno es uno de los aspectos centrales en el proceso educativo”¹²⁴, que definitivamente dejamos de lado por que no consideramos de relevancia para el desarrollo del aprendizaje, pero es momento de pensar y abrirnos a las posibilidades y encontrar el camino ideal para que los estudiantes encuentren un sentido a lo que aprenden, de una forma u otra.

— ¿Ya te enteraste que la corrieron?— decía Itzel compañera de Isis.

—Qué bueno que se fue la violenta, Imagínate, venía de Iztapalapa, ¿quién sabe qué mañas tenía?, mi mamá por eso no me dejaba juntarme con ella— le respondió Mariana, conocida como la china por su peculiar cabello rizado, alegre y con cierto nivel de popularidad.

—En una fiesta a la que fui con mi novio, se subió con el Dj y se levantó la blusa, ¡para enseñar las bubis!, qué horror, ¿quién hace eso?— continuó Itzel la plática.

—Seguro sale embarazada pronto, pero no entiendo, nadie habló con ella nunca, si sabes que su mamá la abandonó con su papá desde muy pequeña —dijo Mariana.

¹²⁴MARES Cárdenas Guadalupe et. al. (2004). “Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Jul-Sep, Núm. 22: p. 723.

—La verdad, ya pensándolo bien, pobre de Isis, con tanto problemas que tiene y ahora la corrieron, ni modo ella se lo busco, ¿usted qué opina profe?— y dirigió la mirada al cuestionarme.

Este acontecimiento nos permite visualizar la importancia tan fundamental que tiene la convivencia, ya que se ha observado que la convivencia es un factor fundamental para el desarrollo de una escuela y que se ha convertido en una problemática constante al convertirse en una convivencia violenta y que es alarmante que en su mayoría los docentes investigadores centremos nuestra atención en poder mejorar las condiciones de convivencia, pero lo que nos cuestionamos ¿qué es lo que ha sucedido con la convivencia en la escuela?, ¿en qué momento la violencia entró en nuestras escuelas como una forma de comunicación y solución de conflictos?, ¿en qué momento los docentes nos convertimos en seres irreflexivos en nuestras prácticas pedagógicas?, pero el punto en el que nos encontramos no sólo debemos quedarnos en buscar una respuesta a este tipo de incógnitas, sino que debemos generar los medios para que nuestras prácticas pedagógicas y generar un cambio con aquellas personas a las que llamamos alumnos y ejercer una ética de la responsabilidad, ofreciendo la igualdad de oportunidad y haciendo justicia a la atención a la diversidad.

Pensar ahora en las repercusiones que tiene la violencia en la vida escolar, puede sonarnos cruel, pero ¿existió alguna forma de evitarla o bien trabajarla para que se oriente de una forma distinta?, y podemos pensar que dentro de éste acontecimiento existe violencia, que “anula o aplaza el conflicto matando o anulando a la otra parte, pero que no resuelve el problema”¹²⁵, y es tal vez el momento en el que empezamos a ver el conflicto como una de las principales causa de violencia que se genera en nuestras escuela, ya que al pensar y reflexionar nuestras prácticas pedagógicas, el conflicto no ocupa un lugar relevante en nuestras clases, sino que se le da una importancia mayor hasta que los estudiantes manifiestan la necesidad de una resolución, que en la mayoría de los casos resulta ser violenta.

¹²⁵ JARES Xesús R. (2009). *Op. Cit.*, p. 24.

Es por ello que debemos cuestionarnos ¿qué importancia le damos al conflicto en nuestras clases?, y tal vez empezamos a ver que “la cultura escolar ha mostrado una importante capacidad para enmascarar el conflicto y sus implicaciones transformadoras y creativas”¹²⁶, dando lugar a que a través de nuestras actividades cotidianas dentro del aula no se pueda distinguir un conflicto, lo que nos lleva a que la cultura de la escuela se torne violenta al tener como solución violenta al conflicto; un paso que consideramos relevante dentro de la presente propuesta, es que debemos desarrollar la capacidad para poder entender, distinguir y trabajar el conflicto con toda naturalidad, ya que en muchas ocasiones el conflicto es negado y se hace invisible ante los demás debido a que se le da una connotación negativa; por ello es prioritario entender que la existencia del conflicto es inherente a la existencia humana, la sociedad vive en constate conflicto, por lo que se considera importante es el desarrollo de estrategias en la gestión del conflicto que ayuden a minimizar la resolución del conflicto de forma violenta.

Al escuchar la plática de las alumnas, no sabía que decir nunca me había enterado que vivía solamente con su papá desde muy pequeña, pero ¿eso no importaba, sólo le pedía que aprendiera?, pensaba; pero en realidad ¿la función de la escuela es enseñar a los alumnos lo que no saben?, y quizá en ese momento sentí un escalofríos en todo mi ser, ¿acaso había hecho algo mal en reportarla con el director?, y quizá a la distancia del tiempo podemos reflexionar que no sólo fue la queja ante el director, sino que también no se le brindó el “salario cultural mínimo” que consiste en aquella educación que debió “haber garantizado la adquisición de aquellas competencias necesarias para la integración de la ciudadanía”¹²⁷, y que de una forma cruel se le negó a la alumna por una decisión institucional, ¿qué hizo la escuela para que llegaran a tales extremos?, ¿nos tomamos el tiempo de escuchar los conflictos a los que las alumnas se enfrentaban y se intentó dar una solución?

¹²⁶ ARISTEGUI Roberto et. al (2005). *Op. Cit.*, p. 147.

¹²⁷ BOLÍVAR Antonio (2005). *Op. Cit.*, p. 62.

¡Pues recuerden que ya no podemos expulsar a los alumnos porque eso indica la normatividad!, era el único argumento que daba el director con respecto a la situación que se había presentado; y nos surge la pregunta ¿acaso la expulsión soluciona la problemática?, e indudablemente existirán personas que responderíamos que sí, pero podríamos cuestionarnos ¿hemos logrado visualizar todos los efectos que esta sanción puede ocasionar?, y haciendo uso de la imaginación podríamos pensar que lo más común es que, de darse el cambio de escuela, la alumna continúe manteniendo la misma actitud con la que se había comportado; y en otro caso el peor quizá, dicha alumna no concluya su educación básica, ¡pues que más, es mujer, que se dedique al hogar!, quizá pensemos algunos ante esta situación, y es justo donde podemos empezar a ver que a pesar que estamos desarrollándonos en la modernidad la mentalidad acerca de los géneros y roles aún es tan ambigua como en siglos pasados.

Echemos a volar nuestra imaginación y pensemos en aquello que hemos soñado con tantas ganas, una casa, un coche, una vida social, una familia, quizá nuestro proyecto de felicidad; y qué sentiríamos sí de repente alguien llegará y nos robara todas esas ilusiones ¿cómo nos sentiríamos?, tal vez podríamos decir ¡quién te sientes para robarte nuestras ilusiones!; pero, en ese entendido, también debemos de preguntarnos ¿quiénes nos sentimos para robar, a través de nuestros actos, sueños e ilusiones a nuestros alumnos?, ¿qué hacemos a diario para que esos sueños dejen de ser sueños y se conviertan en realidades?, ¿acaso hemos logrado dimensionar la importancia de nuestros actos?; es posiblemente que al tratar de responder éstas preguntas, estemos dando cuenta de una serie de acciones que como docentes realizamos y que lejos de incentivar sueños e ilusiones a nuestro alumnos, las minimizamos o destruimos, al expulsarlos física o simbólicamente de nuestras aulas; y es tal vez en la medida en que se virtualiza al otro se pierde esa sensibilidad ante lo humano, ya que como nos dice Žižek empezamos a ver a los alumnos como un tamagochi, que “puede reclamar que juegue con él; si se porta mal, conviene apretar otros botones para castigarlo. Semanas varias (corazoncitos en la pantalla) comunican el grado de satisfacción

del objeto”¹²⁸, y que sólo nos sirven para justificar en cierta medida nuestros sueldos y nuestro hacer docentes, pero ¿se ha perdido la sensibilidad ante el alumno?, ¿hablamos de una profesión docente, egoísta y *solipsista*?, ¿habrá alguna forma de cambiar?

Es fácil decir, ¡no quiero problemas!, ¡resuelvan sus problemas y trabajen!, ¡si no lo hicieron en equipo es su problema!, ¡ya no son niños para estarse peleando!, y es quizá cuando recordamos nuestro pasar por las escuelas de educación básica, tratar de recordar cómo fuimos formado y cómo nos enfrentamos a todos esos conflicto sin aparente solución; posiblemente existiremos personas que caminemos por la vida exitosos al haber resuelto, o intentar hacerlo, cada uno de los conflictos que se nos presentaron; pero tal vez existimos algunos otros, que no supimos resolver aquellos conflictos que se nos presentaron y tal vez no hemos tomado las mejores decisiones por lo que nuestro caminar por la vida ha sido complicado; hacer invisible la violencia escolar, tomar actitudes violentas, hacer un uso violento del poder, tal vez son ejemplos de actitudes que quizá hemos utilizado para afrontar esos conflictos, pero ¿los conflictos tendrán una solución distinta?

Decir “solucionamos el problema, ya se fue esa alumna”, parecería un logro, pero tal vez nos podríamos poner a pensar ¿fuimos partícipes de esa expulsión?, ¿qué hicimos por esa alumna?; pero también puede existir un principio de autoconsuelo al decir “bueno, tenía problemas en su casa, no tenía apoyo de su familia, qué podíamos hacer”, o también “ya nos tenía fastidiados con sus tonterías, no se sabe comportar, somos sus maestros no sus padres”; pero quizá pensaríamos de la misma forma, sí un buen día esa alumna que se fue “de cambio de escuela” pasa frente a nuestra escuela, se toma su tiempo observando detenidamente la fachada de la escuela y derrama una lagrima al alejarse ¿qué es lo que podríamos pensar?; y justo en ese momento nos llegan a la mente mil formas en las que pudimos actuar para que una agresión física se pudiera haber prevenido o evitar ese final, y tal vez es cuando el malestar provocado por la

¹²⁸ŽIŽEK Slavoj (2010). *En defensa de la intolerancia*, Liberdúplex, Ediciones: Diario público: p. 136.

chicharra ensordecedora dejó de lastimar nuestro tímpano y cedió esa molestia para una parte más importante de nuestro cuerpo, el corazón.

A modo de cierre

La intención de obtener el análisis y reflexión de cinco experiencias narradas en tiempo pasado, es poder ubicar una problemática que es común y trascendente en el tiempo, ya que se observa constantemente en diferentes escenarios y tiempos; veamos en resumen que observamos de cada una de las experiencias.

En “Y tomamos los siguientes acuerdos, Febrero 2013”, observamos que al asumir una postura de un docente con el poder de toma de decisiones de una forma unilateral sin contemplar a los demás, se puede decir que la problemática identificada es la actitud reproducida, o un deber ser docente que se ha asumido de una forma inconsciente, reflejo de lo que pasa actualmente en la política educativa mexicana, ya que sólo se toman acuerdos de una forma autoritaria y violenta sin tomar en cuenta las necesidades, responsabilidades y actividades que implica esa decisión; decir “y tomamos los siguientes acuerdos” es una frase que quizá nos brinda una descripción amplia de la violencia estructural que se convierte en violencia escolar.

En “¡Maestro, ya me pegó!, Abril 2014”, se narra cómo es que una técnica de convivencia que es impuesta, con la excusa de ser sugerida, termina en un ejercicio de violencia directa, en este caso física, ya que no se logra reflexionar su funcionalidad ante las necesidades de los alumnos, ya que las decisiones de mejorar para las situaciones que viven los alumnos irónicamente se toman sin considerar a los mismos; también se puede visualizar cómo es que las autoridades solucionan las situaciones de violencia escolar y aún más importante cómo es que los alumnos se sienten ante un clima homogenizante y lleno de “deberes ser” en el aula y en la escuela, lo que ocasiona desinterés y falta de compromiso ante la búsqueda de la meta en común, como lo es el aprendizaje visto desde un amplio sentido.

Para “¡No quiero trabajar contigo!, Septiembre 2014”, logramos ver cómo es que la cultura de casa, que cada alumno lleva a la escuela, influye de una manera significativa en el desarrollo de individual de los alumnos en la vida escolar; observamos cómo es que las repercusiones de las políticas neoliberales, como el individualismos, es asumido y reproducido por los padres, y se manifiesta en los alumnos teniendo como consecuencia violencia escolar y repercusiones en la vida social del alumno. También se puede reflexionar cómo es que las supervisiones en ocasiones no cumplen su fin, que puede ser la mejora de las actividades académicas y sólo terminan exigiendo un “deber ser” de un docente que ellos consideran adecuado, interiorizado y construido con el pasar del tiempo y al enfrentarse a una dinámica distinta, se termina confrontando las situaciones con violencia.

En la narración “¿Verdad que es imperdonable?, Marzo 2015”, se puede notar la necesidad de abandonar prejuicios morales ante las transformaciones sociales que enfrentamos hoy en día en las escuelas de nivel secundaria y sobretodo esa necesidad que presentamos algunos docentes en homogenizar a todos los alumnos en gustos, preferencias y actitudes, dentro de la escuela y todo debido a una imagen de alumno y persona construida tanto histórico como culturalmente; es un hecho que las normas que se implementan en las escuelas excluyen por completo las diferencias y anulan ese valor del cual podemos aprender de los demás logrando así generar violencia no sólo entre los alumnos sino también entre docentes y alumnos.

Y para concluir las narraciones, se eligió “¡Logramos que se cambiara de escuela!, Octubre 2015”, ya que muestra cómo es que las medidas que determina el “Marco para la Convivencia Escolar” resultan insuficientes ante la proliferación de actitudes violentas dentro de la dinámica de la escuela y se termina ejerciendo violencia estructural al “sugerir” un cambio de escuela sin importar los sueños e ilusiones que se terminan con una decisión de esa magnitud; también se hace visible que normas de comportamiento y la aplicación de sanciones, resulta insuficiente para cambiar la dinámica generada en la escuela y se hace visible la necesidad de un cambio desde el aula para mejorar la situación de los alumnos.

Una vez expuestos, en una síntesis, los puntos en los que las cinco experiencias coinciden, podemos determinar que el planteamiento del problema es:

Se observa que la estructura nos lleva a reproducir un deber ser tanto en alumnos como en docentes buscando cumplir metas en caminos distintos, que se manifiesta como violencia escolar que afectan la convivencia de los alumnos del 2°E de la Escuela Secundaria Técnica No. 45, limitando que se desarrollen las habilidades que se requieren para que los estudiantes puedan convivir en sociedad y logren obtener un salario mínimo cultural.

De tal forma que visualizando esta problemática nos llevan a poder articular nuestro supuesto de intervención, con el cual pensamos que se puede disminuir la problemática y nos guie a la solución de la misma; nuestro **supuesto de intervención** es que:

Al considerar la solidaridad dentro de la búsqueda de metas en común como principio que contribuye a la construcción de una Cultura de Paz, la cual reducirá las relaciones violentas, logrará involucrarnos en los aprendizajes no sólo académicos sino también de convivencia.

Aunado a nuestro planteamiento del problema y al tener nuestro supuesto de intervención, consideramos pertinente poder establecer nuestras frases tópicas o propósito que nos planteamos con esta intervención:

- **Promover la solidaridad como herramienta fundamental para el reconocimiento de Otro en la convivencia escolar.**
- **Conocer cuál o cuáles son las alternativas o estrategias pedagógicas que fortalecerán la conformación de una comunidad de aprendizaje.**
- **Conocer, aplicar y determinar los alcances de la transformación de la Cultura de Paz, así como analizar el impacto que tiene en la violencia escolar**

Puede ser sencillo plasmarlos en papel, pero lo interesante es conocer cómo y qué de estos propósitos podemos concretar.

CAPÍTULO 3.

MANOS A LA OBRA, DIBUJANDO NUESTRA AULA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Imaginemos que al entrar al aula 11 del primer piso de la Escuela Secundaria Técnica No. 45, los alumnos del 2ºE se encuentran ubicado en el salón por equipos de trabajo dispuestos a iniciar la sesión de trabajo, se observa interés en los alumnos y todos los equipos a simple vista se percibían cohesionados.

—Buen día chavos, ¿cómo están todos?, hoy vamos a iniciar con el trabajo por proyectos— expresaré.

—Profe, ¿hoy vamos a rescatar ideas y vamos a elaborar Plan de Acción, verdad?— dirá Arlette una alumna muy participativa e inteligente.

—Así es, debemos tener presente que este trabajo tiene un fin establecido, no crean que sólo se me ocurrió porque no tenía nada que hacer y es transformar nuestra aula— diré en tono de broma.

—Entonces ¿nuestra aula está mal?— preguntará Guadalupe, una chica introvertida.

—Pues el aula no está mal, pues tiene paredes, butacas, un escritorio y una silla para mí, que no está muy cómoda pero de todos modos siempre estoy de pie pasándome entre ustedes, bueno transformar nuestra Aula como Comunidad de Aprendizaje— expondré.

—A ver, no me queda claro eso de comunidad, nos puede explicar más de ello— interrumpirá Eliam, alumno sumamente participativo y con destacadas calificaciones durante todo su proceso formativo.

—Claro Eliam, ¿qué les parece si escribo en el pizarrón para que nos quede más claro?— responderé a Eliam.

Acto seguido me dirigiré al escritorio, tomaré un plumón y escribiré en el pizarrón, tres palabras comunidad, comunidad de aprendizaje y características; en

la parte de comunidad escribiré: entendemos por comunidad a “un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo”¹²⁹, y acompañaré con la explicación, donde no sólo se reúnan los alumnos en una aula para realizar trabajos relacionados con su proceso de aprendizaje, sino que también logren interactuar generando vínculos más allá de la competencia, el individualismo y la indiferencia, sino que se genere un cambio de actitud real desde todos tanto yo como docente y ustedes como alumnos, transitemos de usar la violencia como forma de control, comunicación y de relacionarse, ya que si somos conscientes usamos la violencia como forma de control y que no sólo son ustedes como alumnos sino que también los docentes aplicamos violencia, como por ejemplo las normas de convivencia, pero ¿creen que puede cambiar esa situación?

A ver para dejar claro pensar en una Comunidad de Aprendizaje puede sonar como un proyecto de características amplias en donde se debe contemplar la participación de un número amplio de participantes, pero debemos ser conscientes que las problemáticas que tenemos dentro del salón de clases no son ajenas a nuestro vivir diario, es por ello y como ya se los mencioné aquí existe violencia escolar, pero una alternativa es poder cambiar esa realidad que vivimos y una alternativa podemos pensar en la ayuda de una Cultura de Paz y el desarrollo de solidaridad.

Este acontecimiento se puede imaginar con base en las experiencias que se han tenido con los alumnos que se realizará la intervención; en primer lugar debemos dejar claros los objetivos que se desean alcanzar durante la propuesta de intervención, que previamente entablamos y con el fin de poder dejar en claro lo que se desea alcanzar con el trabajo en aula, se considera sumamente importante ofrecer claridad en los conceptos para no tener confusión y precisamente trabajar en un objetivo en común que sea producto del trabajo en comunidad logrando cimentar los principios de la solidaridad y la transición de una

¹²⁹ LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 116.

cultura violenta a una Cultura de Paz todo esto impactando en la transformación de nuestra aula; pero continuemos con la construcción de nuestro acontecimiento.

—Maestro, ¿eso es posible?— interrumpirá Emmanuel, un alumno con carácter difícil, distraído y con una tendencia a generar violencia en el aula.

—Sé que no se debe hacer, pero te regreso la pregunta, ¿tú lo crees posible?— cuestionaré.

—Pues...igual y sí— responderá un poco inseguro.

—Con el simple hecho de que creas en la posibilidad del cambio, me dan la oportunidad de seguir con mi trabajo porque yo creo en ustedes y el que crean es la oportunidad para generar el cambio; hasta aquí, ¿alguna duda?— expondré para todo el grupo.

—No— responderá el grupo al unisonó.

—Bueno seguimos con la segunda parte, ¿qué entendemos por Aula como Comunidad de Aprendizaje?— diré para todo el grupo.

De nuevo me dirigiré al pizarrón y empezaré a escribir, un Aula como Comunidad de Aprendizaje implica, aprender

“mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diferentes tipos de ayudas que se presentan mutuamente”¹³⁰

Propuesta que sustenta un autor de nombre César Coll, que ha centrado múltiples estudios que están centrados en la psicopedagogía, que de desarrollarse en nuestra aula, nos permitiría pensar en la creación de una **Cultura de Paz**, logrando disminuir la violencia escolar que se ha identificado no sólo en este grupo sino que se considera una problemática general y que se considera necesario trabajar; y así generar una ética de la responsabilidad que no sólo implique el poder trabajar en beneficio individual, sino que el éxito de una actividad académica se logre en conjunto con los demás compañeros, situación que se observa

¹³⁰ COLL César (2001). “Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas”, *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona, p. 7.

necesaria para poder cambiar o mejorar el escenario que se presenta en nuestras aula. Para dejar claro, la transformación de nuestra aula no representa una decisión arbitraria o impositiva, ya que ésta propuesta nos permite desarrollar elementos que se requieren para disminuir la violencia escolar, y a su vez poder desarrollar una Cultura de Paz y donde la solidaridad sea un eje dentro de nuestra aula, logrando así desarrollar las características del aula como comunidad. Un hecho es que nos encontraremos ante la apatía y la nula credibilidad que tendrán los alumnos ante la situación, incluso nosotros mismos en algún momento podemos tener ciertas dudas y perder la esperanza ante el trabajo, pero es un hecho que en esta primera etapa, que aunque no está establecida, la sensibilización y se brindaran una explicación clara de los objetivos que se desean alcanzar y hacer conscientes a los alumnos de la necesidad de poder generar un cambio en beneficio personal.

—Pero a mí eso de comunidad me suena a muchas personas, claro que nosotros somos una comunidad, ¿pero cómo es que se puede formar en el aula? — de nuevo interrumpirá Eliam.

—Ok, tu pregunta es muy válida, al igual que las de todos tus compañeros para el autor César Coll existen niveles en la conformación de comunidades de aprendizaje, están las “referidas al aprendizaje dentro del aula, las centradas en la escuela o centro educativo, las que se organizan en una ciudad, una región o una zona territorial de extensión variable [...] y las comunidades que operan en un entorno virtual”¹³¹, proyectando nuestra propuesta en el primer nivel; se decide transformar nuestra aula debido a que mi función dentro de la institución educativa, como docente, permite trabajar bajo este modelo y que se considera como una necesidad para transformar las prácticas que se desarrollan, ya que yo también tengo errores— me dirigiré al pizarrón y tomaré para escribir lo expresado.

¹³¹CHACÓN Corzo, María Auxiliadora (2008). “Comunidades de aprendizaje: un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 13, enero-diciembre, Venezuela, p. 12.

—Pues me suena lógico profesor, primero debemos cambiar lo pequeño para después trabajar lo grande— responderá Eliam.

—Pero también debemos tener presente que como personas integrantes de una comunidad, todos somos diferentes y precisamente esa diferencia que nos caracteriza nos va a enriquecer; vamos a salir al receso pero al regresar, seguiremos con la plática recuerden salir en orden y no retrasarse— diré al hacerse sonar el sonido de la chicharra que interrumpirá la charla.

En cuanto el salón de clases se quede vacío, empezaré a reflexionar y veré lo que esté escrito en el pizarrón, evidentemente se plasmará el modelo de atención a la diversidad, que en este caso es la Aula como Comunidad de Aprendizaje que apoyados con el desarrollo de una **Cultura de Paz** y la **solidaridad**, se puede generar un verdadero cambio en nuestra aula y que se logra construir debido a que las características del desarrollo de una Cultura de Paz, donde los valores se vivan y nos permite hacer la construcción del acontecimiento que nos lleve a la mejora de nuestro entorno inmediato; un punto importante que puede considerar destacar, es entender que esta comunidad será diversa, por lo que debemos pensar que “la diversidad es consecuente de los procesos de individualización. La individualidad se asume como una cualidad y la posibilidad de diferenciarse de los demás admitiendo la libertad y la autonomía de cada uno y su reconocimiento de las otras personas”¹³², logrando así visualizar que asumirnos como seres diversos implica enriquecernos de cada uno de los que nos rodea, mejorarnos de la diferencia que cada uno de los otros puede ofrecernos; por lo que se nos demanda dejar de lado la visión de diversidad que hace referencia a las patologías médicas, minusvalía o inferioridades, sino que debemos vernos como seres diversos que somos diferentes a todos y que en esa diferencia radica nuestras mejores habilidades que pueden ser mejoradas en la interacción con los demás y al mismo tiempo permitir que los demás aprendan de lo que nos caracteriza.

¹³² HERNÁNDEZ Vargas Dora (2008), *Op. Cit.*, p. 148

Es por ello que en nuestra secuencia de pensamiento y de acuerdo con nuestro enfoque de educación inclusiva, en nuestra comunidad de aprendizaje debemos de brindar una atención a la diversidad, que no es algo sencillo de lograr dentro de nuestras aulas por lo que se considera primordial alcanzar sus fines y metas, referidos a la calidad y equidad, para poder transformar nuestra aula, debido a que se fundamenta y hace referencia “la cooperación entre todo los participantes en la escuela, pues todos pueden hacer aportaciones a los otros u todos necesitan las ayudas de los demás, no desde la competición sino desde la colaboración”¹³³, y este es uno de los aspectos que se ha dejado de lado en los procesos de formación debido a que no se considera necesario y se le da una importancia mayor a los conocimientos cognitivos, lo que nos brinda un proceso de exclusión, ya que en muchas ocasiones como docentes sólo trabajamos con los alumnos que logran los aprendizajes que demanda el currículum, haciendo invisibles a todos aquellos que no los logran o bien reprobándolos en la asignatura, lo que es evidente un proceso de exclusión dentro del aula y la escuela.

Quizá nuestro intestino nos recuerde que es la hora del receso, pero mientras comeremos cruzará por nuestra mente la pregunta ¿cómo podemos pensar la relación entre la inclusión y una aula como comunidad?, y esta relación nos lleva a pensar que es fundamental y que consideramos necesario, ya que implica un cambio de actitud para asumir la inclusión en el aula como nos lo propone Gerardo Echeita al decirnos que la inclusión “no es un lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos”¹³⁴, lo que nos llevará a generar un cambio en nuestras acciones y poder pensar en aquellos excluidos, y no solo quedarnos en el nivel discursivo del concepto de inclusión, sino generar las prácticas necesarias para poder disminuir, en la medida de los posible, aquellas situaciones que generan exclusión, que si bien no somos autores de ellas, si somos partícipes al verlas; es por esto que consideramos como

¹³³ *Ibíd*em

¹³⁴ ECHEITA Gerardo (2007). *Op. Cit.*, p. 76.

paso fundamental para ser inclusivos, un cambio de actitud que no solo se refleje dentro del aula o escuela, sino que también debe representar una filosofía de vida, donde el Otro ocupe un lugar en nuestro pensamiento y en las circunstancias adecuada poder actuar en beneficio de ellos, quizá lo que puede representar una de las finalidades de nuestro trabajo de intervención.

Una cuestión más que cruzará por nuestra mente es ¿cómo se visualiza al aprendizaje? la transformación docente demanda poder ver el aprendizaje no sólo como la adquisición de conocimientos académicos sino que debemos verlo como “un proceso constructivo en el que los aprendices son a la vez sujetos y protagonistas de su aprendizaje”¹³⁵, que permita no sólo conocimiento cuantitativo, sino también cualitativo, al pesar en los alumnos como los protagonistas en su proceso de aprendizaje dejando el papel de poder que representan los conocimientos en manos del docente, al hacer al alumno reflexivo de lo que aprende y porque lo aprende; una opción más para ver el aprendizaje, es como “un proceso intrínsecamente social que se apoya en las relaciones interpersonales y que tiene siempre lugar en un contexto cultural”¹³⁶, al generar en las aulas los mecanismos necesarios para que los estudiantes aprendan a convivir, ya que es un aspecto que se ha dejado de priorizar en las aulas y que ha sido remplazado por contenidos de orden académico; por último podemos ver al aprendizaje como “un proceso de desarrollo personal –es decir, de construcción de la identidad individual- y de socialización y enculturización son complementarios e interdependientes”¹³⁷, debemos entender que el aprendizaje podemos verlo desde un proceso individual del sujeto, pero que no exime poder construirlo a partir de las interacciones que se logran generar en nuestras aulas, es por ello que consideramos que la transformación de nuestra aula nos permitirá poder ver al aprendizaje de esta forma.

De repente el sonido de la chicharra llegará a interrumpir nuestros pensamientos, un momento de reflexión de los múltiples que se desarrollan en el proceso de aprendizaje.

¹³⁵ COLL César (2001). *Op. Cit.*, p. 6.

¹³⁶ *Ibíd.*

¹³⁷ *Ibíd.*

—A ver chavos, ya salimos a relajarnos un momento, comimos, platicamos, estiramos las piernas, así que ya es momento de concentrarnos para seguir trabajando, vamos a continuar con lo del pizarrón, ¿hasta aquí alguna duda?— diré al ver a los alumnos integrantes del grupo.

—Ahora profe pase a las características, porque a mí ya me dio mucha curiosidad, de hecho pedimos permiso para entrar a las computadoras y buscar más del tema pero no encontramos mucho— responderá Jessica una alumna que se caracteriza por ser curiosa en cuanto entiende algún tema.

—Bueno, en veinte minutos no se logra hacer muchas cosas, pero ¿qué encontraron de novedoso?— responderé y cuestionaré.

—Pues que una Comunidad de Aprendizaje, es más que un lugar, sino todas las situaciones que envuelven al aprendizaje dentro del aula y que el aprendizaje debe ser amplio no sólo lo de la asignatura, sino también valores— dirá la alumna

—Muy buena información Jessica, también dentro del trabajo el interés por investigar será la base de los proyectos, vamos con la última parte que son las características del Aula como Comunidad de Aprendizaje— haré una pausa y retomaré el marcador.

Acto seguido iniciaré a escribir las doce características que implica el desarrollo de un Aula como Comunidad, lo que se verá en el pizarrón será:

- Existencia de unos objetivos y valores compartidos entre todos los miembros de la institución;
- Existencia de un liderazgo compartido;
- Trabajo en equipo y colaborativo del profesorado (lo que implica, entre otros aspectos, el refuerzo de las estructuras de coordinación, el establecimiento de estrategias y procedimientos compartidos de evaluación, la puesta en marcha de actividades de enseñanza aprendizaje que implican la participación de profesores de diferentes materias y asignaturas, etc.);
- Apoyo mutuo entre los miembros de la institución;
- Nuevas fórmulas de organización y agrupamiento del alumnado;

- Nuevas fórmulas de organización del currículo (mediante la adopción, por ejemplo, de planteamientos globalizadores o interdisciplinarios);
- Currículo orientado a la inserción en el mundo laboral y profesional con prácticas en los lugares de trabajo;
- Nuevas metodologías de enseñanza (por ejemplo, introducción de métodos de aprendizaje cooperativo, seminarios reducidos, enseñanza basada en el análisis de casos, en la realización de proyectos, en la resolución de problemas, etc.);
- Utilización de procedimientos y estrategias de evaluación formativa y orientadora;
- Énfasis en la articulación entre práctica/investigación/acción;
- Participación de los agentes sociales en el establecimiento del currículo;
- Fuerte implicación de los padres y de otros agentes comunitarios en el trabajo con los alumnos.¹³⁸

De tal forma que al desarrollar todas estas características, nuestra aula se va a transformar en comunidad de aprendizaje.

—Profe, ¿pero cómo se desarrollan todas esas características?— preguntará Alette.

—Bueno eso es un punto más que tengo que comentarles, la transformación de nuestra aula no se dará por sí sola sino que implica poder trabajar elementos que permitan el cambio, es por ello que se considera necesario la implementación de los Proyectos de Investigación de Aula (PIA)¹³⁹ bajo la noción de Miguel López Melero, que implícitamente lleva a desarrollar el aprendizaje cooperativo y asumirlo bajo el paradigma de un docente mediador del aprendizaje; de tal forma que se articulan una propuesta de intervención para poder crear una Cultura de Paz que nos lleve a disminuir la violencia que se ejerce en el aula, al tener como idea fundamental la disminución de los procesos de exclusión que se generan en

¹³⁸. COLL César (2001). *Op. Cit.*, p. 7. Elementos tomados textualmente de la lectura.

¹³⁹ Durante el texto se hará referencia a los Proyectos de Investigación de Aula como PIA.

el aula y lograr que todos nos desarrollemos de una forma óptima en cualquier contexto— responderé.

—Ha, entonces el cambio o transformación no se dará de forma automática, sino que se trabajará en varios elementos para que se logre la transformación buscada, ¿pero cómo es que vamos a utilizar los proyectos de investigación?, acláreme porque creo que nos está confundiendo a todos— participará Arlette.

—A ver, no debe haber confusión transformar nuestra Aula como Comunidad de Aprendizaje se convierte en nuestro objetivo fundamental y lo que guiará nuestras actividades dentro del salón serán los PIA— nuestro modelo de planificación, pensaré.

—Ya me quedó claro uno es el objetivo y el otro será la forma en la que llegaremos a ese objetivo— de nuevo participará Arlette.

—Muy bien, creo que me di a entender, así que ahora debemos de platicar un poco más de los proyectos, ¿ya puedo borrar el pizarrón?— diré a todo el grupo.

Dentro de esta articulación del acontecimiento debemos de poner atención a una situación que nos beneficiará muchísimo a nuestro trabajo, que es la curiosidad de los alumnos, elemento base en los PIA, y que debemos no solamente utilizar sino que debemos fomentar y potencializar para que toda nuestra articulación de propuesta nos llegue al éxito; quizá apostamos por la curiosidad debió a que los adolescentes pueden concentrar su atención siempre y cuando sea bien trabajada y orientada hacia algo positivo.

Seguido de ello tomaré el borrador e iniciaré a poner de nuevo en blanco el pizarrón; en esta ocasión tendré que dejar bien claro cómo es que los PIA nos ayudarán en la conformación de una Comunidad de Aprendizaje, por lo que tendré que decir ¿cómo es que se visualiza la escuela desde los Proyectos de Investigación?, y se dirá que se ve como una escuela para todos y todas, donde “la cultura de la diversidad, que es la cultura del respeto, la convivencia y de las

humanización”¹⁴⁰, se enlazan para brindar a todos los alumnos las ayudas pedagógicas que requieren para ser incluidos en una sistema educativo, entendido como aula o escuela; se tendrá que hacer consciente que una de las realidades que vivimos en nuestras escuelas son los procesos de exclusión por lo que hoy en día podemos entender que no se requiere de una definición para poder entender la inclusión, sino que debemos analizar y reflexiona todas aquellas actuaciones que nos produzcan un proceso de exclusión para poder así actuar en beneficio de aquellos que se encuentran potencialmente excluidos, por lo que se considera que el elemento fundamental para convertirnos en seres inclusivos es un cambio de actitud ante lo que acontece en nuestras aulas y no convertirnos en seres indiferentes ante los procesos de exclusión.

Todo esto que voy a escribir en el pizarrón acompañado de la explicación es la parte teórica de lo que vamos hacer, así como en ocasiones revisamos un concepto, en esta ocasión primero revisaremos la teoría y después la práctica. Una de las características de la implementación de los PIA, y quizá es por lo que resulta más interesante e integral el desarrollo de los mismos, centran su atención en el trabajo de la zona de pensar, amor, autonomía y lenguaje, que inicia o ayuda en la construcción de una Comunidad de Aprendizaje, donde el aprendizaje “abre el desarrollo y produce desarrollo. Y el desarrollo se produce cuando trabajamos de manera cooperativa, podemos asegurar que el aprendizaje [...] lo que produce el desarrollo de inteligencia”¹⁴¹, donde no sólo se vea al aprendizaje como un proceso cognitivo, sino que también se vea como producido del conjunto de pensamiento, sentimientos hacia con el Otro, la autonomía y la comunicación; al generar una forma de trabajo integra y así aspirando a la construcción de una comunidad.

En línea con el desarrollo de una cultura de la diversidad, como lo propone Miguel López Melero que nos brinda tres pilares de la cultura de la diversidad que son: respeto, humanización y convivencia; que se convierten en tres ejes rectores al desarrollar en nuestra aula los PIA, estos elementos se encuentran en armonía

¹⁴⁰ LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 181.

¹⁴¹Ídem, p. 32.

con la construcción de una **Cultura de Paz** que incide en el desarrollo del diálogo, la no violencia y el respeto; pero entonces nos puede surgir una pregunta ¿cuál es el fin por el que podemos visualizar los pilares de la diversidad y en la creación de una Cultura de Paz?, y decimos que al visualizar la cultura de la diversidad se requiere poder ver un aspecto que también se ha olvidado del sujeto, la humanidad del mismo; la propuesta de los PIA nos permite sensibilizarnos ante el papel que representamos en la escuela y sobre todo la parte de humanidad que nos caracteriza a todos, que en ciertos momentos y actividades olvidamos, justo por convertirnos en seres irreflexivos más que en seres con raciocinio capaces de poder reconocer al Otro.

López Melero retoma de Maturana la biología del amor, al decirnos que el ser humano no sólo se debe quedar en el *homo sapiens* como las teorías de la evolución humana aceptan, desde un carácter científico, sino que debemos aspirar a un *homo socius* al ser conscientes que “nuestra condición humana, tiene lugar en nuestra manera de relacionarnos unos con otros y con el mundo que configuramos en nuestro vivir”¹⁴², permitiéndonos no sólo tener una capacidad para pensar sino que también se pueden desarrollar las habilidades necesarias para que el ser humano conviva con los que nos rodean y no convertirse en seres aislado, logrando la socialización basado en el respeto y la convivencia, aspectos que dejamos de lado al momento de trabajar aspectos de carácter cognitivo.

Puede sonar confuso pero hay que pensar que la evolución del hombre no sólo se queda en el *homo socius*, sino que López Melero también no habla de la evolución de un *homo amans*, entendiendo el “amor no en el sentido caritativo ni “jabonoso”, sino en el respeto a las personas en su diferencia”¹⁴³, al valorar y entender que todos los seres somos diferentes y que en la diferencia que nos caracteriza radica nuestro verdadero valor y no sólo por la producción de capital que se pueda generar, o los estereotipos de belleza que hemos adquirido por el neoliberalismo; sino que nuestra virtud más grande es el carácter diverso que nos permite desarrollarnos en sociedad y poder ofrecer a los Otros algo distinto y

¹⁴² Ídem, p. 61

¹⁴³ Ídem, p. 60

poder generar un aprendizaje que nos enriquezca no sólo en contenidos académicos sino también en la construcción de un humano o un *homo amans*.

Pero ¿cómo lograremos la evolución del hombre desde el *homo sapiens* al *homo amans*?, y podemos decir que en la articulación de los PIA, como ya lo hemos dicho en su fundamento se encuentra en el desarrollo de las cuatro zonas de pensamiento que son: pensar, movimiento, comunicación y amor; el autor nos dice que estas zonas de pensamiento ayudan en la construcción de un ser humano y que a su vez se encuentran relacionadas de la siguiente forma:

“lo cognitivo está influenciado por lo lingüístico, por el movimiento y por la afectividad; del mismo modo el lenguaje, como sistema de comunicación, se encuentra condicionado por el movimiento, por la afectividad y por la cognición; la competencia motriz y la autonomía, a su vez se encuentra determinada por el mundo afectivo, por la cognición y por el lenguaje y, como consecuencia lógica de esta influencia en espiral, el mundo afectivo se rige por la competencia lingüística, por la cognición y por la autonomía”¹⁴⁴

Con lo que podemos observar que las zonas de pensamiento se desarrollan de una forma simultánea y que se convierten en el centro de los Proyectos abonando en la transformación de nuestra aula al lograr desarrollar “El acuerdo de hacer progresar el conocimiento y las habilidades colectivas”¹⁴⁵, que se subrayarán previamente escritos en el pizarrón, ya que el desarrollo de las cuatro zonas, a través de la estrategia del aprendizaje cooperativo, nos permite crear seres con un aprendizajes integrales en los cuatro aspectos mencionado.

—Entonces, ¿pero, el Miguel ese, qué entiende por comunidad?—
interrumpirá Ximena, alumnas que se caracterizaba por siempre tener una sonrisa, preguntará.

—Muy buena pregunta Ximena, en primer lugar el autor se llama Miguel López Melero y para él una comunidad es “un grupo de individuos que han

¹⁴⁴ Ídem, p. 135

¹⁴⁵ COLL César (2001). *Op. Cit.*, p. 7. Elementos del Aula como Comunidad de Aprendizaje, tomados textualmente.

aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuya relación son más profundas que sus apariencias”¹⁴⁶, y que se logra hacer una equivalencia o relación con dos aspectos que se desean trabajar en el transformación de nuestra aula y estos son: “la selección de actividades de aprendizaje percibidas como auténticas y relevantes por los participantes” y “la utilización sistémica de estrategias y procedimientos diseñados con el fin de que todos los alumnos participantes puedan compartir aprendizajes”¹⁴⁷, elemento que no sólo implica que ustedes como alumnos estén en constante reto con las nuevas formas de trabajo sino que también yo como docente estaré en la misma situación— diré a todo el grupo.

—Bueno ya entendimos la relación, pero esto está medio aburrido mejor, díganos cómo es que se van a trabajar— responderá la alumna.

—Vamos a explicar un poco más, se propone la articulación de cuatro etapas a seguir, estas son: asamblea inicial, Plan de Acción, Acción y Asamblea final, en donde cada una de las etapas tendrá una función específica en la transformación de nuestra aula; considero pertinente mencionar que dentro del desarrollo de los PIA existen tiempo definidos para el desarrollo de los mismos, estos son:

“1) Proyectos pequeños, que duran entre dos y seis horas, distribuidas entre los objetivos y las condiciones para ello.

2) Proyectos medianos, que duran entre dos días y una semana

3) Proyectos grandes, que suelen durar entre una semana y un trimestre”¹⁴⁸

De tal forma que para nosotros nos funcionarán los proyectos grandes que consten de ocho horas o sesiones, ya que para nuestra asignatura de Ciencias II con Énfasis en Física, en la cual tenemos seis horas a las semana de trabajo, se pretende articular el desarrollo y construcción de los PIA en una temporalidad de ochos sesiones para lograr los objetivo que se desean alcanzar— argumentaré.

¹⁴⁶ LÓPEZ Melero, Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 116.

¹⁴⁷ COLL César (2001). *Op. Cit.*, p. 7. Elementos del Aula como Comunidad de Aprendizaje, tomados textualmente.

¹⁴⁸ LÓPEZ Melero, Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 181.

—Ósea que ahora llevaremos como una organización se ocho sesiones—
de nuevo preguntará Ximena.

—Sí, y vamos a ver cómo se va trabajar, ¿puedo borrar el pizarrón?—
preguntaré a todo el grupo.

Escribiré en el pizarrón Asamblea Inicial, Plan de Acción, Acción y Asamblea Final. Lo primero que se debe hacer al implementar los Proyectos de Investigación es la Asamblea Inicial, que se inicia con “la situación problemática. No solo se ha de tener conciencia de que hay una situación problemática, sino que es necesario un plan de acción para salir de ella”¹⁴⁹, logrando así desarrollar en los alumnos la capacidad en la toma de decisiones al construir su aprendizaje, cabe mencionar que la situación problemática debe surgir del interés de ustedes los alumnos, pero también se considera necesario establecer los parámetros de aprendizaje que se espera para poder encaminar las estrategias necesaria y lograr los aprendizajes que se desean alcanzar; la asamblea inicial representa todo un reto, ya que en ella deben quedar bien claros los objetivos a los que se desea llegar, el producto que se va a requerir y la organización del aula.

Para poder desarrollar los PIA se requieren agrupamientos de alumnos y es justo el primer momento en donde los principios de la estrategia del aprendizaje cooperativo se encontraran presente en nuestros proyectos, ya que ambos elementos requieren de “grupos heterogéneos, ya que permiten beneficiarse de todas la ventajas del aprendizaje cooperativo: conflicto sociocognitivo, situaciones de andamiaje, complementación de funciones, habilidades y destrezas”¹⁵⁰, donde los alumnos puedan enriquecerse de las diferencias de los demás ya que la interacción y la socialización les permitirán desarrollar desde la cooperación y no desde un nivel individual, objetivo principal para que se reduzcan los procesos de exclusión en el aula, al valorando a cada uno de los integrantes, por lo menos de cada equipo.

¹⁴⁹ PARAGES López Ma, José y López Melero Miguel (2012). “Construyendo Comunidades de Aprendizaje”, Proyecto Roma. Universidad de Málaga, p. 17.

¹⁵⁰ LABORATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (2009). *Op. Cit.*, p. 7.

El segundo momento dentro del desarrollo de los proyectos será el Plan de Acción, en donde ustedes inician una reflexión y deben desarrollar conciencia de su proceso de aprendizaje, ya que “no solo se debe tener conciencia de que hay una situación problemática, sino que es necesario un plan de acción para salir de ella”¹⁵¹, en donde se desarrollará más que un proceso reflexivo, sino que además inician a desarrollar la organización de las actividades que van a desarrollar en función de un proyecto específico, ya que yo como docente sólo guiaré la actividad y ellos decidirán los elementos, recursos e insumos necesarios para que logren su producto final; es probable que dentro de la aplicación de los PIA no sean sencillo desarrollar todas las fases, ya que ustedes no están acostumbrados a tener una responsabilidad, por ello en el Plan de Acción se asignará una responsabilidad, que se conocerán como roles, que permita tener un vínculo tanto de responsabilidad como de aporte con el equipo.

Dentro del Plan de Acción se debe asignar roles específicos a cada uno de los integrantes de dicho equipo, esto con el fin de asumir una responsabilidad en consenso, estos roles serán:

“Coordinadora: personas que se encarga de que se llegue a acuerdos dentro del grupos.

Secretaria: encargada de recoger todas las discusiones y acuerdos por escrito que [sic] hayan en el grupo.

Responsable del material: encargada de proporcionar al grupo el material necesario para el desarrollo del proyecto y de cuidar de él.

Portavoz: es la que cuenta a la asamblea todo el proceso que ha llevado a cabo su grupo durante el desarrollo del proyecto, el resultado que han obtenido, las dificultades y las soluciones que han encontrado”¹⁵²

De tal forma que en el formato de Plan de Acción deben estar establecidos qué rol se va a fungir en el desarrollo del proyecto; debemos aclarar que para nuestros proyectos los roles no serán los mismos, de tal forma que cada integrante del equipo es indispensable para el cumplimiento del producto, logrando visualizar

¹⁵¹ PARAGES López Ma, José y LÓPEZ Melero Miguel (2012). *Op. Cit.*, p. 7.

¹⁵² Ídem, p. 9.

que sí un alumno no cumple con lo establecido, no se logrará el producto. También es pertinente decir que dentro de este Plan de Acción debe estar estructurado de tal forma que se logre visualizar, los roles que se fungirán en el equipos, el producto que se desea lograr, la evaluación y las actividades, que de común acuerdo han llegado a establecer de acuerdo con sus capacidades y habilidades, en este proceso se desarrollan habilidades de comunicación, de afectividad, cognitivas y de movimiento, que son las cuatro zonas que se desean favorecer dentro de los proyectos, bajo la noción de Miguel López Melero.

El tercer momento de los PIA, es la Acción en donde “todo lo planificado y pensado hay que hacerlo. Mundo de intercambio e interacciones que se producen en el aula para lograr darle solución a la situación problemática (Zona de Desarrollo Próximo)”¹⁵³, que en un momento representa el fin del presente proyecto, ya que con la interacción entre los alumnos, se podrá dar el reconocimiento de las habilidades de sus compañero que quizá no conocía por una primera intención negativa; el desarrollo de la Acción puede ser un momento relevante pero que debe tener la atención necesaria desde la planificación, esto para que no se pierda el sentido del proyecto, y es justo en la medida que se requiere de un docente medidor que no determine las actividades a desarrollar, sino que pueda orientar los elementos que tienen a la mano para que puedan acceder a los aprendizajes que se requieren; como se mencionó anteriormente nos basaremos en las teorías de Tebar Belmonte con respecto al docente mediador del aprendizaje, que indica el desarrollo de treinta y dos elementos de un docente mediador.

La última y cuarta fase de los PIA se refiere a la Asamblea final, en donde “es el momento de evaluar todo el proceso de trabajo realizado por cada uno de los grupos de clase y proponer nuevos proyectos”¹⁵⁴, en donde tendremos la ardua tarea de evaluar tanto aprendizaje genéricos como aprendizaje específicos; esta mezcla de evaluación requiere de instrumentos de orden cuantitativo que nos llevan a la reflexión de nuestro hacer en el aula, una más de las justificaciones del

¹⁵³ Ídem, p. 7.

¹⁵⁴ Ibídem.

uso de la narrativa como forma de investigación en el desarrollo del presente proyecto. Una de las ventajas que nos permite el desarrollo de la Asamblea Final es poder valorar nuestra intervención en el aula, ya que debemos dejar de lado la función de dador del conocimiento para poder acceder a ser el mediador del aprendizaje.

—Bueno, hasta aquí, ¿alguna duda?— miraré a los alumnos.

—No— se oyó al unísono con la voz de todos los alumnos excepto por Belén, una alumna que presentaba algunas dificultades para relacionarse.

—Maestro, ya me quedó claro lo de la Aula como Comunidad, pero aún no me queda claro cómo es que se va a mezclar lo del aprendizaje cooperativo y el docente mediador, ¿puede ahondar en el tema?— preguntará Belén.

—Claro, son dos elementos que vienen implícitos en el desarrollo de los proyectos, explicaré a detalle el aprendizaje cooperativo. En primer lugar debemos saber que el aprendizaje cooperativo son aquellas situaciones de aprendizaje “en las que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos solo puede alcanzar su objetivo si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos”¹⁵⁵, de esta forma permitiendo que los integrantes de la comunidad, ustedes y yo, se relacionen entre ellos y favorezcan las interacciones en el aula, pero que no sólo logren relacionarse de una forma superficial, sino que deben generar vínculos que permitan llegar a reconocerse entre ellos y así poder aprender todos de todos sin importar su condición, ya que hay que recordar que en nuestra diferencia radica nuestro valor— expresaré con seguridad.

—Entonces si entiendo bien, este tipo de aprendizaje nos permite hacer que nos conozcamos entre nosotros y logremos reconocer nuestras habilidades y las de los demás, en éste tipo de aprendizaje todos vamos a aprender de todos, incluyéndolo a usted ya que no estamos exentos del vínculo que podemos crear entre nosotros como alumnos— manifestará Belén.

Muy bien Belén, este vínculo estrecho que se desarrolla entre alumnos y docentes, lo denominaremos interdependencia positiva, que “vincula a los

¹⁵⁵ LABORATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (2009), *Op. Cit.*, p. 3

alumnos de tal modo que ninguno de ellos podrá cumplir la tarea a menos que todos lo hagan”¹⁵⁶, generando así el principio de sentido de comunidad que se puede desarrollar entre los integrantes del aula, ya que al desarrollar las tareas que se propongan en clase, todos afrontaremos el reto no desde una actuación individual, sino que se encontraran en equipo para poder desarrollar su actividad. Una de las principales características del aprendizaje cooperativo es que el desarrollo de dicho aprendizaje se desarrolla en compañía de los integrantes de grupo, para este caso los integrantes de nuestra aula este acompañamiento se desarrolla en equipos de aprendizaje cooperativo— indicaré con gusto.

—Y cómo se van a integrar los equipos, porque aunque tengamos la mejor disposición luego ni trabajan— cuestionará Paola una alumna destacada por sus notas pero que en ocasiones sus amistades la llevaban a involucrarse en problemas de conducta.

—Sí, aunque queremos trabajar, los demás no se quieren trabajar— participará Jennifer Salas una alumna que presentaba problemas de integración y que en ocasiones eso impedía que participara activamente en la clase.

—Ese un punto sumamente importante en el desarrollo de los proyecto, ya que trabajar en equipo nos cuesta muchísimo trabajo. Consideramos dos clasificaciones de agrupamientos o de equipos de aprendizaje cooperativo, los de base y los esporádicos; los equipos de base “son permanentes y siempre de composición heterogénea [...] en ningún caso su número tendrá que ser superior a seis, porque a partir de la cantidad, por más experiencias que tengan, es difícil que puedan interactuar”¹⁵⁷, brindando así la oportunidad de que los integrantes de los equipos de base logren trabajar en un producto definido a partir de las responsabilidades que se puedan generar en un carácter individual para que al finalizar la actividad los alumnos tengan una sensación de satisfacción al lograr lo que se les

¹⁵⁶ HOLUBEC, Edythe J: David W. Johnson y Roger T Johnson (2008). *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós: p. 73.

¹⁵⁷ PUJOLÀS Pere (2004). *Aprendiendo juntos alumnos diferentes*, España, Ediciones OCTAEDRO, S. L: p. 105.

solicita— diré a todos los alumnos, pero en especial aquellas que participarían.

—Y los otros, ¿en qué consisten?— indagará Mariana, una alumna que sabe mediar entre el desorden y el cumplimiento académico.

—Mira, los equipos denominados esporádicos, que “se forman a lo largo de una clase [...] generalmente tienen una composición heterogénea [...] siempre que estos sean en beneficio para el aprendizaje o el enriquecimiento personal”¹⁵⁸, donde estos equipos esporádicos tengan como fin que los alumnos se puedan relacionar con personas ajenas con las que a diario trabajan, en este caso equipos de base, permitiéndonos aprender no sólo de los compañeros que fueron integrados a los equipos, sino que puedan generar aprendizajes con otros alumnos que también pueden enriquecernos para mejorar nuestra forma de trabajo— argumentaré

—Y, ¿cómo se integrarán los equipos?— intervendrá Gustavo, un alumno que mayormente se encontraba aislado y era completamente introvertido.

—El equipo base lo integraré yo, con base en las características que el aprendizaje cooperativo nos dictan y los equipos esporádicos los integrarán ustedes— responderé a Gustavo.

—Ahora veamos, partimos de poner en claro lo que implica desarrollar el aprendizaje cooperativo en el aula, con lo que llamaremos organización áulica, lo voy a escribir en el pizarrón, ¿ok?—

De nuevo me dirigiré al pizarrón y comenzaré a explicar que debemos combatir una de las prácticas más usuales que se desarrollan en las aulas, al encontrar a los alumnos sentados en filas y mirando al escritorio, ya que es una de las prácticas más antiguas que han mantenido en las escuelas; es por ello que al desarrollar el aprendizaje cooperativo en la transformación de nuestra aula, se pretenden asumir cinco pautas:

1. “Los miembros de un grupo de aprendizaje deben sentarse juntos y de forma tal que puedan mirarse cara a cara.

¹⁵⁸ Ídem, p. 108.

2. Todos los alumnos deben estar en condiciones de ver al docente al frente del aula sin tener que retroceder la silla.
3. Los distintos grupos deben estar lo bastante separados como para que no interfieran unos con otros y para que el docente tenga despejado el camino.
4. El docente determina qué ven los alumnos, cuándo lo ven y con quién interactúan a través de la forma en que dispone la circulación en el aula.
5. El arreglo del aula debe permitirles a los alumnos cambiar la composición de los grupos con rapidez y en silencio.”¹⁵⁹

Considerando estas pautas las necesarias para que se desarrolle un verdadero aprendizaje cooperativo dentro del aula, ya que lo consideramos necesario poder establecer límites que nos guíen en el desarrollo de los aprendizajes que se desean desarrollar, ya que de lo contrario nuestra actuación docentes lejos de construir aprendizajes que nos guíen la transformación de nuestra aula, nos puede desencadenar distintos tipos de problemáticas que nos pueden generar procesos de exclusión dentro de nuestra aula.

También es momento de mencionar que el desarrollo del aprendizaje cooperativo no es nada sencillo, ya que los docentes que deseamos desarrollarlo en nuestras aulas debemos tener presente que se desarrolla un sinfín de habilidades y tiene diversos usos depende de lo que se desea alcanzar, como por ejemplo; el desarrollo de la **solidaridad**, una de las habilidades fundamentales que se pretende desarrollar con el uso del aprendizaje cooperativo es la metacognición; para poder hablar de metacognición es necesario referir a lo que conocemos como Zona de Desarrollo Próximo que se lograría visualizar como “la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real del niño, determinada por su capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación del adulto”¹⁶⁰, lo que nos permitiría desarrollar en el alumnos la

¹⁵⁹. HOLUBEC, Edythe J: David W. Johnson y Roger T Johnson. (2008). *Op. Cit.*, p. 48-49. Extracto obtenido del texto citado

¹⁶⁰ LABORATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (2009). *Op. Cit.*, p. 5.

capacidad necesaria para poder resolver problemas y que pueda construir aprendizajes, el reto que se encuentra implícito en este tipo de habilidades es lograr que nuestros alumnos logren visualizar cómo aprendieron lo que aprenden, logrando así aspirar a la concreción de la metacognición.

El desarrollo de la metacognición se vincula con una de las características de la Aula como Comunidad de Aprendizaje, que nos propone César Coll, al decirnos que debe dársele “énfasis en el aprendizaje autónomo y autoregulado, en adquisición de habilidades y estrategias de aprendizaje metacognitivo y en aprender a aprender”¹⁶¹, lo que significa que debemos desarrollar en el aula actividades que impliquen en el alumno un aprendizaje, en otras palabras podemos decir que los alumnos logren hacer hoy con ayuda de otro, lo que ayer no lograron realizar; puede sonar un tanto difícil de desarrollar, y lo es, pero debemos de tener presente que objetivos como este no se logran desarrollar de un día para otro, sino que este tipo de habilidades se desarrollarán con el tiempo y aunado con el trabajo constante en clase.

Ah, entonces el aprendizaje cooperativo no sólo es sentarnos juntos y hacer la actividad sino llevar más allá el aprendizaje— interrumpirá Sergio un alumno con cierto tono de gracia.

—Así es, eso implica el aprendizaje cooperativo, ya que también podemos toparnos con otros tipos de interdependencia, como la negativa y la ausencia de interdependencia. La interdependencia negativa es cuando “deriva en una interacción de oposición en la que los individuos desalientan y obstruyen los esfuerzos con los demás”¹⁶², lo que usualmente se manifiesta como una competencia entre los alumnos, aspecto que se considera muy desarrollado de acuerdo con el actual enfoque educativo mexicanos que procede desde Planes y Programas, donde la noción de competencia no es negativa, sino que los docentes a través de ciertas actividades los hemos puesto a competir entre ustedes, al generar etiquetas como los buenos o los malos; pero también debemos de tener presente que

¹⁶¹COLL César (2001). *Op. Cit.*, p. 6.

¹⁶² *Ibidem*

los docentes igualmente somos puestos en competencia debido a que las políticas educativas pone énfasis en la evaluación como herramienta de competencia para recibir ciertos beneficios, como pueden ser mejores puestos, mejores salarios o la permanencia en el sistema— explicaré consciente de los aprendido.

—Entonces, la interdependencia negativa es lo que hemos construido hasta el momento, ya que siendo sinceros, en el grupo existen muchos problemas y competencias que así como lo pone, ustedes maestros no han llevado por ese camino— retomará Sergio la conversación.

—Así es, pero también es válido y honesto decir que hemos cometido errores, pero trataremos de solucionarlos. Bueno un punto más que se nos han pasado, es indicar qué sucede cuando existe una ausencia de interdependencia; cuando consideramos una ausencia de interdependencia es al visualizar que “no existe una interacción, ya que los individuos trabajan independientemente sin ningún intercambio”¹⁶³, como habitualmente se observa en la mayoría de los salones de clases, donde el docente es el único que posee el conocimiento y la única interacción posible es entre el docente, el aprendizaje y el alumno, cuestión que nos ha impedido poder formar todo tipo de vínculo que nos permite la transformación de nuestra aula, donde los alumnos basados en sus vínculos que generan pueden formarse de acuerdo a sus interacciones, donde los valores sean la base de una nueva cultura escolar que nos permita aspirar a visualizar a los alumnos como humanos y no como objetos— de nuevo participaré en el diálogo.

—Profe, y esto cómo se relaciona con la transformación de nuestra aula— interrumpirá Rosario, alumna que al parecer no hacia las cosas bien pero que manteniendo esa actitud era la forma en la que se lograba integrar.

—Sencillo, recuerdan las características del Aula como Comunidad, al desarrollar en nuestra aula un “control compartido y distribuido entre los

¹⁶³ *Ibíd.*

participantes de las actividades de aprendizaje¹⁶⁴, que se logrará a través de los roles que fungen los integrantes de los equipos que se integran para el desarrollo del aprendizaje cooperativo. Una más de las características que se desarrollan dentro del esquema de la organización del aprendizaje cooperativo, es la asignación de roles o cargos para el trabajo en equipo, que permiten desarrollar un sentido de responsabilidad con el equipo y asimismo desplegar la utilidad dentro del mismos, entre los roles se encuentran funciones específicas que cada integrante tendrá que ejercer entre las cuales se “incluyen una relación de cargos con una definición operativa de cada uno, según se trate de roles que faciliten la formación y el funcionamiento del equipo”¹⁶⁵, logrando así la creación de la interdependencia positiva, al darle un lugar de importancia a cada uno de los integrantes del equipo, para así entender que si uno de ellos no cumple con lo establecido en su rol no se logrará el fin que se desea alcanzar— refutaré a la alumna.

—Me agrada profe, entonces ¿cuál será su función?— participará Miguel Ángel, un alumno que cargaba con la sombra del hermano, ya que su hermano había marcado su estancia en la escuela conservando las mejores calificaciones de su generación, al levantar la mano.

—Será de mediador del aprendizaje, la mediación del aprendizaje es “un factor humanizador de transformación cultural [...] El mediador se interpone entre los estímulos o la información exterior, para interpretarlos y valorarlos”¹⁶⁶, que al trabajar desde el aula brinda una forma diferente de aprender, donde el docente no expone lo que considera adecuado para que ustedes aprendan sino que se convierta en un facilitador del aprendizaje y se retroalimente tanto de las experiencias de ustedes como de las experiencias que se pueden experimentar como docente; al lograr que todos los integrantes de la nuestra Aula como Comunidad, aprendan sin

¹⁶⁴ COLL Cesar (2001). *Op. Cit.*, p. 6.

¹⁶⁵ PUJOLÀS Pere (2004). *Op. Cit.*, p. 121.

¹⁶⁶ TÉBAR Belmonte Lorenzo (2013). *El profesor mediador del aprendizaje*, Colombia, NEISA: Magisterio Editorial: Equipo CISNE de investigación: p. 70.

generar procesos de exclusión, por ejemplo: los ocasionados por la violencia escolar que se vive en la escuela— de nuevo argumentaré.

Justo en ese momento pensaré, y recordaré que la visión que se utilizará es la de Lorenzo Tébar Belmonte, basándose en los principios que propone R. Feuerstein, con su propuesta del Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI); los elementos que integran el PEI guían al mediador a ser un “investigador de su propia acción modificadora que puede abarcar todo tipo de problemas de aprendizaje, de desarrollo, de adaptación social”¹⁶⁷; que nos llevan a desarrollar, tanto en los alumnos como en nosotros los docentes, habilidades que nos permitan reflexionar nuestra práctica a partir de elementos tan específicos como el aprendizaje, hay que recalcar que la visión del aprendizaje no es exclusivamente relacionada a los conocimientos cognitivos sino que debe verse desde un amplio espectro de elementos, como la socialización, comunicación, afectividad, etc; del mismo modo hay que recordar que la modificación de la práctica pedagógica.

También recordé que poder considerarse un profesor mediador del aprendizaje implica la ruptura de muchos paradigmas que se han construido en torno a la función de un docente tradicionalista, y poder asumir que el “maestro es el mediador entre los conocimientos que el niño posee y los que se pretende que se adquiera, es guiar en la construcción de conocimientos del propio alumno”¹⁶⁸, al utilizar estrategias, como el aprendizaje cooperativo, que generan una serie de construcciones mentales que parten de la experiencia que nuestros alumnos han vivido dentro de un entorno, donde la diversidad de cada uno de los estudiantes sea valorada y reconocida, permitiendo que todos puedan aprender algo de los compañeros que les rodean, pero siempre y cuando el docente genere el ambiente de aprendizaje ideal para que el conocimiento se lleve a cabo de una forma apropiada y con características cooperativas.

Hablar de un docente mediador del aprendizaje implica que el maestro cambie de actitud ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, al poder visualizar

¹⁶⁷ Ídem. p. 117.

¹⁶⁸ Ídem, p. 103.

que su función varía entre “seleccionar, organiza, y planifica los estímulos, variando su amplitud, frecuencia e intensidad, y transforma en poderosos determinantes de un comportamiento en lugar de estímulos al azar”¹⁶⁹, lo que implica centrar nuestra atención en los objetivos que se desean alcanzar, que bajo nuestro discurso de política educativa actual, podemos decir que nuestra atención está centrada en la consumación de los aprendizajes esperados; la función del docente mediador es encontrar todas las herramientas e insumos necesarios para que todos los alumnos accedan a esos aprendizajes esperados que les permitirán a los alumno forjarse como sujetos pensantes ante el mundo.

—Maestro, esto se relaciona con “la insistencia en el carácter distributivo del conocimiento” y “la puesta en marcha de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo”, que son dos características del aula como comunidad de aprendizaje— dirá Alexis, un alumno que poco participaba pero cuando lo hacía, sus comentarios eran muy interesantes, que me despertará de mis pensamientos.

—Claro, al aceptar que el conocimiento no se encuentra en las manos del docente sino que ustedes los alumnos pueden descubrir dicho aprendizaje basándose en estrategias dirigidas, por ejemplo el aprendizaje cooperativo y que nos guían a visualizar una aula distinta a la que hemos formado a través del tiempo donde los alumnos son aprendices de lo que los docentes, guiados por el discurso normativo, por lo que se desea que nuestros estudiantes creen sus aprendizajes a través de sus experiencias y las relaciones entre todo los integrantes de la escuela— espesaré con entusiasmo.

—Y entonces profe, si debemos de cambiar la imagen de un docente como aquel que enseña, ¿también debemos cambiar la visión de alumnos que tenemos?— interrumpirá Yatziri, una alumna que es rechazada por sus compañeros por sus conductas.

—Exacto, esto implica poder ver a los alumnos como los “propios sujetos que aprenden quienes, en interacción con el medio, con otras personas o

¹⁶⁹ Ídem, p. 69.

por mediación de la cultura, constituyen sus conocimiento, lo cual implica necesariamente ni la invención ni el descubrimiento, sino la apropiación del saber”¹⁷⁰, que involucra llevar a los alumnos a que su aprendizaje no sólo sea exclusivo de una aula de clase, sino que lo utilicen sus experiencias de su vida cotidiana para enriquecerse y crear construcciones que guíen su estar en el mundo; un punto que también es muy importante dentro de la función del docente mediador, es que éste guiará las actividades de aprendizaje de tal forma que los alumnos logren desarrollarse íntegramente— diré con cierto grado de satisfacción al ver el interés de los alumnos.

—Me imaginó que este tipo de aprendizaje no será igual ¿cómo será el aprendizaje?— interrumpirá Saúl alumno que se distingue por sus problemas de agresividad ocasionados por su situación en casa.

—Mira Saúl, lo que se espera es consolidar el aprendizaje significativo que aseguraría el “contacto con los conocimientos anteriores, ampliar las posibilidades de desarrollo del alumno y reforzar la construcción de nuevos esquemas de conocimiento [...] de explicación de la realidad”¹⁷¹, que nos guía a la construcción de nuevos conocimientos a partir del relación que ustedes desarrollan con el conocimiento, con diversas formas de trabajo; podemos decir también que el aprendizaje significativo, es visto como “el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende”¹⁷², logrando la consolidación de ese saber no solamente exclusivo de una aula sino que se logren utilizarlo en la vida cotidiana, obteniendo así la modificabilidad que permitan construcciones de aprendizaje duraderos— argumentaré a Saúl.

—Pero la verdad, se oye muy bonito así como lo está explicando, pero no creo que se pueda, ¿usted confía en nosotros para lograr eso?— de nuevo interrumpió Saúl.

¹⁷⁰ Ídem, p. 105.

¹⁷¹ Ídem, p. 11.

¹⁷² LABORATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (2009). *Op. Cit.*, p. 7.

—Ya lo dije Saúl, con ustedes crean que es posible el cambio, el cambio se logrará; Y bueno, ¿con qué característica del aula como comunidad de aprendizaje se puede relacionar la función del docente mediador?— diré a todo el grupo y continuaré.

—Con “la co-responsabilidad de profesor y alumnos en el aprendizaje”¹⁷³, al entender que usted no posee los conocimientos en su poder pero tampoco se dejan a nosotros sin guía en la construcción del saber, sino que los docentes medidores deben ver el proceso de aprendizaje como aquel campo de oportunidad para que logremos relacionarnos todos de una forma distinta a la tradicional, logrando un sentido de solidaridad y comunidad ante una necesidad común, que son los aprendizajes— responderá Magdalena una alumna con muchas inseguridades y que en ocasiones necesitaba una palabras de aliento para dar lo mejor de ella.

—Muy bien Maggie— comentaré y miraré varias manos levantadas.

—César, nos puedes ayudar— incentivaré al alumno a participar.

—También se relaciona con, “la caracterización del profesor como facilitador del aprendizaje de los alumnos y como un miembro más de una Comunidad de Aprendizaje”¹⁷⁴, logrando así la disminución de los problemas en el aula, ya que al lograr aprendizajes de calidad en todos los estudiantes, pasaremos de un discurso normativo a la acción y productos de un trabajo en conjunto— expondrá César un alumnos que siempre reprobaba las asignaturas y por tanto tenía muy mala fama entre los docentes.

—Exacto César, te felicito, ese es el objetivo de asumir la postura del docente mediador. Bueno nos ganó el tiempo, recuerden que mañana empezará el trabajo por proyectos, los invito a mantener el entusiasmo que hoy demostraron para que el trabajo se facilite; que tengan una buena tarde— justo en ese momento interrumpió el sonido de la chicharra para terminar la sesión.

¹⁷³ COLL César (2001). *Op. Cit.*, p. 6.

¹⁷⁴ *Ibídem*

Al salir del salón de clases, pensé que una de las demandas actuales de los docentes puede ser la necesidad de visualizarnos como seres acompañados por los estudiantes en el proceso de aprendizaje, ya que en ocasiones la función docente tiene una visión aislada de trabajo, donde él es el que enfrenta los problemas sólo y sólo debe solucionarlos, cuando la solución puede estar en manos de la relación entre los alumnos y el mismo docente al lograr una sensibilización de su hacer y estar en el espacio áulico; es por ello que ante el desafío de disminuir la violencia escolar y al conformar una **Cultura de Paz** dando énfasis al desarrollo de la **solidaridad**, logramos visualizar que desde la visión del docente mediador nos permite “estudiar las relaciones que se establecen, seguir su evolución e intervenir para propiciar que se analicen y se resuelvan los conflictos personales o de grupo, en un clima de aceptación, ayuda mutua, cooperación y tolerancia”¹⁷⁵, ligando así nuestra problemática identificada, a través de un ejercicio de investigación narrativa, a la necesidad de transformar nuestra práctica pedagógica con orientación a ser un docente mediador del aprendizaje, que no sólo espere que sus alumnos sepan de memoria conceptos, formulas, teorías, sino que logren desarrollar todas las habilidades que puedan a través del desarrollo de estrategias compartidas y no aisladas.

Consideramos que adoptar el enfoque de un docente mediador no es sencillo, ya que en algunas ocasiones el trabajo en aulas nos convierte en seres irreflexivos de nuestro hacer cotidiano, en donde los procesos de exclusión en algunos casos, están respaldados por los discursos normativos de política educativa que nos guían en nuestras aulas y que en muchas ocasiones no sabemos en realidad el impacto negativo que se va a tener en nuestra aula al reproducir las políticas educativas tal cual las dice el discurso, por ejemplo las suspensiones internas que no se establecen en el “Marco para la Convivencia Escolar”, ya que no visualizamos que aislando al alumno no logrará cambiar su actitud, lo que en realidad podemos hacer es visualizar estrategias de trabajo con el alumno en grupo para que aprenda a socializar y sensibilizar ante la falta cometida, en resume solucionamos problemas de violencia con un proceso de

¹⁷⁵ TÉBAR Belmonte Lorenzo (2013). *Op. Cit.*, p. 113.

exclusión; logrando así un deber ser que se considera como una ética violenta. Es por ello que se propone convertirnos en docentes mediadores, y que quizá sea el más importantes, es lograr que el docente cree en su aula “ambientes de respeto mutuo, calma y serenidad para abordar la realización de proyectos nuevos, evitando que por esperar resultados inmediatos, por otra parte, difíciles de conseguir, el niño deje de disfrutar y profundizar”¹⁷⁶ su aprendizaje, función prima de las instituciones educativas y que en muchos casos se termina negando ante las prácticas homogenizaste que desarrollamos en nuestras aulas.

Sabemos que el desarrollo de la estrategia de aprendizaje cooperativo y la transformación de un docente mediador, consolidará los inicios de la transformación de nuestra aula, que lograría visualizar la consolidación de una Cultura de Paz y la solidaridad; pero consideramos que aún faltan elementos que logren la consolidación de la transformación de nuestra aula, por lo que nos cuestionamos ¿cómo podemos relacionar tanto las estrategias de aprendizaje con la transformación de un docente mediador?, y consideramos necesario mirar a lo que conocemos como PIA, que a grandes rasgos logra conjugar tanto el desarrollo de estrategias de aprendizaje cooperativo como la utilidad del docente mediador, a través del desarrollo de cuatro zonas cerebrales que son: amor, pensar, comunicación y autonomía, que llegan a dar como resultado el desarrollo de un sentido comunitario que no sólo queda en el proceso de aprendizaje sino que también nos guía a la convivencia entre los integrantes de la comunidad.

Se considera necesario pensar a lo PIA como herramienta de planificación que guie la transformación de nuestra aula, logrando así desarrollar no sólo las habilidades de los alumnos sino también poner un reto a los docentes para poder desarrollar habilidades que impliquen la implementación de dichos proyectos, al lograr el desarrollo de aprendizaje duraderos y significativos en los docentes y alumnos, que a través de un ejercicio de investigación narrativa lograremos concentrar y poder analizar para identificar lo que en realidad se avanzó en el proceso de transformación, en qué nivel se está desarrollado y cuáles son los futuros retos en la réplica de la intervención, pero estos serán factores que

¹⁷⁶ Ídem, p. 111.

posteriormente se desarrollarán en el transcurso del desarrollo del presente trabajo.

Por un momento pensaría que habían quedado claros los elementos que se utilizarían en la propuesta de intervención, por lo menos a los alumnos así sería pero aún quedaría un reto más fuertes por hacer, presentar la propuesta a las autoridades escolares que no sería sencillo ya que la hegemonía representada en el discurso puede resultar más fuerte que las buenas intenciones que todo puede tener; ahora quedaría pendiente saber si el tiempo estaría a nuestro favor o en neutra contra, pero hay que recordar que “todo es relativo, nada es absoluto”¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Frase utilizada por Albert Einstein, en su teoría de la relatividad.

3.1 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE AULA, ELEMENTO GUÍA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE NUESTRA AULA.

No habrá cosa en la que pensemos más que en la propuesta de intervención, ya que representará todo un reto decir “transformar nuestra práctica docente”, ¿pero en realidad será sencillo lograrlo?

—Buen día profe, ¿puedo pasar?— diré al director al encontrarlo en su oficina.

—Claro pase— me responderá.

—Mire, le vengo a mostrar el desarrollo de mi propuesta de intervención de la maestría; ya ve que le había dicho que a través de una serie de narrativas que se reflexionaron y analizaron, se llegó a la conclusión que existía un problema de violencia escolar producida por la reproducción de prácticas de violencia estructural en el aula y en la escuela. Por ello le vengo a mostrar el trabajo que se desarrollará con el grupo de 2°E, que además es mi grupo de tutoría— expondré al sentarme para platicar con él y pondré sobre su escritorio mi carpeta.

—Me parece muy bien planteado lo que me dice, pero en este momento estamos trabajando lo de la Ruta de Mejora, así que pase con el profesor Javier, el subdirector académico, preséntele su trabajo y yo lo reviso posteriormente— dirá.

—Me parece bien profe, le presento al profe Javier y usted lo revisa posteriormente. Gracias y que tenga un buen día— quizá expresaré con un poco de desánimo al estrechar su mano.

—Al contrario profesor le agradezco las atenciones que tiene hacia mi persona—

Tal vez ese puede ser un reto al presentar la intervención, la burocracia que ha invadido el sistema al entregar formatos y documentos que indiquen un deber ser, como lo puede ser la Ruta de Mejora, quizá cuando sus principios e intenciones sean todo lo contrario; es por ello que consideramos la creación de un

discurso contrahegemónico que nos lleve a la acción de prácticas pedagógicas distintas a las que usualmente se llevan a cabo.

—Buen día profe, ¿puedo pasar?— se escuchará al tocar la puerta de la oficina del profesor Javier.

—Sí, pasa— expresará.

—Le vengo a mostrar el desarrollo de mi propuesta de intervención de la maestría. Ya ve que le había dicho que a través de una serie de narrativas que se reflexionaron y analizaron, se llegó a la conclusión que existía un problema de violencia escolar producida por la reproducción de prácticas de violencia estructural en el aula y en la escuela. Por ello le vengo a mostrar el trabajo que se desarrollará con el grupo de 2°E, ya le comenté al director y me dijo que se lo presentará a usted— y como un tipo de dejavú llegará a mi mente tras la plática con el director.

—Bueno, ya cuenta con toda mi atención, veamos que trabajo— expresará.

Acto seguido sacaré de mi carpeta la planificación de la intervención¹⁷⁸, el documento que se presentará tendrá la estructura de la *figura 1*:

PLAN DE TRABAJO GENERAL DE LA INTERVENCIÓN	
ASIGNATURA	
CAMPO FORMATIVO	
COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN CIENTÍFICA BÁSICA	
BLOQUE TEMÁTICO	
APRENDIZAJE ESPERADO	
CONTENIDO A TRABAJAR	
DURACIÓN GENERAL:	NÚMERO DE PROYECTOS:
APLICACIÓN:	

Figura 1. Presentación de la intervención general. Servirá como guía administrativa en la estructura de los Proyectos de Investigación de Aula, especificando asignatura, bloque, temas, duración y fechas de aplicación, propiamente en la entrega administrativa al plantel, durante el desarrollo de la propuesta se utilizará el seguimiento propuesto por el autor Miguel López Melero para los PIA.

¹⁷⁸ Se muestra la estructura que se utilizará, en el Anexo VIII Formato de planificación en blanco. Posteriormente aparecerá en el anexo los formatos utilizados administrativamente para el desarrollo de la intervención y en el desarrollo de la propuesta la planeación propuesta por López Melero.

De acuerdo con la temporalidad a la que nos enfrentamos, la propuesta se aplicará en el tránsito del bloque temático III “Un modelo para describir la materia” y el bloque temático IV “manifestaciones de la estructura interna de la materia”, ambos bloques concentrados en la asignatura previamente mencionada que pertenece al como formativo “Exploración y comprensión del mundo natural y social”. Para el bloque temático III “Un modelo para describir la materia” se pretende desarrollar dos proyectos con una duración de 16 sesiones, lo que equivale a 2 proyectos; y para el bloque temático IV “manifestaciones de la estructura interna de la materia”, se pretenden trabajar 36 sesiones lo que equivale a 5 proyectos.

—Ha, ok, y ¿sólo esto es lo que vas a trabajar?— indagará el subdirector.

—No, para nada, la propuesta se desarrollará en **tres etapas de trabajo**; se consideran pertinente tres etapas que nos permitan poder observar el inicio, desarrollo y cierre en el desarrollo de una Cultura de Paz que representa un objeto de estudio y por tanto el desarrollo del objeto de intervención que es la solidaridad— comentaré.

—A ver, explícame cómo es que se desarrollarán las tres etapas— cuestionará el profesor.

—Muy bien, en la **Primera Etapa** se concentra en el Proyecto 1 y 2, donde se ha planteado lograr el propósito “conocer cuál o cuáles son las alternativas o estrategias pedagógicas que fortalecerán la conformación de una Comunidad de Aprendizaje”¹⁷⁹, que en este caso se revisó, utilizó y se crearon técnicas de la estrategia del aprendizaje cooperativo, que nos permitirán hacer que los alumnos se relacionen de una forma distinta a la que previamente se trabajaba; donde se pueden visualizar los primeros obstáculos, ante la negación de los alumnos por trabajar de forma cooperativa en las actividades ya que pueden pensar que uno de los integrantes del equipo terminará haciendo todo el trabajo y se puede encontrar apatía por parte del grupo con el que se trabajará—haré una pausa para tomar aire.

¹⁷⁹ Propósito previamente expuesto, en la página 102 del presente documento.

—En ésta etapa el trabajo del docente mediador será fundamental para que los proyectos logren su finalidad, ya que es el momento donde se debe hacer una sensibilización para con los alumnos, de la importancia del trabajo cooperativo y la responsabilidad que implica trabajar con el Otro. Para esta etapa se diseñó el formato “Evaluación del proyecto 1”¹⁸⁰; la intención que tiene el formato es que los alumnos a través de las respuestas puedan generar, de forma individual y posteriormente al compartirlas con su equipo, una reflexión de su desarrollo durante el proyecto y posteriormente poder visualizar las áreas de oportunidad en las que pueden mejorar, la intención es hacer una reflexión en individual y en colectivo de los alcances que puede tener su nivel de responsabilidad y compromiso con el equipo, y poder así visualizar el desarrollo de las zonas— se dirá señalado la planificación de los proyectos *figura 2 y 3*.

PROCESO DE APRENDIZAJE ¹⁸¹		
ZONAS	PENSAR	Reflexionamos lo que hacemos en nuestro entorno día a día y lo relacionamos con la ciencia.
	COMUNICACIÓN	Utilizamos el lenguaje gesticular, informática y artístico para elaborar nuestro cartel
	AMOR	Se tiene voluntad para aprender y respetamos los acuerdos establecidos
	AUTONOMÍA	Construimos nuestro cartel de un modo que entendemos y se facilita la explicación del mismos

Figura 2. Proceso de aprendizaje, Proyecto 1. Fracción de la planeación del proyecto, donde se muestran las habilidades que se desarrollarán en los alumnos

PROCESO DE APRENDIZAJE		
ZONAS	PENSAR	Construir los itinerarios que nos permiten la construcción de un mapa conceptual para organizar la información;
	COMUNICACIÓN	Leemos, escribimos y hablamos para poder organizar el mapa y presentar la argumentación del mapa conceptual.
	AMOR	Respetamos la opinión de cada uno y valoramos el aporte que cada integrante puede tener hacia el equipo.
	AUTONOMÍA	Presentamos el mapa cognitivo de una forma que consideramos adecuada para organizar la información.

Figura 3. Proceso de aprendizaje, Proyecto 2. Fracción de la planeación del proyecto, donde se muestran las habilidades que se desarrollarán en los alumnos con respecto a la noción de Miguel López Melero.

—Pero, esto no lo marcan nuestros planes y programas, ¿cómo lo vas a justificar? — interrumpirá mi plática el subdirector.

¹⁸⁰ Ver Anexo VII Evaluación Proyecto 1.

¹⁸¹ Extracto del Proyecto número 1 y 2, que se presenta a continuación.

—Las cuatro zonas, son parte del modelo de planificación que utilizaré, ya que cubre las características del objetivo que nos hemos planteado que es transformar el aula como Comunidad de Aprendizaje; estas zonas se pueden considerar nuestro currículum contrahegemónico que es “aquello indispensable para moverse en el siglo XXI en la vida social, sin riesgo de verse excluido”¹⁸², brindando las ayudas pedagógicas necesarias que nos guiarán a lograr aprendizajes de calidad— se explicará.

—Me agradan tus explicaciones, pero este formato que me estas presentando, no es el que se solicitó al inicio del ciclo, ¿cómo le vas hacer?— de nuevo preguntara.

—Bueno, eso es un punto más que debemos explicar, dentro de los PIA se manejan elementos específicos para desarrollar una planeación, el autor Miguel López Melero nos propone un formato como este (Figura. 4)— acto seguido sacaré de mi carpeta una hoja con el formato de planificación que Melero propone.

—Osea, que no usas este formatito, sino que utilizaras estos que me estas presentando— responderá, y precisamente me encontraría ante una de las grandes barreras de la inclusión en las escuelas, pues sabría que para la

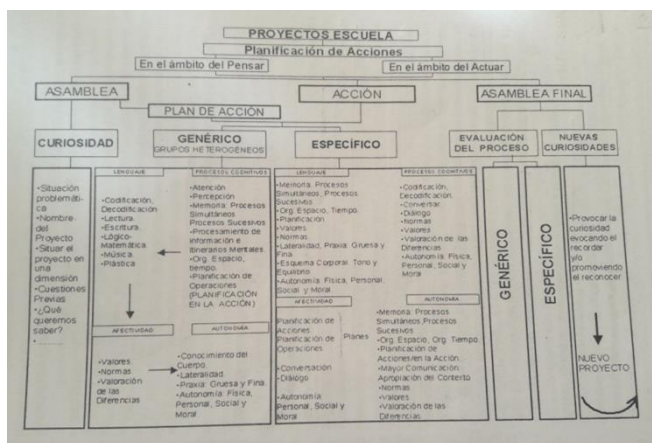


Figura 4. Formato de planificación propuesto por Miguel López Melero.

¹⁸² BOLÍVAR Antonio (2005). *Op. Cit.*, p. 63.

institución se tendría que presentar una planeación normativa¹⁸³, pero en cambio en el aula se desarrollaría la estructura propuesta por Miguel López Melero (figura 4), quizá de forma clandestina.

—Me gustaría que me explicaras cómo lo conformaste— expresará.

—Claro profe, la primera parte del modelo de planificación¹⁸⁴, figura 5 es la ubicación de los contenidos que vamos a trabajar; se considera de manera importante que el contenido es el que nos guiará durante el aprendizaje, ya que debemos tener presente que no se le dará prioridad al aprendizaje cognitivo ni tampoco al aprendizaje de la convivencia, sino que debemos tener un equilibrio y coexistencia durante el desarrollo del proceso de aprendizaje. Creemos necesario tomar la siguiente jerarquía para poder establecer una relación directa entre la asignatura, el bloque temático, los aprendizajes y el producto, así también como las fechas de aplicación— se terminaran de explicar.

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____

PROFESOR (A): _____ GRADO Y GRUPOS: _____

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN. CICLO ESCOLAR: _____

NOMBRE DEL PROYECTO:	
ASIGNATURA	
BLOQUE TEMÁTICO	
APRENDIZAJE ESPERADO	
CONTENIDO A TRABAJAR	
PRODUCTO	
DURACIÓN GENERAL:	
APLICACIÓN DE __ AL __ DE _____ DEL 2016	

Figura 5. Aspectos normativos de la planificación. En esta parte de la planificación se ubicará los aspectos propiamente normativos que se deben cumplir en las asignaturas.

—Después de haber ubicado nuestra intervención en una asignatura específica, un bloque temático y la elaboración de un producto, lo que sigue

¹⁸³ En el presente trabajo sólo se muestra una planificación normativa, en el desarrollo se dará cuenta con el formato propuesto por Melero.

¹⁸⁴ El modelo de planificación, completo y en blanco, creación del autor del presente texto, se presenta en el Anexo VIII.

es poder ubicar qué es lo que se va a desarrollar; para los PIA la intención es poder desarrollar las cuatro zonas, que son las del pensamiento, comunicación, amor y autonomía, como ya se lo mencioné, con la finalidad de que “el sujeto en la interiorización de los procesos mentales pasaría del plano social al individual, es decir, del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico”¹⁸⁵, a través de la mediación del docente— tomaré aire.

—Es decir que la aplicación de una planificación donde la finalidad sólo sea el aprendizaje de contenidos académicos, se corre el riesgo de tener procesos de exclusión y por lo que se considera necesario abrir nuestros horizontes y poder articular, a través de las cuatro zonas del cerebro, lo que se desea trabajar. Se considera pertinente poder establecer una relación con las competencias marcadas en el Plan y Programa vigentes, ya que las finalidades se asocian y puede representar nuestro currículum contrahegemónico *figura 6*, y debemos de entender que posiblemente la competencia es un elemento que nos guía a nivel personal el desarrollo del aprendizaje, quizá la competencia entendida en el Plan y Programa vigente implica una competitividad en los alumnos, la cual genera interdependencia negativa, situación que no se desea. También debo aclarar que en la asignatura de Ciencias II con énfasis en Física, se manejan competencias específicas de la asignatura que permiten poder brindar a los estudiantes la formación científica básica que requieren para poder interactuar y desarrollarse en la sociedad, por ello se considera ubicarlas para hacer una relación directa con nuestro currículum contrahegemónico— concluiré, especificando en el formato la parte que se explica.

PROCESO DE APRENDIZAJE		
COMPETENCIA	CIENTÍFICA	
	PARA LA VIDA	
ZONAS	PENSAR	
	COMUNICACIÓN	
	AMOR	
	AUTONOMÍA	

Figura 6. Proceso de aprendizaje en la planeación. Estructura de la finalidad de las zonas del cerebro bajo la noción de Melero, haciendo una equivalencia con las competencias curriculares del Plan y Programa vigente.

¹⁸⁵ LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 134.

—El siguiente elemento es el proceso del desarrollo de los proyectos es la Asamblea Inicial *figura 7*; en ésta etapa es en donde se sitúa una problemática que “debe partir de los intereses y curiosidades de las niñas y niños, y tiene que ser interesante para todas las personas de la asamblea. Los proyectos parten de lo que sabemos de la situación problemática hacia lo que queremos saber”¹⁸⁶, donde la principal función del docente mediador es buscar las estrategias necesarias para que los alumnos, a través de ellas, logren generar la curiosidad necesaria para poder investigar con respecto al tema y poder abonar en la construcción de cada uno de los productos. La Asamblea Inicial también tiene la finalidad de poder establecer las actividades que cada uno realizará, con acuerdos que sean tomados de forma democrática en la sesión y las sanciones que ellos mismos ponen para el incumplimiento de lo acordado, todo esto se plasmará en el Plan de Acción¹⁸⁷ propuesto para ésta intervención. Dentro del formato de planificación se decide poder establecer la forma de agrupamientos, el material que se utilizará y la evaluación, ya que cada sesión y fase del proyecto se propone una evaluación para poder así tener registro de una evaluación continua y no sólo centrar nuestra evaluación en los aspectos que el docente propone al final de un bimestre— se especificará en el formato la parte que se explicará.

ASAMBLEA INICIAL		
SESIÓN:	TIEMPO:	
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO AÚLICO		
AGRUPAMIENTOS	MATERIALES A UTILIZAR	FORMA DE EVALUACIÓN

Figura 7. Asamblea inicial en la planeación. Primera etapa de los PIA desde la planeación, se trabajarán las ideas previas y el formato de Plan de Acción.

—La siguiente actividad dentro de los PIA, es la Acción *figura 8*; en este momento se desarrollará lo establecido en el Plan de Acción que se

¹⁸⁶ PARAGES López María José y LÓPEZ Melero Miguel (2012). *Op. Cit.*, p. 91.

¹⁸⁷ Formato ubicado en el Anexo IX Plan de Acción.

concretó en la Asamblea Inicial; también se utilizarán algunas técnicas del aprendizaje cooperativo, que “supone la organización de la clase de tal manera que los alumnos tengan la oportunidad de cooperar (ayudarse unos a los otros) para aprender mejor los contenidos escolares, y aprender al mismo tiempo a trabajar en equipo”¹⁸⁸, donde el docente mediador tendrá que generar los recursos necesarios para que la actividad se desarrollé y logren realizar las actividades propuestas en conjunto con lo que se estableció previamente en su Plan de Acción. De la misma forma se propone ubicar la organización del grupo, los materiales a utilizar y la evaluación, para poder prever algún contratiempo o material que se desee utilizar— retomaré la palabra y se especificará en el formato.

ACCIÓN		
SESIÓN:	TIEMPO:	
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO AÚLICO		
AGRUPAMIENTOS	MATERIALES A UTILIZAR	FORMA DE EVALUACIÓN

Figura 8. Acción en la planeación. Fase dentro de los PIA en donde se desarrollará lo establecido en el Plan de Acción.

—El último paso en el desarrollo de los proyectos, es la Asamblea Final *figura 9*. Se propone utilizar la asamblea para que los equipos presenten los productos de cada uno han construido, hacer observaciones entre los equipos será una de las principales actividades; el docente mediador tendrá la responsabilidad de indicar los campos de oportunidad que se detectan en los productos, esto con el fin de mejorar las actividades que se desarrollan; en general este momento nos permite generar en los alumnos una reflexión de su desempeño durante el desarrollo del proyecto y permite a sus compañeros visualizar formas y dinámicas de trabajo distintas a las propias, logrando así que cada equipo se enriquezca del aporte de los demás y reproducir el patrón de participación, también debemos tener claro que no

¹⁸⁸ PUJOLÀS Pere (2004). *Op. Cit.*, p. 98.

todo saldrá a la perfección y también se espera exponer los obstáculos que se enfrentaron en caso de no cumplir con los objetivos— diré quizá ya un poco cansado.

ASAMBLEA FINAL		
SESIÓN:	TIEMPO:	
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO AÚLICO		
AGRUPAMIENTOS	MATERIALES A UTILIZAR	FORMA DE EVALUACIÓN

Figura 9. Asamblea final en la planeación. Última fase de los PIA, bajo la noción de Melero, donde se presentarán los productos en plenaria por cada equipo

—Para efectos de la presente propuesta, se dará lugar a una fase de evaluación de resultados que se denominará Evaluación del Proceso *figura 10*; para ésta etapa se utilizarán algunos formatos que permitirán observar los avances en el trabajo cooperativo, mezclando también los contenidos de la asignatura, que se pretende modificar de acuerdo a las fases que se proponen de la presente propuesta; la idea principal es poder generar en los alumnos el principio del desarrollo de las destrezas metacognitivas “relacionadas con la propia interacción cooperativa: planificación y organización de tareas, toma de decisiones, argumentación, y defensa de posturas, negociación en los puntos de vista, resolución de problemas”¹⁸⁹, logrando así que los alumnos reflexionen su hacer cotidiano, permitiendo evaluar sus limitaciones y sus avances con respecto a los que se realizó en el desarrollo del proyecto—

—También dentro de esta fase de evaluación se revisará el avance de los contenidos genéricos y específicos, que corresponden a la forma de convivencia y los contenidos específicos, que evaluarán con la verbalización de los resultados de la bitácora de equipos que se lleva, de acuerdo con lo que se desarrolló, los problemas y las cosas que se le

¹⁸⁹ LABORATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (2009). *Op. Cit.*, p. 9.

facilitaron la elaboración del producto final, ya que la evaluación “pasa a concebirse como una secuencia articulada de actividad conjunta entre el profesor y los alumnos cuya responsabilidad aunque asimétrica y diversamente repartida en momentos distintos, es siempre compartida”¹⁹⁰, entendiéndolo que al proceso de evaluación como la oportunidad en la toma de decisiones durante el desarrollo del proceso de aprendizaje, más que en la generación de un juicio que nos lleva a sustentar una evaluación numérica en un reporte de calificaciones bimestrales, donde los alumnos que obtienen diez son los que lograron todo el aprendizaje y los que tienen cinco no lograron nada, visión que se desea eliminar en los procesos de evaluación— se especificará en el formato la parte que se argumentará.

EVALUACIÓN DEL PROCESO	
SESIÓN: GÉNÉRICO	TIEMPO: ESPECÍFICO
NUEVAS CURIOSIDADES	

Figura 10. Proceso de evaluación en la planeación. Etapa propuesta para la evaluación de los proyectos donde se utilizarán los formatos de evaluación.

—Me parece muy interesante, pero creo que ya me perdí, ¿cuál es la secuencia?— cuestionará el subdirector.

—La secuencia de los proyectos, será el rastreo de las nuevas curiosidades que se debe entrelazar en los proyectos posteriores; pero debemos de tener muy presente que todo esto no se logrará sólo, sino que requiere de un trabajo comprometido por parte de los docentes para poder concretar lo que Miguel López Melero no propone al decir que “aquel homo sapiens (biológico) puede llegar a ser homo socius a través de la educación y la

¹⁹⁰ COLL C Y Onrubia J (2002). “Evaluar en una escuela para todos”, *Cuadernos de Pedagogía* 318, p. 5.

cultura convertirse en homo amans”¹⁹¹, al hacernos reflexionar que los seres humanos no solo pensamos, sino que debemos utilizar esa capacidad para poder establecer las relaciones sociales necesarias para convivir y cooperar, para que así se genere el amor entre seres humanos, situación que tal vez se ha olvidado por mucho— diré.

—Me parece bien, hasta bonito me parece, pero ahora sólo falta que lo pongas en práctica y creo eso es lo más complejo— concluirá

—Tengo todo el entusiasmo en lo que pienso realizar, ahora espero que se logre como lo tengo planeado; muchas gracias por su tiempo— se espera terminar la visita.

—Gracias a ti por comentarme esto y en cualquier ratito te puedo supervisar— expresará el profesor.

Quizá dentro de este horizonte de futuro que se plantea, se puede observar la reproducción de prácticas que nos pueden llevar manifestar procesos de exclusión que no sólo se dan dentro de las aulas, sino dentro de la misma actuación docente existe violencia estructural que impacta en el desarrollo de prácticas que pueden tener las mejores intenciones.

¹⁹¹ LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 59.

3.2 DESARROLLO, ACIERTOS Y ERRORES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

Quizá sonaba sencillo decir "transformar nuestra práctica docente" pero en verdad teníamos idea de lo que implicaba, poder reconstruir nuestro ser docente con un enfoque inclusivo que permitiera ver a todos nuestros alumnos y ofrecer las herramientas básicas para desarrollarse en el mundo, en verdad ¿era sencillo?; después de haber transitado por un proceso de reflexión y análisis, a través de una metodología de investigación narrativa, al identificar la violencia escolar como nuestra problemática, a la Cultura de Paz como objeto de estudio y la solidaridad como objeto de intervención, que posteriormente dio pie al diseño de una propuesta de intervención de carácter pedagógico; todo estaba listo, aparentemente y discursivamente se encontraban todos los elementos listos para generar el cambio, pero en este momento enfrentábamos un reto aún más difícil, dejar las letras, teorías y discursos, para poder actuar en beneficio de un cambio real en nuestro trabajo docente y forjar las condiciones áulicas adecuadas para vivir la inclusión y dejar sólo de discursarla.

Es así es como empezaremos a dar cuenta de nuestra intervención pedagógica, buscando los acontecimientos de mayor relevancia que nos llevaron a la mejora de nuestros estudiantes y la transformación docente que se pretendía, al tiempo en el que realizaremos una evaluación que tiene dos sentidos; el primero es evaluar los aprendizajes y el segundo es evaluar la intervención misma. Así que debemos de tomar en cuenta que la evaluación "permite diagnosticar, orientar, planear o sugerir de una manera fundamentada, con base en un rigor metodológico que permite emitir aseveraciones críticas más allá de las opiniones"¹⁹², rompiendo con el paradigma de la evaluación tradicional que se reduce a la emisión de un número como resultado del trabajo realizado. Podíamos escuchar de nuevo el sonido de la chicharra, pero en esta ocasión ya no sonaba hueca o rutinaria, sino que demandaba nuestra atención para poder observar

¹⁹² RAMIREZ Iñiguez Alma Arcelia (2010). "La evaluación como herramienta para mejorar los procesos educativos de poblaciones socialmente vulnerables", *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 53/3: p. 5.

todas las experiencias que nos permitieran reflexionar y propiciar en nosotros el cambio, los aciertos y los errores se harían evidentes para tomarlos como oportunidad y así optar por caminos distintos a los que la rutina nos había llevado.

Primera etapa

Proyecto 1. “Cadenas de energía”

Después de una sesión introductoria en la que se había hecho visible la necesidad de un cambio en la forma de trabajo, iniciábamos con la organización del aula, la secuencia de proyectos se desarrolló con 50 alumnos que conformaban el 2ºE, se integraron equipos base bajo los aportes de Johnson, Johnson y Holubec¹⁹³.

Asamblea inicial

—Equipo cuatro— después de haber mencionado a los tres anteriores.

—Están: Ximena Guadalupe, Yatziri, Carreola, Saúl y David— para alzar la mirada hacia el grupo centrándome en la cara de Carreola, no sabía si era frustración, odio o desesperación.

—No quiero estar en ese equipo maestro, cámbieme por favor— dijo Carreola, cuando su semblante aún estaba cambiante.

—Yo tampoco quiero estar en ese equipo, cámbieme maestro, así no trabajaré— comentó Ximena Guadalupe desde su lugar

—Sé que será difícil trabajar con quien no estamos acostumbrados, debemos primero conocer a nuestros compañeros para iniciar el trabajo, ¿ya trabajaron algún día juntos?— argumenté.

—No, pero es que no nos caemos bien y no creo que podamos trabajar— participó Ximena Guadalupe.

—Es por Yatziri, a todos nos cae gorda— se escuchó una voz en el fondo de salón.

¹⁹³ HOLUBEC, Edythe J: David W. Johnson y Roger T Johnson. (2008). *Op. Cit.*

— ¡Hey, a ver, no quiero comentarios de ese tipo!— grité, pero recordé que uno de los primeros pasos que tenía que dar en la transformación de mi práctica docente era dejar de gritar.

—No me voy a poner a buscar un culpable, pero justo acabamos de ser testigo de una falta de respeto, seguramente quien expresó ese comentario debe ser amigo de todos o nos debe caer bien, pero si hace este tipo de comentarios dudo que sea una persona que conozca el respeto; aquí vamos a tener presente que vamos a respetarnos todos, las reglas mínimas son el respeto, la responsabilidad y el cumplimiento— dije

—Ya maestro no se enojé, vamos a trabajar— participó Saúl, un integrante más del equipo.

—Bueno, continuamos, el equipo número seis, está integrado por...— y seguí pronunciando a los equipos que restaban.

Este tipo de situaciones eran esperadas en la aplicación de la propuesta, ya que se puede decir que los alumnos no estaban acostumbrados a trabajar en equipo y mucho menos con personas que no consideraban sus amigos, el trabajo no fue sencillo ya que en un primer momento la actitud que presentaron los alumnos fue de rechazo hacia sus compañeros, por lo que no existía “interacción, ya que los individuos trabajan independientemente sin ningún intercambio”¹⁹⁴, conocido esto como ausencia de interdependencia, situación que se tenía que trabajar; fue más visible en el equipo número cuatro pero en general todos los equipos no estaban conformes con quien les había tocado trabajar, algunos con mayor suerte les tocó con un amigo y quizá eso disminuía el rechazo al trabajo. Aunque ya se les había ofrecido una plática previa de la dinámica fue difícil poder convencer a los equipos de trabajar con compañeros que no consideraban sus amigos, en ese momento sólo se habían enfrentado a la noticia en la que se les notificaba que serían integrantes de un equipo, el verdadero reto sería trabajar las sesiones posteriores.

¹⁹⁴ LABORATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (2009). *Op. Cit.*, p. 7.

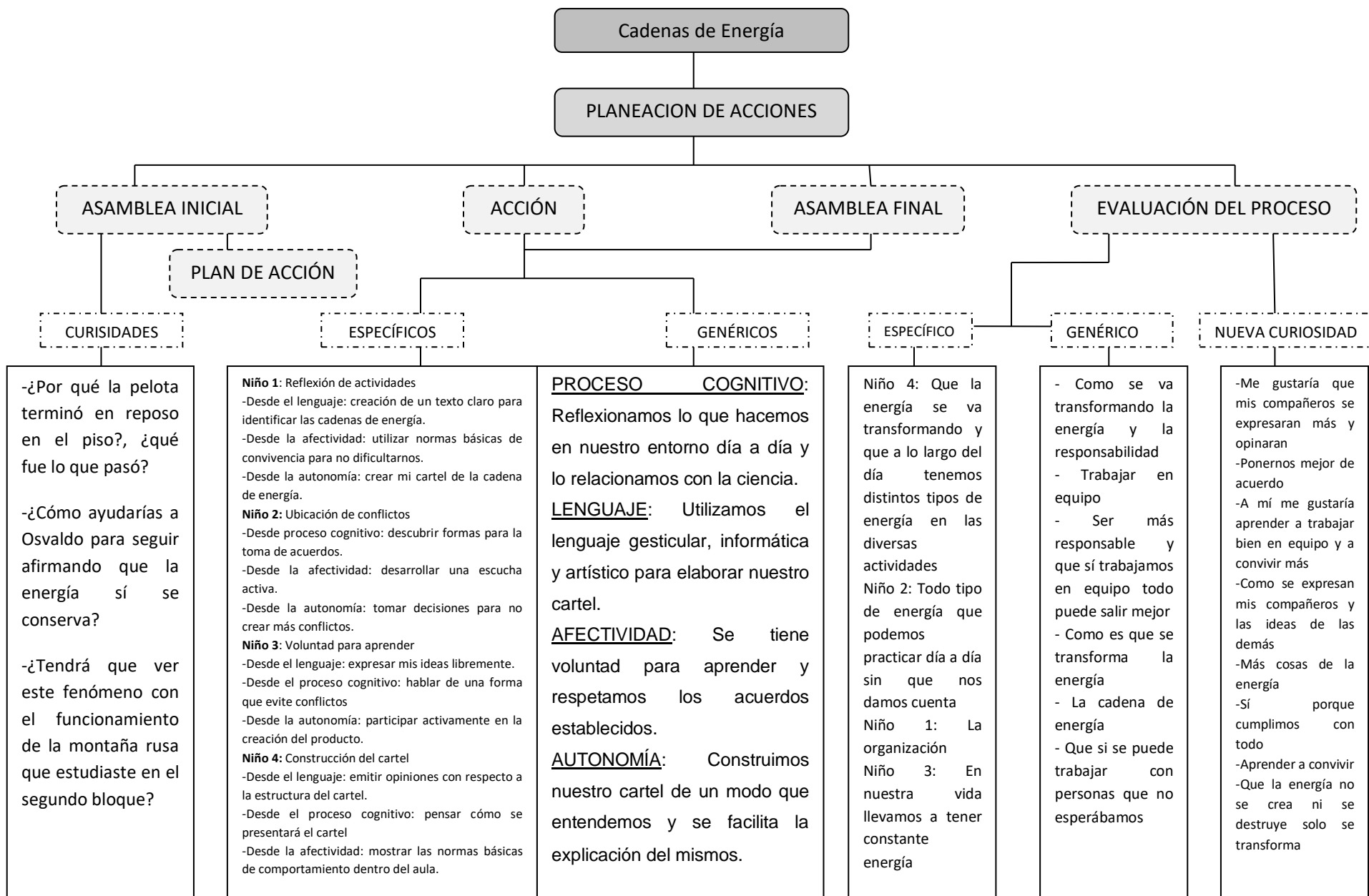


Figura 11. Plan de Acción, Proyecto de Investigación de Aula “Cadenas de Energía”.

Posterior a esto se inició con las actividades programadas; con la siguiente lectura:

Oswaldo quería demostrar a sus amigos que la energía en un objeto o cuerpo siempre se conserva, por lo que tomó una pelota, la sostuvo con sus dos manos y estiró los brazos a la altura de sus hombros. Les dijo que la pelota en ese momento tenía energía potencial, pero pues si la dejaba caer, esa energía se convertía en energía cinética y luego nuevamente en energía potencial, y por tanto, la pelota botaría infinitamente a la misma altura: “nunca cambiaría”. Sin embargo, cuando soltó la pelota se dio cuenta de que, conforme transcurría el tiempo, esta botaba más abajo, hasta que quedó en reposo en el piso.

En plenaria se realizaron las preguntas tres preguntas planteadas y se observó la curiosidad que los alumnos:

—Profe, la pelota terminó en reposo porque se cumplió con la primera ley de Newton y se aplicó la fuerza de fricción— intervino Ambar integrante del equipo 9.

—Así como lo dijo Ambar, se responde la tercera pregunta del cuestionario, pues eso fue lo que vimos en el bloque dos— comentó Rosario, del mismo equipo.

—A mi me queda duda eso de la conservación, puede ser interesante conocer cómo sucede— dijo Sergio, equipo 8.

—Precisamente todas esas dudas pueden ser el punto de inicio de su Proyecto, ya que su origen “surge, precisamente, cuando se descubre o se toma conciencia que hay una situación problemática”¹⁹⁵, aunque esto es planteado, esto nos sirve para poder contextualizar los conceptos de la asignatura en su contexto— dije

—Entonces vamos a comenzar a desarrollar el Plan de Acción, ¿verdad?— dijo Daniel, equipo 1.

—Correcto, iniciaremos con la articulación del Plan de Acción— participé.

¹⁹⁵ LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 188.

Como parte de la propuesta de intervención, el desarrollo del Plan de Acción quedó inmerso en la Asamblea Inicial:

—Instrucciones: es momento de elaborar su Plan de Acción; recuerden que para ello deben utilizar las dudas que surgieron dentro de la Asamblea Inicial para poder establecer una relación directa con el tema de la transformación de la energía, dándole énfasis a la energía calorífica. —se dictó.

— ¿Le ponemos nuestro nombre a las hojas?— comentó Jennifer del equipo dos.

—Sí, y posteriormente debemos de asignar un rol a cada integrante; recuerden que el rol será rotativo, lo que significa que al final de cada PIA el rol será distinto y todos seremos coordinadores, secretarios, utileros, presentadores y vigías del tiempo, todos seremos importantes— se dijo.

— ¿Cuál será nuestro producto?— dejó Eliam, del equipo seis.

—En el pizarrón está escrito el producto de éste proyecto, que será la exposición de un cartel con cinco cadenas de energía, poniendo atención en la energía calorífica; también están los rasgos a evaluar, solo pongo dos, que son la exposición y el cartel; pregunto ¿cuántos rasgos más necesitamos para la evaluación?— concluí en espera de una respuesta.

—Que sean cinco en total— de nuevo participó Eliam.

—No, mejor que sean diez— expresó Jonathan, integrante del equipo número nueve, al oírse en el salón un abucheo

—Jóvenes, respetemos a todos, recuerden que las opiniones de todos deben ser valoradas— opiné.

—Maestro, es ilógico que evalué diez rasgos; yo opino que sean cuatro rasgos y que cada uno valga veinticinco por ciento— alzo la mano Jessica, integrante del equipo número siete, al participar.

—Me parece buena idea, levanten la mano quien está de acuerdo con su compañera— y se pudo observar que casi un noventa por ciento de los alumnos manifestaban su apoyo.

—Me parece perfecto; ahora equipo uno y dos, en esta ocasión les tocaría decidir cuáles son los rasgos de evaluación, en cada proyecto le tocará a equipos distintos, ¿cuáles serán los rasgos a evaluar en éste proyecto?, recuerden que la decisión es en equipo— terminé.

—Conducta— dijo Miguel Ángel coordinador del equipo uno, después de una charla con sus compañeros.

—Me parece bien, pero ¿cómo vamos a evaluar la conducta?— pregunté

—Que cada coordinador diga quién se portó bien y quien no— dijo Miguel

—Bueno, equipo número dos ¿cuál es el otro rasgo de evaluación?— comenté.

—Trabajo en equipo— dijo Jennifer Navarro, integrante del equipo número dos.

—La misma pregunta, ¿cómo vamos a evaluar el trabajo en equipo?— participé

—Que se entregué el producto, ya que si no lo entregamos, no existe trabajo en equipo— comentó Jennifer

—Ok, entonces todos estamos de acuerdo en que los rasgos valgan veinticinco por ciento, ¿verdad?— y se escribió veinticinco por ciento en los cuatro rasgos que se encontraban en el pizarrón.

—Entonces estamos listos, empezamos a tomar los acuerdos para lograr nuestro producto, empezamos a trabajar nuestro Plan de Acción— concluí.

Lo más difícil en este primer proyecto fue poder organizar el aula de una forma distinta a la que acostumbradamente se estaba trabajando, para los alumnos representó una experiencia distinta al tomar decisiones y tener la responsabilidad en sus manos para lograr hacer un producto que cubriera con las expectativas que se habían planteado entre el docente y alumnos; quizá en ese momento nos pudimos dar cuenta que el grupo estaba condicionado a lo que el docente decía o hacía en clase, ya que los alumnos encontraron difícil poder tomar decisiones con respecto a su proceso de aprendizaje, fue entonces cuando entendimos que para los estudiantes cumplir con la función de un docente

tradicional que sólo da órdenes y los alumnos cumplen no era suficiente, por lo que se veía la necesidad de asumirnos como docentes mediadores, al provocar en “los alumnos la necesidad de búsqueda, autodescubrimiento de las estrategias y soluciones a los problemas que se plantean en la lección”¹⁹⁶, objetivos que se encontraban implícitos en la planificación de los PIA, ya que se deseaba provocar en los alumnos la capacidad de tomar decisiones autónomas, respetando a los demás, comunicándose y logrando armar de una forma inteligente el producto solicitado.

Como parte de la aplicación de los PIA, para éste caso se planteó desarrollar los siguientes Aprendizajes Genérico y Aprendizajes Específicos.

Aprendizajes genéricos¹⁹⁷

PROCESO COGNITIVO: Reflexionamos lo que hacemos en nuestro entorno día a día y lo relacionamos con la ciencia.

LENGUAJE: Utilizamos el lenguaje gesticular, informática y artístico para elaborar nuestro cartel.

AFFECTIVIDAD: Se tiene voluntad para aprender y respetamos los acuerdos establecidos.

AUTONOMÍA: Construimos nuestro cartel de un modo que entendemos y se facilita

Aprendizajes específicos

Niño 1: Reflexión de actividades

-Desde el lenguaje: creación de un texto claro para identificar las cadenas de energía.

-Desde la afectividad: utilizar normas básicas de convivencia para no dificultarnos.

-Desde la autonomía: crear mi cartel de la cadena de energía.

Niño 2: Ubicación de conflictos

¹⁹⁶ TÉBAR Belmonte Lorenzo (2013). *Op. Cit.*, p. 121.

¹⁹⁷ LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 192. Se respeta el orden lógico propuesto por el autor.

- Desde proceso cognitivo: descubrir formas para la toma de acuerdos.
- Desde la afectividad: desarrollar una escucha activa.
- Desde la autonomía: tomar decisiones para no crear más conflictos.

Niño 3: Voluntad para aprender

- Desde el proceso cognitivo: hablar de una forma que evite conflictos
- Desde el lenguaje: expresar mis ideas libremente.
- Desde la autonomía: participar activamente en la creación del producto.

Niño 4: Construcción del cartel.

- Desde el proceso cognitivo: pensar cómo se presentará el cartel.
- Desde el lenguaje: emitir opiniones con respecto a la estructura del cartel.
- Desde la afectividad: mostrar las normas básicas de comportamiento dentro del aula.

Acción

Una vez que ya se había desarrollado la Asamblea Inicial, se comenzaron con las sesiones de la Acción, al realizar la siguiente Técnica:

Instrucciones: con base en la tarea que previamente se te solicitó y con los acuerdos que se tomaron en el plan de acción, iniciamos con la construcción del proyecto. En una hoja de su cuaderno describan todo lo que hacen a diario desde que se levantan, hasta que se duermen, deben describir ampliamente porque de lo contrario la actividad se les complicara. Ahora en parejas realicen la técnica **“armado de rompecabezas”**¹⁹⁸ que consiste en lo siguiente:

1. Recorten las dos cartulinas que se les solicitó, de tal forma que obtengan 6 pedazos.
2. En parejas, o en su caso en trío, intercambien sus textos e identifiquen en cada uno de ellos una cadena de energía teniendo presente que deben incluir la energía calorífica, por ello deben de tener amplitud su texto para que la identificación sea más sencilla.

¹⁹⁸ Técnica de aprendizaje cooperativo, creada por el autor.

3. De acuerdo a su agrupación entre los compañeros de su equipo de base, intercambien textos, una vez revisados, y expliquen la cadena de energía que se identificó.
4. Una vez identificada la cadena de energía, que debe ser construida y debatida entre los lectores del texto, inicia en el pedazo de cartulina que le correspondió a cada uno la construir de su cadena de energía.
5. Una vez terminada la cadena de energía junten los 6 pedazos de cartulina armando un rompecabezas, recuerden que deben hacerlo con creatividad, en el sexto pedazo y en equipo elaboren un título para su cartel. Recuerda que el proceso de evaluación de esta etapa se desarrollará con lista de verificación¹⁹⁹.

Asamblea final

—De acuerdo con un sorteo previo donde se utilizará el rol del integrante del equipo que expondrá, cada equipo pasará a exponer su cartel— dicté.

— ¿Quién escogerá profe?— comentó Luis Ángel del equipo dos.

—Les parece si la mano santa sea la del prefecto— dije.

—Sí— respondió la mayoría del grupo.

—En su explicación deben tener claro cómo es el cambio de la energía calorífica, cómo se ha ganado y pedido el calor, así como su tránsito entre las demás energías, si está clara esa parte— participé.

—Y ahorita si se evaluarán los rasgos que se pusieron en el Plan de Acción— afirmó Robin del equipo uno.

—Así es y a cada equipo le corresponderá como máximo un tiempo de 10 minutos en los cuales expondrán, recibirán comentarios de sus compañeros, aclararan dudas y recibir comentarios de sus compañeros y míos— aporté.

¹⁹⁹Se encuentra en el Anexo X Lista de Verificación 1.

Evaluación del proceso

Para cada uno de los PIA se diseñó una cédula denominada de acuerdo con cada proyecto, para éste fue la “Evaluación del Proyectos 1”; este instrumento de evaluación estaba diseñado como parte de la propuesta de intervención en la cual se utilizó el modelo de planificación de los PIA y se agregó una etapa específica para la evaluación en la que existiera una retroalimentación de lo ocurrido en la propuesta, dicho instrumento se trabajó de forma individual, posteriormente tenía que ser leído por todos los integrantes del equipo para ser firmada de enterado en un recuadro que contenía dicho instrumento; las respuestas del instrumento se comentaron en plenaria y todos los equipos tenían que compartir su experiencia, a continuación se presenta un extracto (tabla 1).

En la etapa “Evaluación del Proceso”, como ya se mencionó nos centrábamos en comentar los avances que se tenían en el trabajo que se había desarrollado en las sesiones anteriores para lo que se utilizaba el instrumento de evaluación que previamente se ejemplificó y con la (Tabla 1. Proyecto 1) se rescató la voz de los alumnos que fungían el rol de “Presentador”; esta figura tenía la función de comentar las respuestas que había colocado en el instrumento de evaluación en la plenaria que se desarrollaría, una vez que había leído la bitácora que el secretario de su equipo se encargaba de llevar. La bitácora²⁰⁰ fue de mucha utilidad, ya que al leer lo que el secretario había escrito todos podían tener una idea de cómo se había desarrollado el proyecto, en donde quizá los alumnos entraron en conflicto, ya que los alumnos en un carácter individual podían tener una noción de lo que se había construido, pero en colectivo o en equipo podían tener una percepción distinta a la que se tenía. La bitácora también fungió como elemento de autoevaluación, al hacer presente que en dicha evaluación “solo participa el estudiante de forma directa, debido a que se trata de una aprendizaje autónomo, se convierte en el protagonista indiscutible de su proceso de

²⁰⁰ El formato de bitácora se encuentra en el Anexo XI Bitácora.

aprendizaje, aumentando su motivación”²⁰¹, ya que en cada sesión los alumnos tenían que poner una calificación que se respetaría para el proceso de evaluación, por lo cual se pidió que tomaran como referencia los aspectos de evaluación del producto final.

De acuerdo con lo que se rescató de la voz de los alumnos que participaron en la plenaria, y que se registró (Tabla 1), podemos decir que sólo cinco equipos consideran haber dado su máximo desempeño, los cinco equipos restantes no lograron dar su máximo desempeño por falta de material, falta de un integrante del equipo, falta de responsabilidad e incluso por falta de acuerdos; quizá esta percepción no era la que se esperaba, ya que durante las sesiones de trabajo los equipos se vieron trabajando arduamente en la elaboración del proyecto, también debemos decir que el docente adquirió una destreza para poder visitar a todos los equipos, observar lo que se desarrollaba en todo momento, aclarar las dudas surgidas y verificar avances del trabajo; tal vez la función docente tradicional nos había llevado a ser agentes pasivos del aula en donde el docente explicaba y los alumnos ponían atención en el aula, lo que fue un gran reto poder ir modificando, ya que la “mediación es una forma de interacción que abarca todos los ámbitos de la vida de los educandos. Los mediadores son todas las personas que organizan con intencionalidad su interacción y dan significado a los estímulos”²⁰², y formar a un nuevo docente con estas características no fue nada sencillo y hasta cierto punto fue difícil poder ir modificando las prácticas que se había construido a través del tiempo.

²⁰¹ CRUZ Núñez Fabiola y QUIÑONES Urquijo Abel (2012). “Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico”, *Zona Próxima*, núm. 16, enero-junio: p. 102.

²⁰² TÉBAR Belmonte Lorenzo (2013). *Op. Cit.*, p. 103.

TABLA 1. EVALUACIÓN DEL PROYECTO 1

	Con base en la bitácora que se desarrolló durante la implementación del proyecto ¿crees haber dado tú máximo desempeño y compromiso?	¿Los compromisos se cumplieron?, si o no y porqué	¿Cuáles fueron los principales obstáculos que enfrentaron como equipo?	¿Cuál es el principal aprendizaje obtuviste en este proyecto?	Para un proyecto de investigación posterior ¿qué te gustaría aprender con relación a esta forma de trabajo?	Como equipo se sientes satisfechos con su resultado
Equipo 1	Sí, porque traté de que todos cumplieran con su trabajo y se organizaron	No por falta de interés y flojera	Desorganización, desinterés y flojera	Que la energía se va transformando y que a lo largo del día tenemos distintos tipos de energía en las diversas actividades	Me gustaría que mis compañeros se expresaran más y opinaran	No
Equipo 2	No porque no cumplí con el material	No porque no cumplimos con el material	El incumplimiento del equipo	Como se va transformando la energía y la responsabilidad	Ponernos mejor de acuerdo	Medio
Equipo 3	Yo porque cumplí con lo que se me pidió	Sí porque todo terminamos trabajando	Yo creo que los acuerdos	Trabajar en equipo	A mí me gustaría aprender a trabajar bien en equipo y a convivir más	Sí
Equipo 4	Pues no todo mi empeño porque me costó trabajo desarrollarme en este equipo	No porque nadie del equipo cumplió con los materiales	Responsabilidad y cumplimiento ya que nadie traía nada	Ser más responsable y que sí trabajamos en equipo todo puede salir mejor	Como se expresan mis compañeros y las ideas de las demás	No
Equipo 5	Pues no mucho pero pues sí en algo porque yo sí hice todo lo del proyecto	Pues no todos porque mis compañeros no trabajaron y yo sí	Que no teníamos la suficiente comunicación	Como es que se transforma la energía	Más cosas de la energía	No
Equipo 6	Pues sí porque nos esforzamos mucho	Sí porque todos hicimos lo que nos tocó	No teníamos las mismas ideas	Pues la cadena de energía	Sí porque cumplimos con todo	Sí
Equipo 7	Sí, porque quería una buena calificación para mí y mi equipo	Si se cumplieron, porque ayudamos a crear el cartel	Pues miedo a que un compañero se comportará mal	Que si se puede trabajar con personas que no esperábamos	Aprender a convivir	Sí
Equipo 8	Sí porque me llamó mucho la atención ese tema en que cualquier cosa que hacemos se realiza una energía	Si cumplimos con todo lo requerido menos con la tarea	Que al principio no teníamos muy claro los tipos de energía	Todo tipo de energía que podemos practicar día a día sin que nos damos cuenta	Que la energía no se crea ni se destruye solo se transforma	Sí
Equipo 9	No nos pusimos de acuerdo	No, falta de trabajo en equipo	Comunicación	La organización	La colaboración	No
Equipo 10	Sí, porque colaboré al equipo	Sí, por que todo cumplimos con alguna cosa	Ninguna ya que todos estuvimos colaborando en algo	En nuestra vida llevamos a tener constante energía	El aprender a exponer mejor	Sí

Información obtenida del instrumento "Evaluación del proyecto 1"; sólo se tomó la voz de los estudiantes que participaron en la plenaria.

En cuanto a los compromisos se observar que también sólo el cincuenta por ciento de los estudiantes lograron cumplir los compromisos establecidos en el Plan de Acción; los que cumplieron con los compromisos fue porque terminaron el trabajo, hicieron lo que les tocó, porque se ayudaron; por otra parte los que no cumplieron fue por desinterés, flojera, porque no se cumplió con el material, por falta de trabajo y falta de trabajo en equipo; esto refleja que la mitad del grupo logró trabajar de una forma distinta a la que tradicionalmente se había desarrollado, podemos decir que una de las razones es porque los alumnos no lograban entender cómo era la nueva forma de trabajo, aunque se había trabajado una sesión de sensibilización y una aclarando los punto de vista de todos los alumnos, se observó que durante el desarrollo del proyecto existieron muchas curiosidades e incógnitas de la forma de trabajo que se estaba desarrollando. También debe hacerse notar que los alumnos fueron sinceros en este primer proyecto ya que las respuestas denotan el verdadero trabajo que se desarrolló y se observaba el cimiento de una cultura distinta a la construida, una que fuera promotora de “una actitud de respeto mutuo, en la igualdad valórica de las personas, en la tolerancia y el amor mutuo, [...] así como en la promoción y desarrollo de un pensamiento autónomo”²⁰³, lo que indicaba que en la cultura del aula se observaba una modificación, pero aún falta más para poder hacer visible las características con las que abonaba a los objetivos que se habían planteado.

Los obstáculos que lograron identificar es la desorganización, el desinterés, flojera, incumplimiento, acuerdos, responsabilidad, comunicación, choque de ideas, miedo y falta de conocimiento; todos los obstáculos varían entre el carácter personal y el de equipo por lo que se observa que no sólo se asume una falla en el desarrollo del proyecto, que no desde el colectivo que representaba el equipo sino también de forma individual. En estos obstáculos se observa que el trabajo de equipo fue difícil ya que no se encontró un sentido a la actividad por lo que se tenía flojera o desinterés por lo que es lógico que exista una desorganización, falta de comunicación y un choque de ideas, que estas representan nuestro problema principal, los conflictos que se desarrollaban durante las actividades. También se

²⁰³ FERNANDEZ Osmara (2006). *Op. Cit.*, p. 252.

considera que los obstáculos puede provenir de una falta de mediación adecuada y cuidado de la organización de los equipos, ya que al enfrentarnos a una transformación de tal magnitud el tiempo se salía de control y era difícil poder atender a los alumnos y dar solución a las problemáticas que se presentaba en el aula y todo derivado de la falta de experiencia de mediación que se tenía que haber trabajado con anterioridad en el aula; todo esto refleja que las zonas que propone Melero se estaban trabajando, ya que tanto la parte cognitiva, el lenguaje, la afectividad y la autonomía, que se reflejó en los diferentes momentos en los que se ubican los obstáculos, aprendizajes y futuras curiosidades que se detectaron.

Seis equipos relacionaron lo aprendido con los contenidos de la asignatura, esto puede deberse a que en sesiones anteriores al desarrollo de la propuesta solo se brindaba prioridad al contenido académico, ya que se consideraba que solo en la asignatura de Ciencias debería desarrollar contenidos de carácter científico, delegando la función a las asignaturas de orden social; y es justo en donde podemos hacer visible que la convivencia y “el trabajo en equipo no es solo un recurso metodológico para enseñar y aprender los contenidos de distintas áreas, sino también algo que los alumnos deben aprender, como un contenido más”²⁰⁴, y que representa una de las necesidades de la educación básica ya que la escuela es el único espacio en donde se puede aprender a convivir, bajo esta situación los alumnos lograban relacionar los contenidos de la asignatura pero no lograban visualizar el aprendizaje que había desarrollado con la interacción en el equipo. Por otra parte solo cuatro equipos lograron relacionar los aprendizajes que lograron con el trabajo en equipo, al decir que habían aprendido a organizarse, a trabajar con personas que no creían, que fue el caso del equipo número cuatro (expuesto en el cuadro) al decir que no creía poder trabajar con los compañeros que le había asignado pero que fue un reto poder trabajar con ellos, también se observa signos de la emergencia de interdependencia positiva.

Al iniciar la puesta en marcha la propuesta de intervención, se les había indicado a los alumnos que se trabajarían siete proyectos por lo que teníamos que

²⁰⁴ PUJOLÀS Maset, Pere (2003). El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas, Universidad de Vic, Barcelona España: p. 2.

poner nuestro mayor esfuerzo porque dichos proyectos representarían la evaluación final del bimestre; por lo que las expectativas de los equipos para trabajar en futuros proyectos estaban entre habilidades que se desarrollan en compañía de su equipo como lo son expresarse con sus compañeros, ponerse de acuerdo, aprender a convivir, colaboración; de forma contraria solo cuatro equipos deseaban desarrollar habilidades de carácter personal. Sólo cinco equipos no se sienten satisfechos con su trabajo y coincide con el número de equipos que cumplieron con los compromisos y se sienten satisfechos con su desempeño.

En cuanto al objeto de estudio que es el desarrollo de una Cultura de Paz, podemos decir que solo se avanzó en el respeto, el diálogo y la no violencia; en cuanto al respeto y la no violencia se hizo evidente en el trabajo de aula, ya que los alumnos intentaron expresarse de una forma cordial y si insultos, aunque por momentos las cosas se salían de las manos y terminaban los alumnos golpeándose, aunque ellos argumentaban que era sólo una broma y que así se llevaban se les explicó que no deberían llevarse así; ésta pequeña intervención llevó a cimentar un rasgo más de docente mediador al prestar “atención a cada alumno para que aumente el control de su impulsividad y consiga mayor autodominio”²⁰⁵, y se generaron situaciones en las que el diálogo era una de las bases para poder comunicarse, debemos decir que en este primer proyecto los alumnos se esforzaron en buscar el diálogo, ya que durante todo el proyecto los integrantes de los equipos exponían sus ideas en cuanto a lo que se sentían o querían realizar; se logró avanzar de una forma mínima en la conformación de una Cultura de Paz.

En cuanto a los rasgos de la Aula como Comunidad de Aprendizaje, de César Coll, se logró avanzar en los aspectos:

- La insistencia en el carácter distributivo del conocimiento –entre profesor y alumnos-
- Énfasis en el aprendizaje autónomo y autoregulado, en adquisición de habilidades y estrategias de aprendizaje metacognitivo y en aprender a aprender

²⁰⁵ TÉBAR Belmonte Lorenzo (2013). *Op. Cit.*, p. 121.

- La utilización sistémica de estrategias y procedimientos diseñados con el fin de que todos los alumnos participantes puedan compartir aprendizajes²⁰⁶

Se considera que se lograron trabajar estas características en la transformación de nuestra aula con el desarrollo de los Proyectos de Investigación de Aula, ya que dentro de ellos se implementaron estrategias de aprendizaje cooperativo y se asumió el papel de docente mediador, tarea que no fue nada sencilla, ya que al trabajar de una forma distinta se tenía que tener mucho cuidado con todo lo que se hacía y pasaba en el aula ya que se en cierto momento nos encontramos preocupados al sentir que la propuesta no estaba logrando su cometido; cabe mencionar que la transformación de nuestra Aula como Comunidad de Aprendizaje no se lograría con el trabajo de un sólo proyecto de investigación, pero se estaría trabajando y poniendo atención en los detalles que nos podían llevar a desviar la propuesta.

Proyectos 2. Transformación de la energía calorífica

Una vez que habíamos experimentado haber trabajado un primer Proyecto de Investigación de Aula, se tenía planificado un segundo proyecto; la organización de grupo estaba lista pero en esta ocasión identificaríamos ciertos problemas en el desarrollo.

Asamblea inicial

—Buenos días alumnos, se reúnen por equipos, hoy vamos a empezar el Proyecto dos; vamos a apurarnos para que no nos gane el tiempo— salude y me dispuse a sacar mi carpeta en donde tenía la planificación del proyecto.

—Maestro, puedo hablar con usted tantito— dijo Magdalena, integrante del equipo cinco.

²⁰⁶ COLL Cesar (2001). *Op. Cit.*, p. 6.

—Dime, ¿en qué te puedo ayudar?— respondí al pensar que necesitaba desarrollar mi escucha activa.

—Quiero que me cambie de equipo, por favor, ya sé que no hay cambios pero quiero que me cambie de equipo— acto seguido se agarró las manos quizá en señal de angustia

—Dame un argumento del porqué quieres un cambio de equipo— expresé, esperando una respuesta con la que pudiera dar réplica, quizá era una ventaja que tenía

—Es que mire... Nelson nunca trabaja y Emmanuel por lo mismo, con Jaquelin no me llevo y no quiero trabajar con ella, y con Jennifer sí me llevo bien pero vea, el proyecto pasado trabajo sola y eso no se vale; por eso quiero que me cambie de equipos, ¿sí? — haciendo una pausa al voltear ver a sus compañeros.

—Magdalena... has trabajado en algún otro momento con tus compañeros, acaso ¿conoces sus virtudes en el trabajo?, ¿si quiera los conoces?; estoy seguro que no, por lo que te invito a que te des la oportunidad de poder trabajar con tus compañero y conocerlos, quizá puedas aprender cosas distintas. Bien lo has dicho, dije desde un principio que no existía motivo, razón ni circunstancia que hiciera que los cambiara de equipo, así que es momento de aprender de los demás, ¿no lo crees? —argumenté ante la situación.

—Pues, no voy a trabajar maestro, no creo poder por todo lo que le dije— obtuve como respuesta.

— A ver, que te parece si te propones como meta abrirte a la posibilidad de trabajar con tus compañeros y en un proyecto posterior vamos a trabajar con personas que tú elijas, ¿qué te parece?— dije al recordar que en el proyecto tres el trabajo en equipo sería esporádico

—Bueno, lo voy a intentar pero no le aseguro nada, pero consúltelo con su almohada como en otras ocasiones me ha dicho y cámbieme de equipo— dijo.

—Chavos, continuamos, sacamos Plan de Acción— comenté para seguir trabajando.

Este acontecimiento nos permite hacer visible una necesidad del docente actual que es desarrollar la escucha activa ante el sentir de los estudiantes, ya que es una práctica que “considera las conductas no verbales (el contacto visual y los gestos) y las conductas verbales (tono de voz, preguntas abiertas, reformulación y síntesis) y muestra interés por lo que dice, piensa, siente y valora la otra persona”²⁰⁷, y que en un primer momento se intentó realizar con la alumna, llevando a convertirse en significativo ya que el deber ser docente que había interiorizado no permitía ese tipo de contactos con los alumnos; ya que podemos seguir viendo a los estudiantes como aquellos instrumentos que nos sirven para recolectar lo que les enseñamos sino que debemos verlos como seres pensantes, o como Miguel López Melero nos dice, como *homos sapiens* que tienen la capacidad de convertirse en *homo socius* y *homo amans*.

Pero ¿cómo es que se puede lograr esta evolución en la biología del amor?, y creemos fielmente que enseñando a nuestros alumnos a escuchar y a reconocer al otro, es una de las claves que nos pueden llevar a cambiar la situación que enfrentamos actualmente en el aula, podemos comenzar con la escucha activa que es “una primera actitud para luego poder comunicar que se ha entendido lo que la otra parte ha dicho y plantear la propia posición”²⁰⁸, en primer lugar se espera que la alumna logrará sentirse comprendida y escuchada ante la problemática que enfrentaba, pues con anterioridad se había detectado institucionalmente con la oficina de UDEEI que la alumna presentaba actitudes de desprecio ante su persona, lo cual podía representar un problema que se podía relacionar con el trabajo al que se enfrentaba y, en segundo lugar, al experimentar ser escuchada se pretendía que replicara la actitud y así facilitar el trabajo que estaba por venir.

²⁰⁷ MARTÍNEZ Zampa Daniel (2008). *Op. Cit.*, p. 64.

²⁰⁸ *Ibidem*.

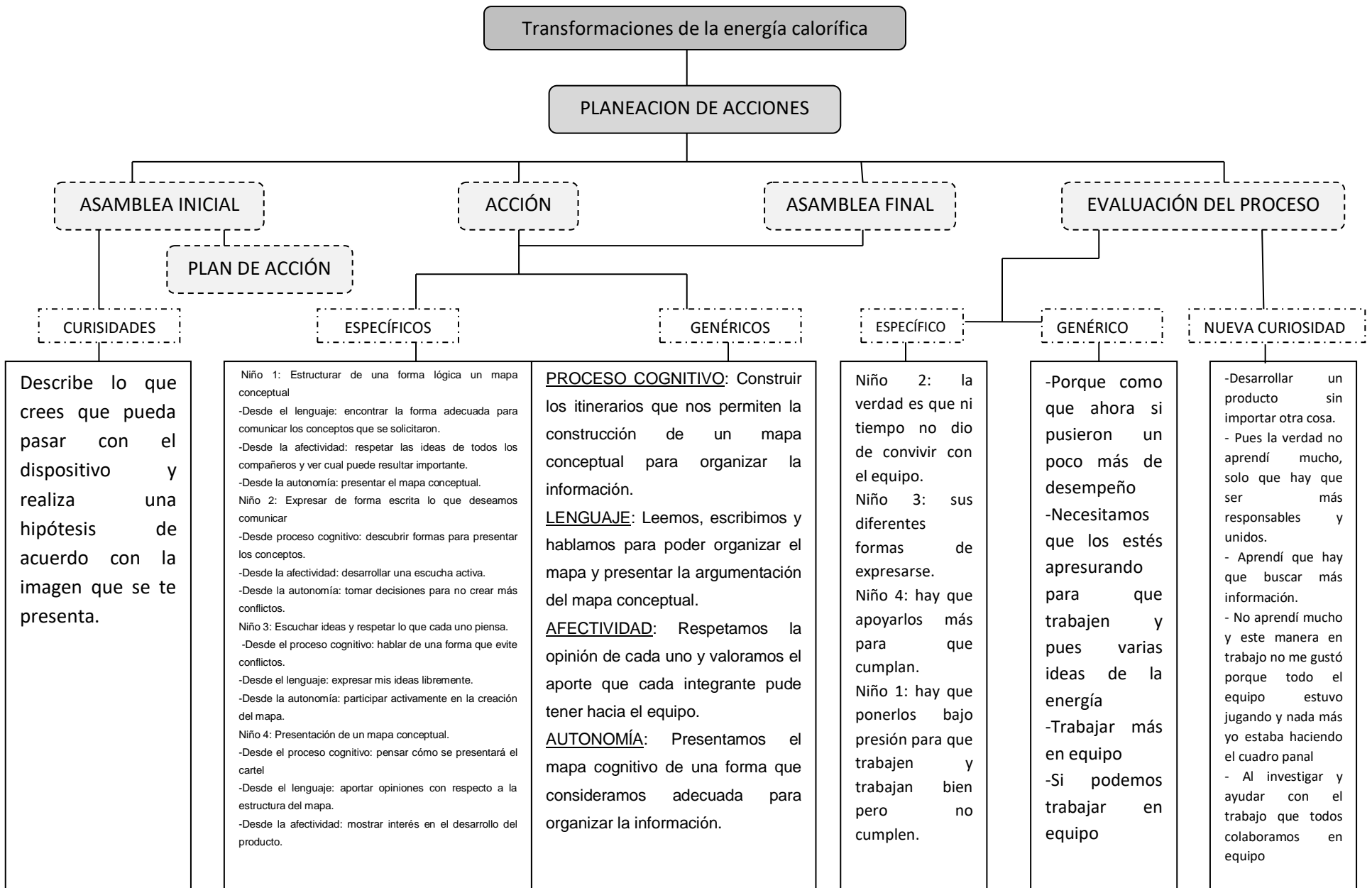


Figura 12. Plan de Acción, Proyecto de Investigación de Aula “Transformación de le energía calorífica”.

Se presentó una imagen como forma de rescatar ideas previas, de tal forma que se generaran nuevas curiosidades y se ligarán las ideas para el nuevo proyecto.

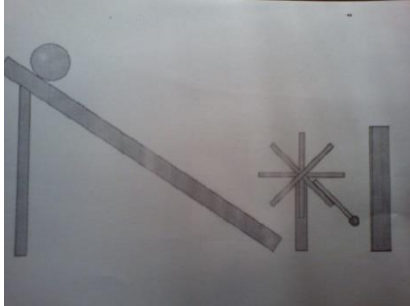


Figura 13. Dispositivo de la energía. Dispositivo que pretende demostrar que la energía se conserva.

Una vez que la hoja se encontraba pegada en las libretas, se dictaron las siguientes instrucciones:

- Describe lo que crees que pueda pasar con el dispositivo y realiza una hipótesis.
- Lee en tu libro de texto el apartado “Principio de conservación de la energía”, pág. 151 a la 153, y realiza las anotaciones más relevantes de la lectura utilizando la técnica **parada en dos párrafos**²⁰⁹ (técnica de aprendizaje cooperativo que consiste en leer un texto en voz alta y hacer una pausa cada dos párrafos para anotar la idea más importante expuesta en los mismos).
- Comprueba si tú hipótesis es correcta, argumenta tu respuesta.
- Realiza un ejemplo ilustrado en tu libreta similar al que se te presentó y comparte con tus compañeros de equipo

Posteriormente se elaborará el Plan de Acción, haciendo hincapié en que el producto sería la exposición de fuentes energéticas, combustibles fósiles e impacto ambiental, en un mapa cognitivo; se les recordó a los alumnos que para ello debieron utilizar las dudas que surgieron dentro de la asamblea para poder establecer una relación directa con la obtención de la energía, teniendo como elementos centrales las fuentes energéticas, combustibles fósiles e impacto ambiental.

²⁰⁹ Técnica elaborada por el autor del presente texto.

Como parte de la aplicación de los PIA, para éste caso se planteó desarrollar los siguientes Aprendizajes Genérico y Aprendizajes Específicos.

Aprendizajes genéricos²¹⁰

PROCESO COGNITIVO: Construir los itinerarios que nos permiten la construcción de un mapa conceptual para organizar la información.

LENGUAJE: Leemos, escribimos y hablamos para poder organizar el mapa y presentar la argumentación del mapa conceptual.

AFFECTIVIDAD: Respetamos la opinión de cada uno y valoramos el aporte que cada integrante puede tener hacia el equipo.

AUTONOMÍA: Presentamos el mapa cognitivo de una forma que consideramos adecuada para organizar la información.

Aprendizajes específicos

Niño 1: Estructurar de una forma lógica un mapa conceptual

-Desde el lenguaje: encontrar la forma adecuada para comunicar los conceptos que se solicitaron.

-Desde la afectividad: respetar las ideas de todos los compañeros y ver cual puede resultar importante.

-Desde la autonomía: presentar el mapa conceptual.

Niño 2: Expresar de forma escrita lo que deseamos comunicar

-Desde proceso cognitivo: descubrir formas para presentar los conceptos.

-Desde la afectividad: desarrollar una escucha activa.

-Desde la autonomía: tomar decisiones para no crear más conflictos.

Niño 3: Escuchar ideas y respetar lo que cada uno piensa.

-Desde el proceso cognitivo: hablar de una forma que evite conflictos.

-Desde el lenguaje: expresar mis ideas libremente.

-Desde la autonomía: participar activamente en la creación del mapa.

Niño 4: Presentación de un mapa conceptual.

-Desde el proceso cognitivo: pensar cómo se presentará el cartel

²¹⁰ LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 192. Se respeta el orden lógico propuesto por el autor.

-Desde el lenguaje: aportar opiniones con respecto a la estructura del mapa.

-Desde la afectividad: mostrar interés en el desarrollo del producto.

Acción

Posteriormente en esta etapa se implementó la técnica de aprendizaje cooperativo titulada **“El juego de palabras”**

—Equipos, en el pizarrón está escrita la primera frase que vamos a trabajar que es: fuentes energéticas; el pizarrón está dividido en tres para que avancemos más rápido, equipo uno, dos y tres pasen por favor— y se observó que los tres alumnos de cada equipos se dirigían al pizarrón.

—“El viento, el sol y biomasa son fuentes de energía primarias que pueden clasificarse en renovables”, bien equipo uno— leí después de haber otorgado el tiempo para que los equipos pasarán a escribir en el pizarrón.

—“Las fuentes energéticas son sistemas donde se generan diferentes tipos de energía, las más común que se produce es la eléctrica”, bien equipo dos, se observa su trabajo; equipo número tres ¿dónde está su frase?— se esperó una respuesta

—Es que la idea que leyó del equipo dos es nuestra, el equipo tres no hizo nada— participó Adrián, integrante del equipo número dos

—Equipos dos, ¿me puede explicar que es lo que pasa?— dije

—Lo que pasa es que no trajimos información, Luis Ángel y Pedro sólo se la pasan bromeando y platicando, Alexis no vino ayer y no sabe lo que teníamos que hacer y Misael ni al caso profe— aportó Jennifer del mismo equipo

—Están consciente que les di veinticinco minutos para hacer tres frases individuales y tres por equipo, que éste trabajo es en equipo y en grupo, así que todo compartimos la información para que los demás aprendan y que este trabajo es su calificación bimestral, ¿verdad?— traté controlar mi enojo.

—Sí— fue su respuesta.

—Entonces no sé qué están haciendo perdiendo el tiempo señores, no podemos seguir así, así que trabajan o trabajan, les quedó claro; equipos cuatro, cinco y seis, pasen al pizarrón a escribir sus frases— y los alumnos correspondientes a esos equipos pasaron al pizarrón.

Esta experiencia nos permite hacer visible las actitudes que el docente había interiorizado en su práctica pedagógica, ya que es visible el condicionamiento a estímulo respuesta que se había establecido en el aula ya que siempre estaba presente el condicionamiento de obtener una calificación al final de la actividad y de no cumplir con lo acordado no se obtendría, por lo que se observó necesario el acto de mediación pedagógica que implica “transmitir valores, es conectar vivencias y elementos culturales, es superar la ignorancia y privación cultural, abriendo al otro a un mundo nuevo de significados”²¹¹, noción que no se había desarrollado y que en cierto momento de la intervención permitió el desarrollo de la función de mediador pedagógico y se volvía a la reproducción de un deber ser docente.

Estamos conscientes que toda falta tiene una repercusión, pero quizá podemos pensar que la llamada de atención debería ser de forma particular y no enfrente de todo el grupo, pues ¿en dónde valorábamos la diversidad de los alumnos?, se había solicitado una actividad igual para todo, esperando que todos respondieran de una forma igual; es entonces cuando logramos reflexionar que quizá al equipo número tres no se les brindó las ayudas pedagógicas necesarias para lograr las frases que se les pedía y en lugar de brindárselas sólo recibieron un regaño de parte del docente que lejos de incentivar a los alumnos a mejorar el trabajo, solo se reducía a limitarlos y hacerlos ver como los diferentes con una connotación negativa; como se ha dicho el cambio no era sencillo de afrontar.

Para poder visualizar los avances que se lograron, se decidió aplicar el instrumento “Evaluación del Proyecto 2”, estos formatos se fueron modificando ya que se había planificado en un primer momento aplicar el mismo formato en la etapa, pero se valoró y se consideró insuficiente la aplicación de un mismo instrumento.

²¹¹ TÉBAR Belmonte Lorenzo (2013). *Op. Cit.*, p. 103.

Asamblea final

De acuerdo con lo establecido en los Planes de Acción y una vez concluido la etapa de la Acción, un representante de cada equipo, o según los acuerdos tomados en su Plan de Acción, tendrían que argumentar en plenaria su mapa cognitivo, detallando el procesos desde la elaboración y cómo ayudaron en la construcción del mismo. Cada equipo contaría con un máximo de 10 minutos.

Evaluación del proceso.

Durante el trabajo desarrollado en el proyecto número dos se observó que los equipos lograron tomar un poco de confianza en el trabajo, ya que las decisiones y las actividades fluyeron con mayor calma y sin tantas preocupaciones, pero lo que nos llevó a tener un poco más de incumplimiento y confianza ante las actividades que se les estaban solicitando y las consecuencias fueron evidentes en los resultados de la plenaria de la etapa “Evaluación del proceso” con el análisis del instrumento Evaluación del Proyecto 2²¹² y que permitió la conformación de la Tabla 2.

En esta ocasión siete equipos no lograron dar su máximo desempeño las razones que dieron fueron: falta de acuerdos, falta de información, trabajo en equipo, orden y no cumplir con lo solicitado; debemos decir que pasaba algo muy común de la educación básica, los acuerdos que se estaban tomando se quedan en una tono discursivo, ya que los alumnos no lograban respetar y cumplir los acuerdos que ellos están firmando, por lo que se hizo la intervención pertinente y llevar a los alumnos a reflexionar lo que estaban haciendo. Por otro lado los tres equipos restantes que consideraban haber dado su máximo desempeño detectaban campos de oportunidad en los que deberían mejorar; esto demuestra que la solidaridad se manifestaba como “un espacio de realización, de gratificación y de reciprocidad”²¹³, que a pesar que no se estaba desarrollando de una forma ideal o como se esperaba, se observaban principios de una gestación de la misma y que posiblemente en proyectos posteriores se desarrollaría de una forma esperada.

²¹² Anexo XII Evaluación del Proyecto 2.

²¹³ JARES Xesús R. (2009). *Op. Cit.*, p. 23.

TABLA 2. EVALUACIÓN DEL PROYECTO 2

	Con base en la bitácora que se desarrolló durante la implementación del proyecto ¿crees haber dado tú máximo desempeño y compromiso?	¿Los compromisos se cumplieron?, si o no y porqué	A diferencia del primer proyecto, ¿cuáles fueron los principales obstáculos que enfrentaron como equipo?	Ahora que trabajaste de nuevo con tú equipo, ¿aprendiste algo diferente de tus compañeros?	Describe cómo es que has aprendido en esta nueva forma de trabajo	Como equipo se sientes satisfechos con su resultado
Equipo 1	No otra vez pero si la mayoría de mi desempeño	Personalmente si, pero otros compañeros no por lo tanto no y creo que debemos mejorar	El desinterés de algunos compañeros	Sí, hay que apoyarlos más para que cumplan	Desarrollar un producto sin importar otra cosa	Si
Equipo 2	No porque al ver que nadie trabajaba se me iban las ganas de hacerlo yo	No por la flojera y falta de compromiso	La comunicación y el compromiso	No	Casi no he aprendido debida a que no se han logrado los productos	No
Equipo 3	Sí, porque además de ponerme de acuerdo di la mayoría de desempeño aunque algunas veces me fallaba pero sí lo di	Sí, porque pudimos exponer nuestro tema	Yo creo que fue la comunicación que tuvimos en el equipo	Sí, porque como que ahora si pusieron un poco más de desempeño	Fui aprendido a trabajar en equipo con lo cual no estaba acostumbrada a trabajar	Sí
Equipo 4	No porque el proyecto fue un desastre no me pide de acuerdo con mi equipo u nos salió mal el trabajo	No porque fuimos irresponsables y no nos ayudamos	La comunicación entre nosotros y el cumplimiento	No la verdad es que ni tiempo no dio de convivir con el equipo	Pues la verdad no aprendí mucho, solo que hay que ser más responsables y unidos.	No
Equipo 5	Pues yo digo que sí porque cumplí con las tareas y el material	Sí, porque ahora si se logró entregar un producto	Mala comunicación	Pues que necesitamos que los estén apresurando para que trabajen y pues varias ideas de la energía	Con las ideas propuestas por mis compañeros	Sí
Equipo 6	No porque nos faltó tener más información y trabajar más en equipo	Si pero no estuvo bien la información	La falta de compañeros de días de trabajo	Sí que trabajar más en equipo	Aprendí que hay que buscar más información	Si
Equipo 7	No me preocupé al darme cuenta que no había orden y por lo tanto nadie dio todo su desempeño	No porque para empezar no teníamos el cartel completo y la exposición no fue buena	Que en el otro hubo más orden y más trabajo en equipo además de mayor comprensión	Que hay que ponerlos bajo presión para que trabajen y trabajan bien pero no cumplen	Pues he aprendido que es importante cumplir para que no haya consecuencias graves	No
Equipo 8	El máximo no porque el cartel no lo presente y no cumplí con ello ni con un buen trabajo en equipo ya que mis compañero estuvieron jugando	No, porque el compromiso era entregar el cartel y no lo entregamos ya que un compañero no vino y no hicimos la exposición y por eso no cumplimos con el compromiso	Que no trabajaran los del equipo, que no cumplieron con el material, que no nos brindamos información, que no nos apoyamos, que no hubo un trabajo en equipo	Realmente aprendí mejor en el proyecto anterior porque en este proyecto no logré aprender casi nada para mi estuvo mejor el proyecto anterior	No aprendí mucho y este manera en trabajo no me gustó porque todo el equipo estuvo jugando y nada más yo estaba haciendo el cuadro panel	No
Equipo 9	Si porque todos colaboramos, pero no cumplí	Si todos cumplieron	La organización y comunicación	Si podemos trabajar en equipo	Al investigar y ayudar con el trabajo que todos colaboramos en equipo	Si
Equipo 10	Di lo mejor de mi y creo que se puede dar más	Si que logramos colaborara más	La distracción y la irresponsabilidad	Si, sus diferentes formas de expresarse	Aprendí conforme a la información y la colaboración del equipo	Si

Información obtenida del instrumento "Evaluación del Proyecto 2"; sólo se tomó la voz de los estudiantes que participaron en la plenaria.

Es pertinente mencionar que al escuchar las participaciones de los equipos el ánimo decayó mucho y en cierto momento pensamos que estábamos haciendo las cosas mal, pero teníamos presente también que un cambio de tal magnitud no se daba en dos proyectos por lo que deberíamos armarnos de paciencia, pues en ese momento era el indicado de recordar que lo prioritario era “el desarrollo de la capacidad de escucha, esto debido a que el diálogo es el fundamento de las relaciones interpersonales”²¹⁴, objetivo primo que se encontraba implícito en el desarrollo de las cuatro zonas que se potencializan mediante el desarrollo de los PIA.

Cinco equipos dicen que cumplieron con los compromisos que se establecieron, pero se empieza a ver y hacer evidente los choques que se dan entre equipos, ya que en un primer proyecto los equipos se sentían satisfechos con sus resultados y en este segundo la sensación de satisfacción había cambiado; los cinco equipos restante que no cumplieron con los compromisos fue por flojera, irresponsabilidad, productos incompletos y falta de material; en para este momento se identificaba que los equipos no lograban tener una cohesión de grupo y que por ello no se habían logrado los compromisos que se estaban estableciendo, se considera también que aún los equipos no lograban encontrar un sentido al trabajo por lo que se tuvo que hacer una sensibilización ante el trabajo y lo que se estaba enfrentado.

Los obstáculos que enfrentaron estaban relacionados con el desinterés, comunicación inadecuada, incumplimiento de compromisos, falta de trabajo en equipo y organización interna de los equipos; todo esto es señal de la necesidad que se había detectado previamente, en donde los equipos no había logrado encontrar una cohesión de grupo y no se había generado la interdependencia positiva que lleva a los alumnos a cumplir con “los objetivos tiene el efecto de unir a los miembros del grupo en torno a un objetivo en común; les da una razón concreta para actuar”²¹⁵, y que en ese momento quizá fue uno de los aspectos que habían falta que los equipos logran encontrar el sentido del porqué aprendían y

²¹⁴ FERNANDEZ Osmara (2006). *Op. Cit.*, p. 255.

²¹⁵ HOLUBEC, Edythe J: David W. Johnson y Roger T Johnson (2008). *Op. Cit.*, p. 74.

para qué aprendían; como era la segunda ocasión en la que trabajaban con el mismo equipo se intuía que se habían adquirido nuevos aprendizajes, lo que se encontró fue más apoyo, mayor desempeño, presionar al equipo, trabajar en equipo, tomar acuerdos; aunque en esta ocasión no se habían logrado los productos se considera que los avances en cuanto aprendizaje de equipo se enriquecieron, quizá se puede pensar que en esta ocasión se puso mayor atención al aprendizaje de equipo y dejaron de lado los contenidos de la asignatura, por lo que se insistía en encontrar un equilibrio entre ambos tipos de contenidos.

Por otra parte tres equipos no lograr aprender nada de sus compañeros en el trabajo del proyecto dos, estos equipos fueron el dos, cuatro y ocho, con los que se tenía que trabajar de una forma más individual con lo que se tenía que desarrollar un rasgo más del docente mediador en el que “fomento la participación de cada alumno tanto personal como grupal, favoreciendo la mutua cooperación e interacción”²¹⁶, por lo que deberíamos poner más atención a lo que sucedía. Cuando se les cuestionaba a los alumnos cómo es que se había aprendido de esta nueva forma de trabajo ellos respondían que a desarrollar un producto, a trabajar en equipo, se había aprendido la necesidad de ser más responsables y unidos, buscar más información; se puede decir que se empezaba a generar los indicios de una reconocimiento del otro al encontrar las cualidades que se requerían para lograr los objetivos que se había propuesto; también debemos hacer mención que para este segundo proyecto se logró incentivar la investigación y fomentar la curiosidad que los alumnos necesitaban, ya que si “en la escuela la mayor parte de las preguntas del niño no tienen cabida y fuera de ella tampoco encuentran respuestas, perderá la curiosidad y se resignará a aprender cosas cuyo sentido no ve pero se le exige”²¹⁷, y que justo es lo que los Proyectos de Investigación se proponen, generar en el alumno curiosidad por aprender y generar las condiciones necesarias para que logren aprender y no se limiten a aprender lo que el docente les enseña.

²¹⁶ TÉBAR Belmonte Lorenzo (2013). Op. Cit., p. 121.

²¹⁷ DELVA Juan y LOMELÍ Paz (2013). *La educación democrática para el siglo XXI*, México, Siglo XXI Editores: p. 70.

En esta ocasión solo cuatro equipos se sienten satisfechos con su resultado, debemos decir que estos datos fueron muy desalentadores ya que más de la mitad del grupo sentían que no había logrado obtener un buen desempeño en el proyecto a diferencia del proyecto pasado que por lo menos la mitad del grupo se sentía satisfecho con su resultado; lo que restaba era de nuevo hacer visibles las fallas y poder tomarlas como oportunidad de crecimiento, si ya se había detectado en lo que se estaba fallando era momento de tomar las medidas necesarias para poder mejorar en lo que se había detectado.

La Tabla 2 nos puede hacer visible en cuanto al objeto de intervención, se logró ver un avance en el desarrollo de la solidaridad que “también es una cualidad que debe formar parte de todo proceso educativo, no sólo para dotarla de mayor calidad, sino también para aumentar las posibilidades de realización y felicidad”²¹⁸, debemos tener presente que nuestro proyecto de intervención tenía un carácter inclusivo y una de las características de la inclusión es que aspira hacer efectivo la calidad en la educación, pero no la calidad educativa que se observa en los discursos normativos, sino que la calidad en el educación también debe estar centrada en generar personas ciudadanas capaces de reconocer al otro y lograr en cierta medida que las personas logren obtener lo mejor de su persona y enriquecerse de lo que pueden aprender de los demás.

Para la transformación de nuestra Aula como Comunidad de Aprendizaje se logró avanzar en las características:

- Control compartido y distribuido entre los participantes de las actividades de aprendizaje
- La caracterización del profesor como facilitador del aprendizaje de los alumnos y como un miembro más de una Comunidad de Aprendizaje²¹⁹

Las características de la transformación de nuestra aula se fueron dando de forma paulatina, por ejemplo en el proyecto número uno ya se habían mencionado tres, en este proyecto se logró compartir la responsabilidad de las tareas educativas por lo que los alumnos entraron en conflicto ya que ellos no se

²¹⁸ JARES Xesús R. (2009). *Op. Cit.*, p. 23.

²¹⁹ COLL Cesar (2001). *Op. Cit.*, p. 6.

encontraban acostumbrados a tomar toda la responsabilidad de su proceso de aprendizaje por lo que los alumnos no lograban entender cómo era que se desarrollaría y el docente sólo fungió como facilitador y guía de lo que tenían que aprender, el resto era su responsabilidad y con la implementación de los proyectos de investigación hicieron su parte.

Segunda etapa

Se esperaba poder concretar en esta etapa el propósito “Promover la solidaridad como herramienta fundamental para el reconocimiento de Otro en la convivencia escolar”²²⁰, ya que con el desarrollo previo de las actividades que se tenían programadas se esperaba observar un avance en la construcción de una cultura distinta, una cultura que esté basada en la cooperación y el reconocimientos de las diferencias de cada uno de los estudiantes y que “pudiera estar construyendo [...] a la conformación de alumnos críticos, autónomos y solidarios, capaces de superar el vacío moral dominante”²²¹, y que precisamente se pretendía desarrollar con las habilidades necesarias para poder trabajar de una forma distinta con los PIA.

Lo que se espera concretar en ésta etapa son los indicios de la conformación de una cultura, apoyada en una construcción más sólida de la solidaridad apoyada por el desarrollo óptimo del diálogo, el respeto, dignidad y solidaridad, ya que al trabajar con las estrategias de aprendizaje cooperativo se espera observar un avance en la construcción de una cooperación entre los integrantes de los equipos; también se espera que se concreten las interacciones de tipo selector, ya que los alumnos estarán enfrentándose a situaciones donde deben elegir la forma de solucionar la situación a la que se enfrenta para poder apropiarse del conocimiento que se les propone. Un aspecto vital en la reflexión será el análisis de la bitácora, ya que en ella podemos ir visualizando los avances en la convivencia y el desarrollo de las cuatro zonas de pensamiento; en un primer

²²⁰ Propósito previamente expuesto en la página 102 del presente texto.

²²¹ FERNANDEZ Osmara (2006), *Op. Cit.*, p. 252.

momento quizá los alumnos no puedan visualizar de forma amplia su progreso, ya que un obstáculo que debe ser superado es que los alumnos argumentan que hacen bien las cosas y solo centran su atención en el producto y dejan de lado las dificultades al desarrollar su trabajo. Se proponen las siguientes actividades en ésta etapa.

Proyecto 3. “Modelos en la ciencia”

Con dos experiencias previas en la realización de los PIA se tenían altas expectativas en cuanto al trabajo en el aula, pero aún así en ocasiones las mismas expectativas fueron rebasadas por los alumnos.

Asamblea inicial

—Ya tenemos, en el Plan de Acción, los roles de este nuevo proyecto; ahora vamos a integrar los equipos esporádicos; ¿qué es lo que sucede?, iniciamos— cuando de pronto veo a dos alumnos aislados

—Podemos hacer equipos nosotros dos— comentó Saúl, integrante del equipo cuatro

—En la explicación fui muy claro, si quieren trabajar con personas que ustedes eligen, nadie debe quedarse sin equipo— dije

—Pero ya todos los equipos están integrados y sólo quedamos nosotros dos fuera— expresó Jennifer Salas, integrante del equipo cinco

—Eso lo dudo, porque ustedes son cincuenta alumnos así que al dividirlos entre diez no debe sobrar nadie, veo equipos incompletos, recuerden que este momento del proyecto el trabajo será en equipo esporádico y tendrá una calificación, para posteriormente regresar a su equipo base y compartir lo que aprendieron — y observé que había equipos incompletos, algunos en espera de compañeros que no había asistido y otros que no completaban el número de sus integrantes.

—No conocemos a nadie de los equipos que sobran y no creo que nos acepten— dijo Saúl.

—Cuando se integraron a los equipos base, no se conocían y han logrado trabajos muy buenos así que tengan la oportunidad de ir a preguntar si los aceptan en un equipo y así puedan trabajar— comenté.

—Y si no nos aceptan— dijo Jennifer.

—Ya tendré que intervenir yo, les parece, pero hay que desarrollar la habilidad de comunicarnos y expresar lo que necesitamos y queremos— y me dirigí al pizarrón para continuar con el desarrollo del proyecto

Se decidió que era momento para cambiar un poco la dinámica de trabajo, que consistía en dar lugar a la integración de equipos esporádicos, en los que ellos eligieran con quien trabajar, ya que estos tienen una “composición heterogénea [...] siempre que esto sea beneficioso para el aprendizaje o el enriquecimiento personal de quienes los formen”²²², de tal forma que al elegir los integrantes de su equipo esporádico los alumnos tendrían la oportunidad de demostrar lo que había aprendido en sus equipos base; la integración fue muy sencilla ya que la mayoría de los alumnos lograron encontrar la compatibilidad necesaria para poder trabajar, solo el caso de Saúl y Jennifer fue la excepción, a pesar de que fueron solo dos los que no lograron integrarse se considera un avance ya que fue una minoría la que se quedó sin equipo, lo que demuestra que los alumnos desarrollaron la habilidad de socialización de una forma más eficiente en el trabajo.

Posteriormente se organizó al grupo para desplazarnos a la biblioteca de la escuela para la proyección los videos titulados “Historia del modelo atómico”, “Historia del átomo”, “Modelos atómicos 1” y “Modelos atómicos 2”; de los cuales se tomaría nota de lo más relevante y se complementaría la idea o diseño del modelo atómico que elegiste; una vez terminados los videos se responderían las preguntas planteadas.

²²² PUJOLÀS Pere (2004). *Op. Cit.*, p. 108.

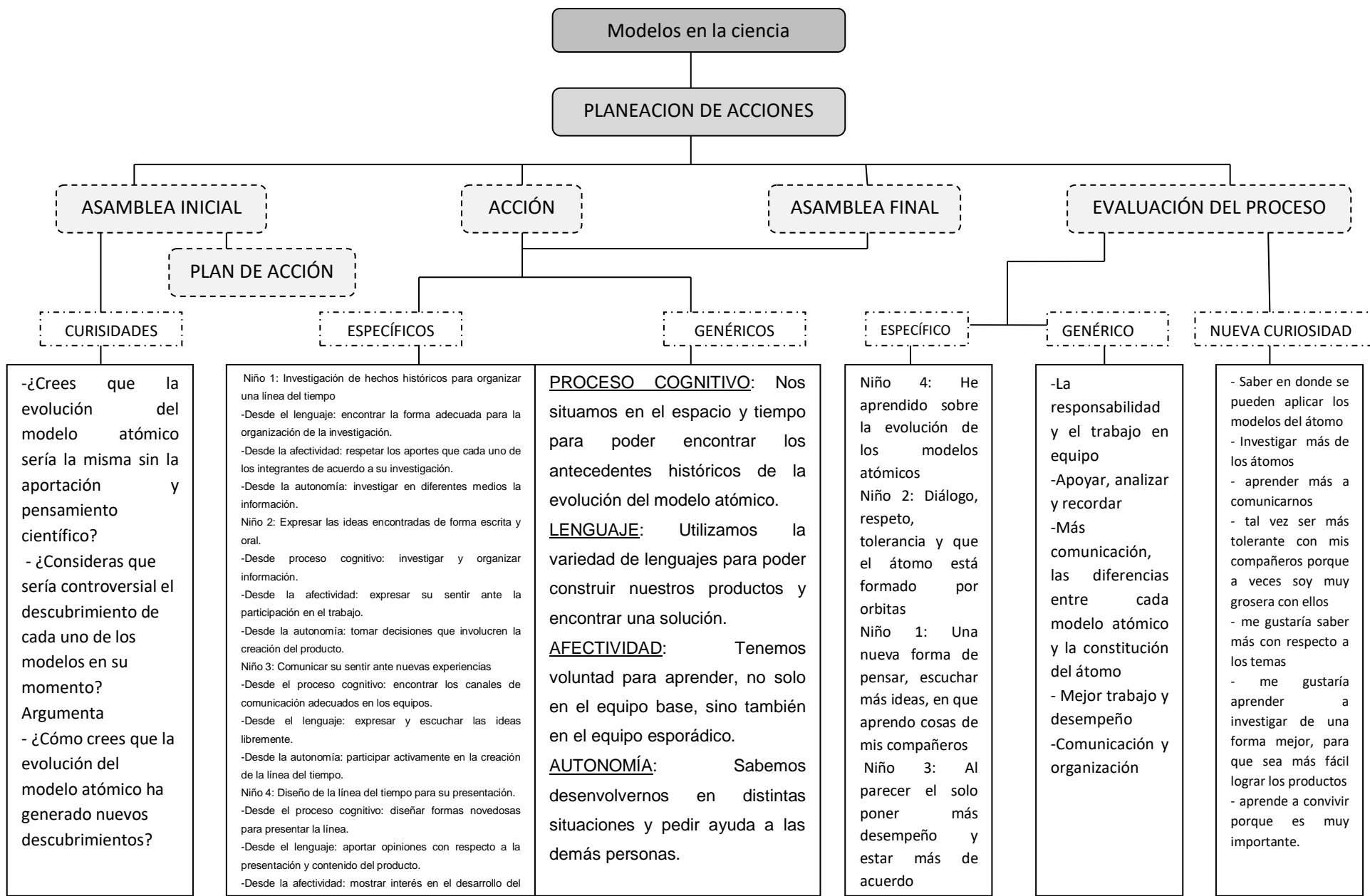


Figura 14. Plan de Acción, Proyecto de Investigación de Aula “Modelos en la ciencia”.

En plenaria se escucharon las aportaciones de los integrantes del grupo, generando las ideas, intereses y curiosidades, necesarios para que se logrará cumplir con el Plan de Acción, que se requisito posteriormente asignando de nuevo roles distintos a los anteriores, indicando que el producto para este proyecto sería una “línea del tiempo de la evolución del modelo atómico y un modelo del átomo”, también debería indicar la evaluación complementaria con la opinión del equipo 5 y 6, así como las responsabilidades que cada uno de los integrantes tendría para que el producto se logrará.

Como parte de la aplicación de los PIA, para éste caso se planteó desarrollar los siguientes Aprendizajes Genérico y Aprendizajes Específicos.

Aprendizajes genéricos²²³

PROCESO COGNITIVO: Nos situamos en el espacio y tiempo para poder encontrar los antecedentes históricos de la evolución del modelo atómico.

LENGUAJE: Utilizamos la variedad de lenguajes para poder construir nuestros productos y encontrar una solución.

AFECTIVIDAD: Tenemos voluntad para aprender, no solo en el equipo base, sino también en el equipo esporádico.

AUTONOMÍA: Sabemos desenvolvemos en distintas situaciones y pedir ayuda a las demás personas.

Aprendizajes específicos

Niño 1: Investigación de hechos históricos para organizar una línea del tiempo

-Desde el lenguaje: encontrar la forma adecuada para la organización de la investigación.

-Desde la afectividad: respetar los aportes que cada uno de los integrantes de acuerdo a su investigación.

-Desde la autonomía: investigar en diferentes medios la información.

Niño 2: Expresar las ideas encontradas de forma escrita y oral.

-Desde proceso cognitivo: investigar y organizar información.

²²³ LÓPEZ Melero Miguel (2004), *Op. Cit.*, p. 192. Se respeta el orden lógico propuesto por el autor.

- Desde la afectividad: expresar su sentir ante la participación en el trabajo.
- Desde la autonomía: tomar decisiones que involucren la creación del producto.

Niño 3: Comunicar su sentir ante nuevas experiencias

- Desde el proceso cognitivo: encontrar los canales de comunicación adecuados en los equipos.
- Desde el lenguaje: expresar y escuchar las ideas libremente.
- Desde la autonomía: participar activamente en la creación de la línea del tiempo.

Niño 4: Diseño de la línea del tiempo para su presentación.

- Desde el proceso cognitivo: diseñar formas novedosas para presentar la línea.
- Desde el lenguaje: aportar opiniones con respecto a la presentación y contenido del producto.
- Desde la afectividad: mostrar interés en el desarrollo del producto.

Acción

—A ver chavos, la dinámica de trabajo será la siguiente; en un primer momento trabajaremos en la elaboración de un modelo de la evolución de la idea del átomo, deberán elegir entre el modelo de Dalton, Thomson, Ruthenford y Bohr; posteriormente a la exposición deberán regresar a su equipo base y compartir lo que aprendieron para elaborar su línea del tiempo, ¿les quedó claro?— dije.

—Sí, maestro— se escuchó en el salón al unisonó, la verdad creo que me empezaba a molestar ese tipo de respuestas.

—Empezamos a trabajar— al momento de visitar equipo por equipo, cuando llegué al número nueve, me percaté de algo —a ver platíqueme porque ustedes siguen en equipo de base, acaso ¿no los aceptaron en otros equipos?— se escuchó.

—La verdad es que ya nos gustó trabajar juntos, ya logramos comunicarnos mejor y todos cumplen, no queremos arriesgarnos a perder lo que hemos logrado— dijo Ambar, integrante del equipo número nueve.

—Me da gusto escuchar todo esto, ¿qué opinan los demás?— cuestioné con cierta curiosidad, ya que no esperaba toparme con ese tipo de situaciones.

—Sí profe, todos trabajamos bien y queremos seguir logrando los productos como se han estado haciendo imagínese hasta el “choco rol” está trabajando— comentó Jonathan, integrante del mismo equipos

—A ver Jonathan, tú compañero tiene un nombre y deben respetarse; en verdad debo decirles que me sorprenden con este tipo de cosas ya que no esperaba tener tanto éxito en este tipo de actividades, pero ¿cómo van a integrar la línea del tiempo?— al pensar que en la segunda etapa se les dificultaría.

—Vamos a poner mucha atención a las exposiciones de los equipos y a cada uno de nosotros le tocará investigar cada modelo y así podremos hacer la línea— respondió Rosario, una integrante más del equipo

—Está muy bien, debo felicitarlos por el esfuerzo que han hecho para aprender a convivir, sigan así y llegarán muy lejos.— retirándome al terminar mi visita por los equipos

Para este momento en el proyecto número tres, ya se hacían visibles los logros que se habían obtenido ya que por lo menos un equipo ya había desarrollado un vínculo mayor al trabajo que se desarrollaba en equipo; el hecho de que el equipo número nueve se quedará a trabajar en los dos momento tenía una doble intención, quizá con lo que se observaba en ese momento, ya habían aprendido a trabajar en equipo y no querían perder la forma de esa dinámica de trabajo que les había costado construir ya que en ese equipo se encontraban tres alumnos que se había considerado problemáticos durante el desarrollo de la clase; también debemos ser conscientes que existía un gran motivo por el cual los alumnos querían mantener el ritmo de trabajo, la calificación bimestral.

También se consideró pertinente y cambiar un poco el ritmo de trabajo, así que como primera presentación cada equipo esporádico presentaba su producto para poder regresar al equipo de base y compartir lo que había aprendido en su experiencia anterior.

Asamblea final.

Es momento de elaborar su línea del tiempo, nos ayudaremos a elaborarla con la técnica **“la sustancia grupal”**²²⁴, que consiste en:

1. En equipo deberán construir una idea acerca de cada uno de los científicos que aportaron en la construcción del modelo atómico.
2. Entre todos discuten si está bien o no, la corrigen, la matizan o la descartan.
3. Cuando se ha discutido las frases de todos los miembros del grupo, se ordenan de una forma lógica y cada uno las copian en su cuaderno y empiezan la elaboración de la línea del tiempo. Al final utiliza la lista de verificación 2²²⁵ para evaluar el producto.

Evaluación del proceso

La plenaria desarrollada en este proyecto resultó muy interesante, se auxilió del formato “Evaluación del Proyecto 3”²²⁶, y se observaba con mayor énfasis el sentir ante la experiencia de trabajar en equipos esporádicos y en equipos de base lo que hacía evidente el desarrollo del aprendizaje cooperativo en el aula, ya que el grupo se asumía más allá “que la suma de sus partes, y todos los alumnos tienen un mejor desempeño que si hubieran trabajado solos”²²⁷, característica prima para asumir que en el grupo se estaba desarrollando una dinámica cooperativa, ya que en un primer momento se observó el valor que ya se había conformado en los equipos de base.

²²⁴ Técnica elaborada por el autor del presente texto.

²²⁵ Ver Anexo XIII Lista de verificación 2.

²²⁶ Ver Anexo XIV Evaluación Proyecto 3.

²²⁷ HOLUBEC, Edythe J: David W. Johnson y Roger T Johnson (2008). *Op. Cit.*, p. 18.

Para éste proyecto, siete quipos reconocen haber dado su máximo desempeño, información recabada de la Tabla 3, no se observa claridad en saber si es en el equipo esporádico o en el equipo base, sólo el equipo número uno hace referencia a dar su máximo desempeño en equipo esporádico; los tres equipos restantes no lograron su máximo desempeño debido a que no terminaron el producto, en cierto momento no llegaron a su cometido en los equipos esporádico que en realidad era indispensable para poder continuar con el trabajo que se desarrollaría posteriormente y porque no se elaboró la bitácora; fue curioso escuchar en plenaria que el equipo número nueve encontró como obstáculo no elaborar su bitácora, argumentaban que había sido un descuido y que habían entendido que no sería indispensable, se detecta que la mediación no fue la adecuada o la explicación a pesar que se esmeraba en ser lo más clara posible no era suficiente.

En seis equipos se cumplieron con los compromisos tanto en los equipos base como en los equipos esporádicos, esto demuestra que se estaba logrando que los alumnos asumieran su responsabilidad en el proceso de aprendizaje y que el grupo estaba logrando una cohesión y sentido de trabajo; ya que en la entrega de los modelos y en las líneas de tiempo se notó el esfuerzo que se había puesto en las actividades y el nivel de compromiso que se había desarrollado, esto a demás ponía de manifiesto que “la estructura originaria de la solidaridad pertenece la cualidad del reconocimiento que nace de la dialéctica entre alteridad y comunión”²²⁸, esto se observa ante la manifestación de los alumnos al decir que en equipos base ya habían logrado avances, que quizá en algunos equipos esporádicos esperaban pero que la dinámica de confianza los llevó a encontrarse en un panorama distinto, esto significa que los objetivos se empezaba a cumplir poco a poco.

Los cuatro equipos restantes que tuvieron dificultades para lograr los compromisos establecidos lograron visualizar que aunque hicieron equipo esporádico con sus amigos no lograron el producto, ya que se confiaron de sus amigos o compañeros más allegados al pensar que el trabajo se les facilitaría y

²²⁸ JARES Xesús R. (2009). *Op. Cit.*, p. 24.

fue todo lo contrario; quizá fue el momento en el que los equipos empezaron a valorar su equipo de base que en un momento rechazaban y ahora deseaban estar con ellos, ya que los productos se lograron a pesar de los obstáculos que identificaron.

Al modificar la forma de trabajo que se había desarrollado en los dos proyectos anteriores se encontraron obstáculos, estos son las pláticas, flojera, poca comunicación, compromiso, ausencia de integrantes, disciplina y falta de acuerdos; para este proyecto se idéntica que por lo menos dos equipos argumentan no haber enfrentado obstáculos, y quizá puede ser cierto, ya que las dinámicas de trabajo en cada equipo fueron diferentes y demostraron características, ritmos y formas diferentes que llevaron al enriquecimiento al dejar de ver las diferencias como obstáculos y verlas como oportunidades de aprendizaje; un punto importante de mencionar hasta el momento es que a pesar de la existencia de obstáculos en el desarrollo de los proyectos no se desarrollaron eventos de violencia entre los alumnos por lo que se observaba un cambio en la cultura que habían interiorizado y desarrollado con anterioridad, lo que se observaba la concentración en “los valores de la paz para prevenir la violencia y, al mismo tiempo, trabajar con la violencia existente desde una perspectiva curativa para combatirla”²²⁹, ya que para este proyecto se habían desarrollado los canales de dialogo evitando conatos de violencia desde una perspectiva de prevención.

²²⁹ FERNANDEZ Herrería Alfonso y Maria del Carmen López López (2014). “Educar para la pza. Necesidad de un cambio epistemológico”, *Convergencia*, Vol. 21, núm. 64, pág. 120.

TABLA 3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO 3

	Con base en la bitácora que se desarrolló durante la implementación del proyecto ¿crees haber dado tú máximo desempeño y compromiso?	¿Los compromisos se cumplieron, tanto en el equipo de base y como en el esporádico?, si o no y por qué	A diferencia del primer proyecto, ¿cuáles fueron los principales obstáculos que enfrentaron como equipo?	¿Cómo te sentiste con el trabajo en equipo esporádico?	Enlista los elementos y características que consideras que has desarrollado en esta nueva forma de trabajo	Como equipo se sientes satisfechos con su resultado
Equipo 1	En el equipo esporádico trabajé mucho y traté de apoyar al equipo y en el de base sí aporte mucho	En el de base solo Robín no trabajó porque no vino, Pedro porque no trajo su material en tiempo y forma	La plática en el esporádico y en el de base la falta de Robín	Bien cómodo pero a la vez frustrado ya que unos no querían trabajar	Apoyar, analizar y recordar	Sí
Equipo 2	Bajo porque no logramos el producto en equipo	Más o menos porque no lo hicimos bien	Flojera y desinterés	Regular	He aprendido sobre la evolución de los modelos atómicos	No
Equipo 3	Yo creo que lo mostré bien porque estuve apoyando en el proyecto y fue o estuvo bien nuestro proyecto	Si se cumplieron los compromisos, porque si terminamos de elaborarlo	Yo creo que fue la poca comunicación que teníamos	Pues bien aunque si hubo una dificultad con la comunicación	La responsabilidad y el trabajo en equipo	Sí
Equipo 4	Pues en la primera parte de las maquetas me costó trabajo pero en la línea del tiempo fue más sencillo	Si pero nos costó mucho trabajo ya que no había comunicación.	La comunicación y el compromiso porque casi nadie hablaba o nadie traía nada pero en la línea del tiempo trabajamos bien	Pues la verdad no me gustó ya que no sabía cómo trabajaban ellos y se me dificultó más	Responsabilidad que ya debo de ser más responsable y la comunicación	Sí
Equipo 5	Cumpliendo con tareas o materiales solicitados	Si, porque obtuvimos un producto	A ninguna	Pues bien porque todos trabajamos	Más comunicación, las diferencias entre cada modelo atómico y la constitución del átomo	Sí
Equipo 6	Pues apoyándome de mis compañeros	Si porque todos cumplieron con lo acordado	Pues la falta de comunicación con los nuevos equipos	Bien porque los conocíamos a los demás	Mejor trabajo y desempeño	Si
Equipo 7	Investigar sobre el tema, dialogando y poniéndonos a trabajar	En el equipo base hubo problemas pero se arreglaron y en el equipo esporádico todos trabajamos	Que no todos vinieron y no trajimos mucha información pero al final obtuvimos una buena exposición	Me sentí más cómoda, era más fácil porque como son tus amigos y te dicen sin miedo en qué te estás equivocando	Diálogo, respeto, tolerancia y que el átomo está formado por orbitas	Si
Equipo 8	Bien porque puse mi mayor esfuerzo y mi mayor empeño y creo si final logre mi propósito	Si porque en los dos proyectos cumplimos con el trabajo y estuvo bien nada más nos fallo la disciplina	Como en todos los proyectos siempre nos falla únicamente la disciplina	Bien porque cumplimos con el trabajo que se nos pidió y en la forma de trabajo	Una nueva forma de pensar, escuchar más ideas, en que aprendo cosas de mis compañeros	Si
Equipo 9	Pues bien ya que trabajé y colabore	Si porque pudimos entregar a tiempo la exposición	Ninguno porque no discutimos	Pues estuve en base y mejor porque trabajé bien	Comunicación y organización	Si
Equipo 10	No hubo bitácora y nadie trabajó muy bien no hubo desempeño	No ya que no hubo modelo atómico debido a que una compañera no pudo asistir	El no ponernos bien de acuerdo porque elaborar el modelo atómico	Pues no hubo diferencia a mí me sentí bien	Al parecer el sola poner más desempeño y estar más de acuerdo	Si

Información obtenida del instrumento “Evaluación del Proyecto 3”; sólo se tomó la voz de los estudiantes que participaron en la plenaria en equipos de base, ya que los esporádicos sólo funcionaron para desarrollar la primera etapa de la acción programada en el proyecto.

En cuanto a la experiencia obtenida en los equipos esporádicos se observó la necesidad de conocer su sentir ya que el hecho de haber elegido con quién trabajar, representó para ellos más de lo que se imaginaba, ya que argumentan que fue cómodo, la falta de comunicación, gusto y agrado; en realidad la dinámica de trabajo con los equipos esporádicos no varió mucho a lo que se había desarrollado con los equipos de base ya que los alumnos trabajaron, pero en cierto momento perdieron el sentido de responsabilidad y cumplimiento que había desarrollado con los equipos de base. Se considera que haber expuesto a los alumnos a una experiencia distinta entre el cambio de equipos de base y esporádico fue benéfico, ya que se valoraba aún más el trabajo en los equipos base y se esperaba que se reforzara la dinámica de trabajo al experimentar situaciones que con otros compañeros.

Evidentemente se esperaba que los aprendizajes se fueran acumulando y en este caso no fue la excepción ya que los equipos argumentaron los elementos que se estaban desarrollando y reafirmando con el paso de los proyectos como el apoyo, análisis, responsabilidad, comunicación, mejora en el desempeño, pensar, escuchar, organizar y tomar acuerdos; aquí también se identifica un avance en la forma en la que aprendían los alumnos ya que dos equipos lograban relacionar los contenidos de convivencia que se pretendían fomentar con los contenidos de la asignatura de Ciencias II, esto se considera un avance ya que en un principio los aprendizajes que los alumnos lograban sólo estaban focalizados en los contenidos de convivencia o los contenidos propios de la asignatura, y al lograr que los alumnos relacionen el aprendizaje en dos sentido el de la convivencia y el académico se considera un gran avance en el desarrollo de la propuesta, ya que en cierta medida se estaban cumpliendo las metas implícitas que implicaban la implementación de los PIA porque las zonas de pensamiento se estaban favoreciendo y desarrollando quizá no de una forma significativa pero se estaba teniendo un avance.

Se considera que el trabajo con el tercer proyecto fue significativo, ya que los alumnos experimentaron dinámicas de trabajo distinto entre el equipo esporádico y el equipo de base, quizá esto influyó a que nueve equipos de los diez

que integraban el grupo se sintieran satisfechos con su producto, cabe mencionar que el nivel de satisfacción que se había registrado hasta ese momento era el más alto, por lo que se consideraba un buen cometido, ya que se penaba en ese momento que no se lograría tener un avance en ese nivel, debido a que la actitud de los alumnos en ocasiones no era la esperada y se sentía en cierto momento el rechazo ante la nueva dinámica de trabajo; solo un equipo no se sintió satisfecho con su resultado y fue porque se vio afectado por la ausencia de algunos integrantes de su equipo, esta situación como se había mencionado con anterioridad, fue todo un obstáculo ya que en cada sesión de trabajo faltaba por lo menos un integrantes, se considera que esta situación estaba ajena a nuestras manos ya que los alumnos no asistían por problemas familiares y aunque se quisiera contar con la presencia de ellos simplemente no llegaban.

En cuanto a nuestro objeto de estudio, la conformación de una Cultura de Paz, se logró un avance en el uso del diálogo ya que fue en su mayoría un instrumento que se utilizó para tomar acuerdos y solucionar conflictos, situación que se analizará en un momento posterior; decimos que se fomentó el diálogo en nuestro trabajo por proyectos debido a que debe entenderse al “diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar”²³⁰, y que en realidad se reflejó desde un inicio en el Plan de Acción que fungía como base para la elaboración de todo el proyecto, esto nos llevó a que nueve equipos se sintieran satisfechos con sus resultados ya que al entablar un diálogo adecuado se tomaron acuerdos para favorecer el trabajo, lo que se considera como avance.

Para la transformación de nuestra aula se consideró que los elementos que se lograron consolidar en el proyecto número tres fueron:

- El acuerdo de hacer progresar el conocimiento y las habilidades colectivas.
- El compromiso con el objetivo de construir y compartir conocimientos nuevos.
- La selección de actividades de aprendizaje percibidas como auténticas y relevantes por los participantes.²³¹

²³⁰ JARES Xesús R. (2009). *Op. Cit.*, p. 22.

²³¹ COLL Cesar (2001). *Op. Cit.*, p. 6.

Se considera que estos elementos se lograron consolidar ya que las actividades y la intención que se tenía al planificar el proyecto era poner en juego las habilidades que los alumnos había logrado desarrollar y usar los conocimientos adquirido para que el trabajo por proyectos tuviera un impacto real en la dinámica de grupo; por parte del docente se había reafirmado el compromiso que se adquirió para adquirir nuevos conocimientos que llevarían a consolidar un rasgo más del docente mediador, “busco cambios de modalidad y novedad en la presentación de contenidos y en las actividades”²³², y que a su vez se liga con el tercer rasgo de la Aula como Comunidad de Aprendizaje que se acaba de mencionar ya que la búsqueda de las actividades tenían la intención de ser relevantes para los alumnos y lograr así que existirá un impacto en el aprendizaje que los alumnos estaban por apropiarse.

Proyecto 4. “Átomo y corriente eléctrica”

Una vez que se había logrado avances en equipo, lo que se consideraba pertinente era poner en juego las habilidades individuales que los alumnos habían desarrollado.

Asamblea inicial

Como toda una tradición en las asignaturas de carácter científico, la experimentación es algo que se convierte en obligado y necesario, por ello e decidió que para este proyecto se iniciaría con el desarrollo de una actividad sencilla pero muy demostrativa.

Realiza la siguiente actividad experimental.

En equipo consigue una regla de plástico y una hoja de periódico. Efectúen lo que se pide.

- ✓ Corten el periódico en pedazos de 10 x 10 cm.

²³²TÉBAR Belmonte Lorenzo (2013). *Op. Cit.*, p. 122.

- ✓ Frota la regla con tu cabello para cargarla eléctricamente y acércala al papel para atraerlo.
- ✓ Corten nuevamente el papel, ahora en trozos de 2 × 2 cm y repite la acción con la regla.

Actividad 1.

- ✓ Infla 2 globos y anúdalos. Corta 2 trozos de hilo de 40 cm y ata uno a cada globo.
- ✓ Frota cada globo con un suéter durante 15 segundos, cuidado que no tengan contacto entre ellos. Procura frotarlos por toda su superficie.
- ✓ Ata los globos en un soporte, sepáralos 10 a 15 cm entre sí. Observa lo que sucede.
- ✓ Acerca uno de los globos, sin tocarlos, la parte del suéter con la que los frotaste. compara el movimiento con el resultado que obtuviste.
- ✓ Coloca una hoja de papel entre los globos y observa lo que sucede.

Responde en tu cuaderno.

- ✓ ¿Hubo fuerza de atracción entre la regla y los papeles?, ¿cómo se manifestó?
- ✓ ¿Qué sucede después de frotar los globos y suspenderlos del hilo?
- ✓ ¿Qué sucedió cuando acercaste el suéter a los globos, como lo explicas?
- ✓ ¿Cómo explicarías el hecho al no perder la fuerza de los globos?, ¿por qué?
- ✓ Si sigues partiendo el papel hasta llegar al átomo ¿habría fuerzas de atracción entre sus componentes?, ¿por qué?, ¿cómo serían estas fuerzas?

Como actividad complementaria y una que se tenían la curiosidad fresca se consideró pertinente elaborar el Plan de Acción, partiendo de la idea que el producto sería un “ensayo, de una cuartilla, de la composición del átomo; relacionando la corriente eléctrica y uso de la misma en su vida cotidiana”, para ello se utilizaría las dudas que surgieron dentro de la Asamblea Inicial para poder establecer una relación directa con la obtención de la energía, teniendo como

elementos central los efectos de atracción y repulsión electrostáticas, corriente eléctrica, materiales aislantes y conductores.

Como parte de la aplicación de los PIA, para éste caso se planteó desarrollar los siguientes Aprendizajes Genérico y Aprendizajes Específicos.

Aprendizajes genéricos²³³

PROCESO COGNITIVO: Percibimos lo que nos rodea para poder explicar los fenómenos que nos rodean.

LENGUAJE: Usamos la escritura como forma de comunicación y usamos el lenguaje para encontrar una solución.

AFECTIVIDAD: Respetamos las ideas propias y las de los demás, recibiendo ayuda en la construcción del ensayo.

AUTONOMÍA: Hacemos un ensayo en función de nuestras particularidades.

Aprendizajes específicos

Niño 1: Observar y encontrar fenómenos físicos en mi vida cotidiana

-Desde el lenguaje: de diferentes formas interpreto mi realidad.

-Desde la afectividad: escucho a mis compañeros así puedo visualizar cosas que no veía antes.

-Desde la autonomía: busco de diferentes formas los fenómenos que me rodean.

Niño 2: Desarrollo la redacción para que mi ensayo sea entendible.

-Desde proceso cognitivo: se investiga para hacer interesante mi ensayo.

-Desde la afectividad: dedico tiempo a la elaboración de mi ensayo para que los demás entiendan lo que escribo.

-Desde la autonomía: decido cómo será la estructura de mi ensayo.

²³³ LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 192. Se respeta el orden lógico propuesto por el autor.

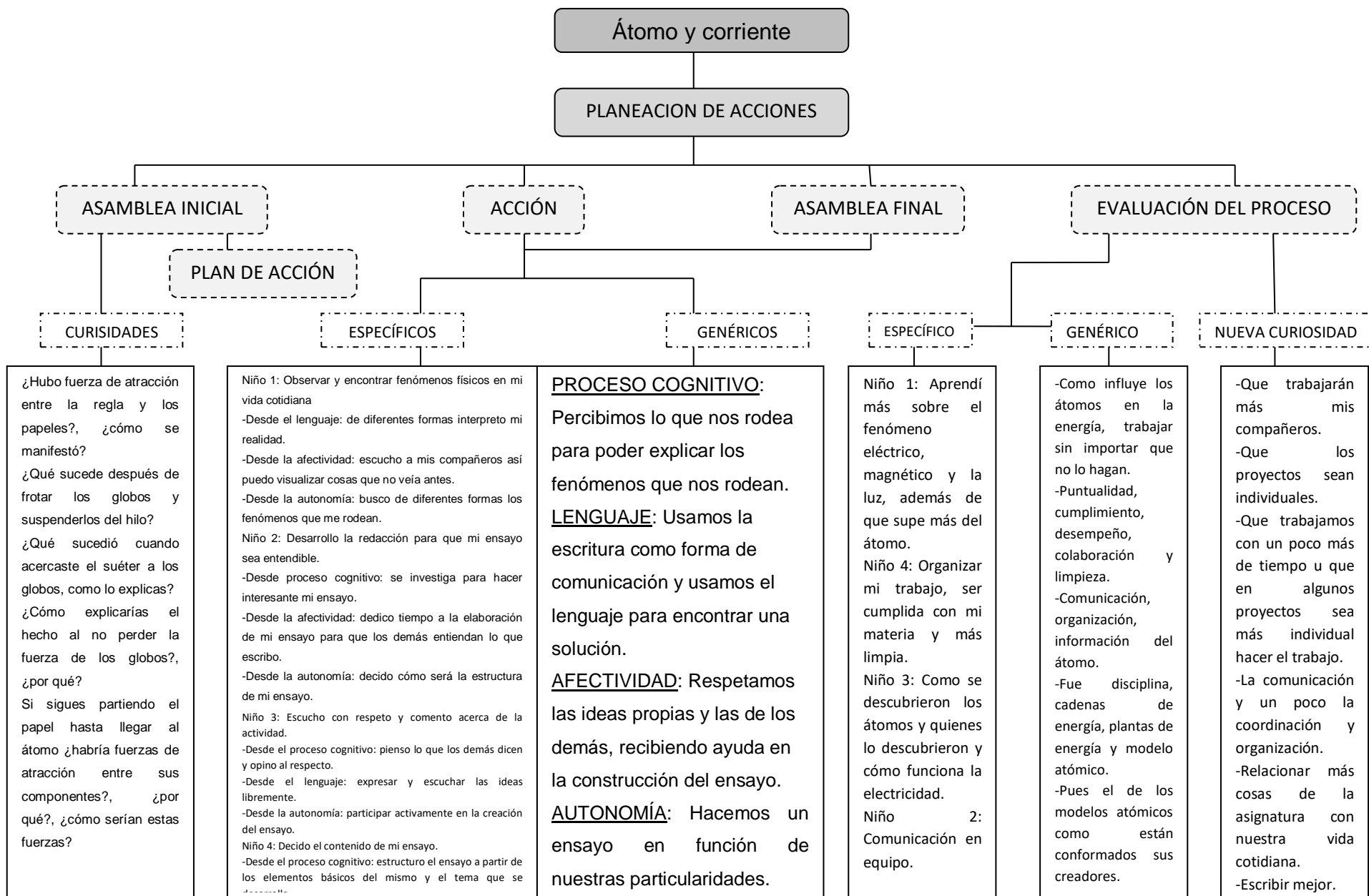


Figura 15. Plan de Acción, Proyecto de Investigación de Aula “Átomo y corriente eléctrica”.

Niño 3: Escucho con respeto y comento acerca de la actividad.

- Desde el proceso cognitivo: pienso lo que los demás dicen y opino al respecto.
- Desde el lenguaje: expresar y escuchar las ideas libremente.
- Desde la autonomía: participar activamente en la creación del ensayo.

Niño 4: Decido el contenido de mi ensayo.

- Desde el proceso cognitivo: estructuro el ensayo a partir de los elementos básicos del mismo y el tema que se desarrolla.
- Desde el lenguaje: diseño de forma escrita el ensayo que presentaré.
- Desde la afectividad: mostrar interés en el desarrollo del producto.

Acción

Se inició la sesión con la actividad:

Ahora realizaremos la lectura de los elementos necesarios para poder integrar el ensayo que se solicitó, utilizaremos la técnica **“lectura de tres párrafos”**²³⁴, que consiste en:

1. Con base en la lectura de su libro de texto, página 178 “corriente y resistencia eléctrica”, empezamos a leer por equipos.
2. Dentro de la lectura se realiza una pequeña pausa cada tres párrafos en la que los equipos redactan una frase sobre dicha parte del texto. Las frases simularán un resumen de los tres párrafos
3. Cada equipo plantea tres preguntas al concluir la lectura y se considera para el ensayo.
4. Al concluir la actividad se tendrá un conjunto de ideas y preguntas que permiten la construcción del ensayo. Se utiliza lista de verificación para evaluar el proceso.

Cuando de repente al desarrollar la actividad:

²³⁴ Técnica del aprendizaje cooperativo diseñada por el autor del presente texto.

—El día de ayer se les pidió una hoja tamaño carta a la elección de cada uno de ustedes, con los experimentos y la lectura de libro de texto, que se realizaron las sesiones anteriores, tenemos noción de lo que se va a escribir en el ensayo, así que comenzamos— dije como introducción.

—Profe, ¿pero cómo vamos hacer un ensayo si no hemos visto eso en ésta clase?— cuestionó Sergio, integrante del equipo número ocho.

—Pero, ¿qué no ya han visto cómo se hace un ensayo en la asignatura de español?, ¿qué más necesitan?— expresé sin poner en duda lo que la maestra de español.

—Sí profe, pero la verdad muy pocos han entregado el ensayo porque no les ha interesado— comentó Belén del equipo tres

—Bueno, vamos a recordar que un ensayo es un escrito que mezcla información con la opinión personal respecto a un tema, debe tener tres momentos esenciales, estos son: inicio, desarrollo y cierre; de tal forma que en una cuartilla vamos a describir la composición del átomo— hice una pausa al ver que había una mano levantada.

—Entonces no es como escribir un libro, sino que escribimos lo que entendimos del tema— dijo César integrante del equipo seis

—Puede ser tú opinión, pero debes reforzar con la teoría que hemos leído en el libro de texto, puede ser un texto informal pero también cuidar lo que escribimos ya que un ensayo puede ser parte de un libro— dije.

— ¿Entonces los ensayos no son exclusivos de la asignatura de español?— preguntó Adrián integrante del equipo tres

—No, para nada, los ensayos se pueden ocupar para cualquier asignatura y en cualquier momento, por ejemplo en este momento la tarea es hacer un ensayo del tema que estamos trabajando, entonces vamos a iniciar con el trabajo del ensayo—

Esta experiencia me permitió ver que existen más problemas que el que se desean trabajar; aunque se pide de una manera institucional que las asignaturas trabajen de forma transversal, existen muchas opiniones al respecto ya que se piensa que es un trabajo complicado y difícil de realizar, también se opina que se

debería dar tiempo para la realización y articulación de las actividades que se desarrollarán en las diferentes asignaturas; pero un punto que requiere de análisis y reflexión es que si a los maestro no nos ha quedado claro cómo es que se relacionan las asignaturas entre sí, mucho menos les queda claro a los alumnos cómo es que lo que aprenden en las diferentes asignaturas puede ser útil para el desarrollo de las demás, esto se puede deber a la falta de una cultura institucional en donde “se obtenga el consentimiento legítimo del grupo, coherentemente con los principios democráticos y de participación”²³⁵, en donde todas las asignaturas tenga el mismo valor y participación en la construcción de aprendizajes que sean de relevancia para los estudiantes, pero esto a partir de la reflexión constante de la práctica y aporte que se brinda a las demás.

Nos pareció interesante escuchar todas las dudas que se generaron al solicitar un ensayo, ya que previamente se había platicado con la profesora de español para preguntarle si ya se había visto la conformación de un ensayo y se argumentó, en su momento, que el grupo ya dominaba el tema por lo que no se consideró necesario volver a retomar el tema; se considera una preocupación que los alumnos no logran relacionar lo aprendido en las diferentes asignaturas en su beneficio y utilizarlo en las demás..

También se considera como una problemática y hasta cierto punto un vicio docente, dar por hecho que los alumnos saben hacer las cosas que se les va a solicitar; quizá ésta idea proviene de asumir que como docente de Ciencias se les brinda a los alumnos las herramientas necesarias para dar solución a todas las cuestiones científicas que se les presenta y por ende las demás asignaturas harán su labor, es por ello que se da por hecho que los alumno saben sumar, restar, multiplicar, hacer un mapa cognitivo, exponer, etc., cuando en realidad no sabemos el nivel que los alumnos tiene de conocimiento respecto a las actividades que se les solicitarán y se hace visible de nuevo la necesidad de convertirnos en docentes mediadores del aprendizaje al decir que “el mediador debe ser un investigador de su propia acción modificadora que puede abarcar todo tipo de

²³⁵ CHACÓN Corzo, María Auxiliadora (2008). *Op. Cit.*, p. 23.

problemas de aprendizaje, de desarrollo, de adaptación social”²³⁶, y quizá hablar de un compromiso al generar el cambio en el aula, al brindar las ayudas necesarias en el proceso de aprendizaje y no generar más barreras o bien procesos de exclusión en el aula por falta de conocimiento; por lo que se considera una problemática y un vicio que se debe dejar de lado, para hacer que nuestros alumnos logren relacionar los conocimientos más allá de la asignatura y lo utilicen en todo tipo de situaciones o experiencias de aprendizaje.

En un momento posterior, todos los alumnos se encontraban en silencio trabajando su ensayo, cuando de repente

—Chin#\$²³⁷ t& ma%&/— gritó Nelson integrante del equipo cinco, a toda voz dentro del salón, dirigiéndose a Alberto integrante del equipo ocho.

—Mire profe, Nelson me está insultando— gritó de la misma forma que Nelson.

—A ver jóvenes, ¿qué es lo que sucede?— hablé con un tono calmado que intenté controlar para no gritarles.

—Es que se lleva y no se aguanta, es bien chillón— dijo Nelson.

—Tú siempre me estas faltando al respeto, dices que mi hermana está bien bonita y que te vas hacer novio de ella, con tal de molestar me— argumentó Alberto.

—A sí, pues tú me dices que mi mamá tiene un muy bonito cuerpo y que quieres estar con ella, ¿acaso tú me respetas?— contra argumentó Nelson.

—A ver Nelson y Alberto, me pueden explicar por qué se faltan al respeto de esa forma, pues ya no solo se están insultando de una forma personal sino que están inmiscuyendo a terceros que no tienen nada que ver con sus problemas de adolescentes— dije con ganas de reírme ya que consideraba muy cómica la situación.

—¡Pues si quiere respeto, que me respete primero el!— dijeron los inmiscuidos al mismo tiempo, al hacer reír a todo el salón que estaba de testigo.

²³⁶ TÉBAR Belmonte Lorenzo (2013. *Op. Cit.*, p. 117.

²³⁷ Se utilizan signos cuando los alumnos utilizan groserías, y se parafrasea el uso de palabras de tal forma que no sea ofensivo.

—Jóvenes— dije intentando controlar mi risa, pero creo que fue en vano.

—Ya ve, ni usted se toma las cosas en serio— comentó Alberto

—Déjalo también tiene derecho de reírse; pues tiene cara de chiste Alberto así quien no se va a reír de ti— dijo Nelson, al hacer que de nuevo el grupo se carcajeara de la situación.

—Ok, tiene razón, te ofrezco una disculpa por estarme riendo de ustedes, pero es muy cómico lo que está pasando ya que es una pelea sin sentido y que podemos solucionar en cinco minutos— dije tratando de controlarme.

—Nelson, ¿te agrada que insulten a tu hermana?— cuestioné.

—No— dijo agachando la cara.

—Entonces porqué insultas a la hermana de Alberto— dije.

— Alberto, ¿te gustaría que insultarán a tú mamá?— concluí en espera de una respuesta.

—No— respondió también agachando la cara

—Entonces la solución está lista, si no quieren que sean insultados, no insulten a nadie; a partir de este momento vamos a respetarnos, porque es una necesidad de convivencia, ¿les parece?— dije.

—Discúlpame Nelson y ya no quiero que nos faltemos al respeto— dijo Alberto, sorprendiendo a todo el grupo.

—Pues tú también discúlpame ya no hay que insultarnos— le respondió Nelson.

Debo admitir que esta situación me sobrepasó y me marcó en el desarrollo de la intervención, ya que los alumnos de pasar de una situación conflictiva, pasaron a vivir la necesidad de respetarse y que no solo quedó en ellos dos sino que la situación se expandió a todo el grupo; ya que todos fuimos testigos de cómo los dos alumnos lograron mostrarse respeto después de insultarse, lo que llevaba a consolidar nuestro objeto de estudio, ya que no solo se fomentó el respeto y la no violencia, ya que se “plantea como la forma de luchar contra la injusticia, sin que esa lucha implique daño a la persona o al grupo”²³⁸ y que está referido a la resolución de conflictos a través de la mediación y la negociación; en

²³⁸ JARES Xesús R. (2009). *Op. Cit.*, p. 25.

realidad esta experiencia me llevó a pensar lo que en verdad se hace en nuestra vida cotidiana y cómo es que nosotros los docentes podemos aprender de los alumnos.

Asamblea final

Con base en un sorteo previo, se dio lectura a un ensayo por equipo, brindándole algún comentario dentro del mismo equipo para poder crear una mejor construcción.

Cada utilero se encargó de recoger y entregar en conjunto los ensayos de todo el equipo.

Evaluación del proceso

Después haber experimentado una sensación de satisfacción por lo que se había logrado con los alumnos, se dio paso a la evaluación del proyecto número cuatro; con base en la Evaluación del Proyecto 4²³⁹, se realizó una lluvia de ideas en donde cada uno de los equipos aportó la respuesta que considera con mayor relevancia, las ideas se concentraron en la tabla 4. Se logró que nueve de los diez equipos lograran dar su máximo desempeño ya que desarrollaron la bitácora, cumplieron a tiempo con los productos, se esforzaron más, cumplieron con las tareas, haciendo el ensayo, escribiendo, logrando las actividades que se propusieron y colaborando, lo cual coincide con los productos recibido ya que al finalizar la sesión solo hicieron falta tres ensayos de la totalidad de alumnos en el grupo, lo que también se consideraba como un logro, ya que el cumplimiento del grupo siempre había dejado mucho que desear por lo que se consideraba al grupo el peor de los cinco grupos de segundo; solo un equipo no logro sentirse satisfecho con su rendimiento porque no lograron materializar el producto.

²³⁹ Ver Anexo XV Evaluación del Proyecto 4.

TABLA 4. EVALUACIÓN DEL PROYECTO 4

	Con base en la bitácora que se desarrolló durante la implementación del proyecto ¿crees haber dado tú máximo desempeño y compromiso?	¿Los compromisos se cumplieron?, si o no y porqué	A diferencia del primer proyecto, ¿cuáles fueron los principales obstáculos que enfrentaron como equipo?	Enlista los aprendizajes que has logrado en el transcurso de los proyectos	En tú opinión, ¿qué te gustaría que se modificara en la dinámica de los proyectos?	Como equipo se sientes satisfechos con su resultado
Equipo 1	Si, yo digo que si pero tres compañeros desarrollaron la bitácora	Si la mayoría se cumplieron solo tres no se cumplieron	Que no trabajan tres compañeros y a veces distraen	Como influye los átomos en el energía, trabajar sin importar que no lo hagan	Que trabajarán más mis compañeros	No
Equipo 2	Regular o bueno, ya que se cumplió a tiempo	Sí, porque se entregó todo gracias a que se realizó individualmente	Ninguno	Aprendí más sobre el fenómeno eléctrico, magnético y la luz, además de que supe más del átomo.	Que los proyectos sean individuales	Si
Equipo 3	Yo creo que buena porque cumplimos con todas las características y si mostré todo mi desempeño y mi compromiso	Sí, porque si entregamos lo que nos decía el plan de acción y el profesor	La falta de comunicación pero poco a poco se va mejorando y una compañera que necesita apoyo	Puntualidad, cumplimiento, desempeño, colaboración y limpieza	Yo creo que tú eligieras los equipos o más bien tú equipo y ahí si sabes con quien hacer tu equipo	Si
Equipo 4	Pues bien creo que en este proyecto me esforcé y porque fue el más fácil	Si se cumplieron se entrego el trabajo en tiempo y forma	Que casi no le entendí al proyecto pero cuando me explicaron fue muy fácil realizarlo	Organizar mi trabajo, ser cumplida con mi materia y más limpia	Que trabajamos con un poco más de tiempo u que en algunos proyectos sea más individual hacer el trabajo	Si
Equipo 5	Cumpliendo con tareas y trabajos, cumpliendo con la realización del ensayo	Si porque todos los integrantes del equipo trabajaron	Pues a ninguno porque ahora si hubo comunicación	Comunicación, organización, información del átomo	Nada	Sí
Equipo 6	Pues haciendo el ensayo	Si porque hicimos solo uno, excepto Eliam	Pues que solo Eliam trajo información y los demás no	Fue disciplina, cadenas de energía, plantas de energía y modelo atómico	Pues nada, todo está bien	Sí
Equipo 7	Yo escribí el ensayo, mientras Oscar y los demás me dictaban	Si, porque me decían sin miedo en lo que estaba mal	Que no traíamos los materiales y faltaban	Como se descubrieron los átomos y quienes lo descubrieron y cómo funciona la electricidad	Que todos muestren más interés y cumplan con los materiales	Si
Equipo 8	Lo estuve desempeñando bien porque logré las actividades que seme propusieron	Si se cumplió el propósito por todos los del equipo y lo desarrollamos bien	En que seguimos hablando mucho y que no la pasamos nada más jugando	Los ecosistema, tipos de energía, sobre los átomos y como se genera la energía	Nada a mi me parece muy bien ésta dinámica en como proyectamos los proyectos	Si
Equipo 9	Trabajando y colaborando	Si porque todos trabajamos	Al principio si pero luego no enfrentamos obstáculo	Comunicación en equipo	Nada todo en proceso del proyecto	Si
Equipo 10	No hubo desempeño o al menos no mucho más que por el ensayo y la líneas del tiempo	No se cumplieron	La falta de comunicación y organización	Pues el de los modelos atómicos como están conformados sus creadores	La comunicación y un poco la coordinación y organización	Si

Información obtenida del instrumento "Evaluación del Proyecto 4"; sólo se tomó la voz de los estudiantes que participaron en la plenaria

Nueve equipos lograron cumplir con los objetivos que se establecieron, solo el equipo diez no logró cumplir con los compromisos y no dar su máximo desempeño; quizá uno de los elementos que influyó para que éste equipo perdiera el sentido es que se integró un alumno a ese grupo, Luis Fernando fue cambio de grupo debido a su indisciplina, sus problemas con la autoridad y su falta de relaciones interpersonales, por lo que se decidió que el lugar ideal para su estancia era el 2ºE, le costó mucho trabajo integrarse y fue difícil poder acogerlo en el equipo número diez. Inevitablemente y a pesar que casi la totalidad de los equipos lograron cumplir sus compromisos y dar su máximo desempeño, se identificaron obstáculos en el desarrollo de este proyecto, entre los que se encontraron la falta de trabajo, falta de comunicación, falta de entendimiento, falta de materiales, pláticas constantes y la organización, quizá los problemas eran constantes pero aun así se lograban los productos lo que significa que a pesar de la presencia de obstáculos los equipos lograban afrontarlos y trabajar.

Los aprendizajes que se habían logrado consolidar con el trabajo de los proyectos fueron variados; cinco equipos lograron identificar los aprendizajes con el contenido de la asignatura, tres equipos identificaron el aprendizaje con contenidos de convivencia y sólo dos lograron relacionar ambos tipos de aprendizajes durante el trabajo que se desarrolló, lo que se considera también un avance ya que se logró el objetivo que los alumnos no sólo percibieran un avance en los contenidos de la asignatura sino que también en los contenidos de convivencia que se pretendían alcanzar con la implementación de los PIA, lo que nos lleva a poder afirmar que el “ecosistema social supera la concepción de la escuela como sistema organizativo [...] y dibuja un modelo de escuela con una visión comunitaria y participativa propia”²⁴⁰, que en menor o mayor grado del que imaginábamos se estaba logrando, al desarrollar prácticamente la mitad de la intervención que se había propuesto; debemos decir que cuando se empezó a visualizar los logros que se habían obtenido en los cuatro proyectos que se habían trabajado fue muy satisfactorio porque significaba que la propuesta estaba

²⁴⁰ LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 110.

empezar a dar frutos y se empezaba a visualizar que la articulación era la adecuada.

Desde un principio dijimos que deberíamos ver a los alumnos como parte de una comunidad, por lo que el docente tenía que dejar de usar un “saber poder” que representa el control de la intervención, y es así como el poder se convierte “en un instrumento de poder de las clases ricas sobre las pobres, de quienes explotan sobre quienes son explotado”²⁴¹, al asumir que los alumnos eran los que servían como instrumentos para que la intervención funcionara, por lo que se decidió tomar la opinión de los alumnos para poder observar si los proyectos de investigación resultaban agradables para ellos; en el instrumento de evaluación se les cuestionó a los alumnos ¿qué les gustaría modificar en los proyectos de investigación?, las repuestas que los alumnos ofrecieron se encontró que trabajaran más sus compañeros, que fueran individuales, la posibilidad de elegir a los integrantes de los equipos, poner más atención y mejorar la comunicación, en general los elementos que se solicitaban cambiar no eran estructurales en cuanto a la dinámica de trabajo, ya que en cierto momento se esperaba que por lo menos un equipo pusiera que todo. Cuatro equipos respondieron que no deseaban cambiar nada de los proyectos, un aspecto más que se consideraba un avance en el desarrollo de los mismos.

Nueve equipos lograron sentirse satisfechos con su trabajo que se realizó en el proyecto, en esta ocasión se mantuvo el número de equipos que se sintieron satisfechos con el resultado de su proyecto; sólo el equipo número uno fue el que no se sintió satisfecho con su resultado, se considera que el mantener el número de equipos satisfechos es un avance ya que se mantiene el número de equipos que valoran sus esfuerzo, mostrando el desarrollo de la solidaridad, ya que “desempeña un papel fundamental ya que de la vivencia de ésta se derivan los tipos de vivencia de los sujetos del mundo”²⁴². Es preciso decir que la plenaria permitió ver que los equipos ya empezaban a tener una cohesión, lograba verse

²⁴¹ FOUCAULT Michel (2011). *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gesida Editorial: p. 111.

²⁴² FERNANDEZ Osmara (2006). *Op. Cit.*, p. 256.

que la dinámica de participación era más fluida que al inicio y que el interés por compartir y ser escuchados era mayor.

Como se observó en la experiencia que se presentó en donde Nelson y Alberto se enfrentaron a una situación violenta, el diálogo se logró consolidar aunado a la no violencia; quizá en cierto momento la preocupación fue que a pesar que se había trabajado la sensibilización los alumnos seguían presentando actitudes violentas y fue entonces cuando se pensó que los contextos de los que proceden los estudiantes tienen características violentas y quizá es la única forma en que se saben manejar en las relaciones interpersonales, de tal forma que con un proyecto de intervención sería imposible poder eliminar dichas actitudes debido que el trabajo tendría que tener una mayor impacto; lo que en realidad era importante demostrar es que el “diálogo también es un factor esencial para dar y mejorar la calidad de vida y de las relaciones humanas [...] aumenta las posibilidades de mejorar las relaciones, así como las condiciones de abordar y resolver conflictos”²⁴³, como se intentó demostrar en el momento en el que se requería al presentarse un conflicto donde no sólo estábamos inmersos dos alumnos y el docente, sino que teníamos como testigos a todo el grupo.

En lo que respecta a la transformación de nuestra aula se permitieron consolidar dos características que ofrece César Coll

- La co-responsabilidad de profesor y alumnos en el aprendizaje
- La existencia de altos niveles de diálogo, de interacción y de comunicación entre los participantes²⁴⁴

Se considera que para este momento de la intervención el docente inició a compartir la responsabilidad del proceso de aprendizaje que se estaba desarrollando en el aula, ya que a pesar de que se había interiorizado con anterioridad la necesidad de dejar ser tan directivo con las actividades que se desarrollaban en el aula, en el fondo se tenía desconfianza de los alumnos fueran capaces de lograr los objetivos que se había planteado; también se puede decir que en este proyecto se logró confiar en los alumnos en realidad ya que el trabajo

²⁴³ JARES Xesús R. (2009). *Op. Cit.*, p. 22.

²⁴⁴ COLL Cesar (2001). *Op. Cit.*, p. 6.

que se había desarrollado demostraba que los alumnos eran capaces de lograr los objetivos y más. También se logró concretar los niveles de diálogo que se requerían para lograr que nuestra aula se convirtiera en una comunidad de aprendizaje.

Quizá se han mencionado características de la transformación de nuestra aula, pero aún se consideraba que no era el momento ideal para poder decir en qué nivel se logró consolidar la transformación de la misma, aunque por momento se visualizaban avances también existían situaciones que distaban mucho de convertir nuestra Aula como Comunidad de Aprendizaje; sabemos que de antemano que la transformación no se daría de un momento a otro, pues se tendría que trabajar de una forma intensa en la dinámica de aprender a convivir y aprender los contenidos de la asignatura, sin darle un peso específico a uno u otro aspecto

Proyecto 5. “La evaluación final”

Se pensaba que todo marchaba por el camino correcto, ya que se contaba con más del cincuenta por ciento de la intervención, ¿qué podía salir mal?, ¿qué podía cambiar el rumbo de la intervención?

Asamblea inicial

—A ver maestros pongan atención, recuerden que estamos a punto de terminar el ciclo escolar y debemos hacer una evaluación pertinente; necesitamos tomar acuerdos para otorgar el valor del examen final, ya que en el acuerdo 696 dice que debemos valorarlo en un cincuenta por ciento, pero ¿cómo ven? dijo el director de la escuela, en la octava sesión de Consejo Técnico Escolar— comentó el director.

—Maestro, con todo respeto, acabamos de ver en las tablas que se realizaron en el primer momento, que existen setentaicinco alumnos de tercer grado en riesgo de ser reprobados y por tanto no obtener certificado, y

usted les quiere aplicar un examen del cincuenta por ciento, ¿no cree que sea muy arriesgado?— comentó la profesora María Félix, titular de la signatura de Formación Cívica y Ética.

—Mire maestra, no es cuestión de que yo quiera hacerles el examen, sino que existe una normatividad que se debe respetar; lo que quiero hacer visible es que hay que aprovechar este espacio para tomar acuerdo y valorar el porcentaje, ¿cómo ven es adecuado o cuánto peso va a tener dicho examen en la calificación final?— manifestó el director con su singular tono amable

—Yo opinó que sea el treinta por ciento maestro, ya que así no se les afecta tanto— argumentó la maestra Zafira, también de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

—No estoy de acuerdo con eso, yo ya les manejé en los rasgos de evaluación que el examen final, de todos los contenidos de la asignatura, tendrá un valor del cincuenta por ciento y no estoy dispuesto a cambiar de postura porque dónde quedaría mi credibilidad como docente— dijo el profesor Alfredo titular de la asignatura de Historia.

—Maestro, no hay porque discutir hay que someterlo a votación, ¿quién quiere que el examen final tenga un valor del cincuenta por ciento?— haciendo una pausa y observando que solo dos personas alzaron la mano.

—Y entonces ¿quién quiere que se le dé un valor del treinta por ciento?— de nuevo hizo una pausa y observó que en su mayoría levantaron la mano.

—Entonces el valor es de treinta por ciento, para quedar registrado en la minuta y en los días siguientes el subdirector pasará a verificar que se le dé ese valor en sus evaluaciones para que no exista problema— concluyó.

—No... puede... ser...— dije en voz baja y con un tono de preocupación, todo había sido muy rápido.

—Mi propuesta de intervención, ¡¿qué voy hacer?!

Debemos reconocer que existieron obstáculos que no se habían visualizado en el planeación de la intervención y que quizá se puede considerar como un descuido. Hablar de evaluación en la educación básica puede resultar

controversial debido a que puede ser vista desde muchos puntos de vista; desde una postura política, la evaluación “es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación”²⁴⁵, y que en esta definición sólo se expresa un parámetro de medición en donde se puede cuantificar el nivel de logro en la calidad educativa y que como trasfondo da pie a la asignación de recursos económicos que permitan mejorar el proceso educativo.

La evaluación bajo estos parámetros resulta tener un valor económico y que puede ser retomado desde las políticas neoliberales que los gobiernos adoptan para la mejora de la escuela; para los docentes, la evaluación representa la emisión de un juicio de valor que mide el aprovechamiento de los alumnos, el nivel de adquisición de aprendizajes o bien la memorización de contenidos que el docente les enseña a los alumnos, también representa una gran arma con la que en muchas ocasiones logramos mantener el control dentro del aula, ya que se convierte en el estímulo que se brinda para obtener la respuesta adecuada; pero entonces ¿cómo se tendría que ver la evaluación ante un proceso de atención a la diversidad?

Estamos conscientes que la evaluación implica tener un punto de comparación entre todos los estudiantes o personas que son sometidas a la misma, de tal forma que la evaluación nos lleva a generar un patrón de homogeneidad en donde todos deben aprender lo mismos y respondan una prueba igual para todos, pero ¿se podrá hacer una evaluación distinta?, y creemos fielmente que “la evaluación ha de romper los moldes de la homogeneidad y la uniformidad, propias del modelo productivo, para ofrecer modelos adaptativos y polivalentes, más coherentes con una visión diferenciada e inclusiva”²⁴⁶, de tal forma que al generar la ayudas pedagógicas adecuadas dentro del aula que nos lleven a la atención a la diversidad, también podemos llevar un proceso de evaluación que nos permita valorar el avance que los alumnos tienen en el proceso de aprendizaje.

²⁴⁵ SEP (2011). *Op. Cit.*, p. 35.

²⁴⁶ BORDAD M. Inmaculada y Cabrera Flor (2001). “estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso”, *Revista Española de Pedagogía*, Años LIX, enero-abril: p. 32.

Es por ello que ante la necesidad de realizar una evaluación dentro de un proceso de atención a la diversidad, se decidió hacer una evaluación que permitirá ver los avances que se había alcanzado en el proceso de aprendizaje, de tal forma que se diseñaron los instrumentos de evaluación, que se han presentado en los proyectos que han sido sujetos a reflexión y análisis, que permitieron conocer la voz de los estudiantes ante su sentir y su desarrollo en el trabajo y aprendizaje de una forma cualitativa; pero en este momento nos enfrentábamos ante una necesidad institucional de otorgar un número a cada uno de los alumnos con los que estábamos trabajando, la propuesta era elaborar una evaluación formadora que “es una respuesta a la iniciativa docente, se centra en la intervención del profesor, tanto en la información facilitada como en la recogida de información [...] se fundamenta en el autoaprendizaje”²⁴⁷, de tal forma que la evaluación no dependía solo y exclusivamente del docente sino que la responsabilidad fue compartida.

Como parte de la transformación docente que se pretendía realizar en la implementación de los PIA, se realizó un listado en donde se concentraban los diez equipos de trabajo por nombre, ya que se consideró pertinente poder dar un trato más personalizado; en cada sesión se había programado obtener una evaluación, ya fuera en la bitácora, actividad del día, lista de verificación o en el producto final misma que en ocasiones no dependía del docente sino que también de la participación de los estudiantes, de tal forma que la evaluación se dosificaba en el trance de todo el proyecto, al final de las siete sesiones se lograba tener una evaluación que no solo dependía del docente sino que se obtenía de una media.

—Buen día chavos, nos reunimos por equipos, como ustedes saben el día viernes fue la junta de Consejo Técnico Escolar y entre los acuerdos que se tomaron está el valor del examen final— e hice una pausa al ver expresiones de los alumnos de desagrado.

—Sé que ya les había dicho que el examen tendría el valor de un proyecto, pero debemos hacer que valga el treinta por ciento— dije sin mucho ánimo.

²⁴⁷ *Ibidem*.

—Entonces profe, ¿cómo le vamos a hacer?— cuestionó Mariana, integrante del equipo seis.

—Justo les voy hacer una proposición, tenemos que responder una guía de estudio con la que se prepararan para su examen, al calificarla y revisarla en plenaria, más el examen final será el treinta por ciento, ¿qué les parece?— propuse con ánimo de convencer al grupo.

—Y el examen es de todo el ciclo, ¿verdad?— preguntó Daniel, integrante del equipo uno

—Sí es de todo el ciclo y para no romper lo dicho en un principio, el desarrollo de respuesta de la guía equivale al proyecto número cinco— dije.

— ¿Tenemos que hacer Plan de Acción?— dijo Luis Fernando, integrante del equipo diez

—Por esta ocasión vamos hacer un proyecto informal, de tal forma que sólo vamos a responder la guía con una técnica de aprendizaje cooperativo y la plenaria final, ¿alguna otra duda?— dije al hacer una pausa en espera de un comentario más y al ver que nadie habló.

—Ok, entonces vamos a trabajar—

Esta experiencia nos permite reflexionar que ante la implementación de una propuesta pedagógica de orden inclusivo se debe hacer una evaluación con el mismo enfoque y que además permita ser compatible con los requerimientos institucionales tarea nada sencilla, ya que el enfoque se le pretendió dar a la evaluación de los alumnos era contrario a las ordenes instituciones, sin embargo el docente debe tener las habilidades para que logre empatar el proceso de evaluación institucional junto con el proceso de evaluación que se presente desarrollar con un enfoque cualitativo y todo esto se enmarca dentro de la actuación de un mediador del aprendizaje, ya que “evalúa el proceso de aprendizaje y los resultados. Enseña a aprovechar los errores. Aplica la autoevaluación y la evaluación continua”²⁴⁸, vista así la evaluación es una oportunidad de decisión para la mejora del proceso de aprendizaje tanto desde la actuación del docente mediador como de los alumnos.

²⁴⁸ TÉBAR Belmonte Lorenzo (2013). *Op. Cit.*, p. 119.

Esta experiencia se prestó para hacer una pequeña reflexión en los alumnos, esto se auxilió con el instrumento denominado evaluación de medio bloque²⁴⁹, con el que se esperaba que los alumnos reflexionaran su desempeño ante el desarrollo de los PIA; esto dio resultado ya que algunos alumnos no habían dimensionado su mejora en el trabajo, ya que en casi todos los equipos sus calificaciones fueron mejorando con el paso de los proyectos de tal forma que al finalizar el quinto proyecto muchos alumnos tenían muy buenas calificaciones; también este instrumento nos sirvió para poder demostrar a dos equipos que su desempeño había disminuido y que en definitiva esa actitud tendría una repercusión en su promedio final, de tal forma que se esperaba que con la visualización de sus evaluaciones los alumnos tuvieran un mejor desempeño.

Aprendizajes genéricos²⁵⁰

PROCESO COGNITIVO: Recopilamos información de los cinco bloques para poder responder la guía de estudio del examen final.

LENGUAJE: Utilizamos el lenguaje verbal, gesticular y simbólico para la construcción de la guía de estudio y encontrar una solución.

AFECTIVIDAD: Mostramos voluntad para aprender y obtener respuestas con las que todos participemos y se tomen en cuenta las opiniones de todos.

AUTONOMÍA: Hacemos cosas en función de nuestras peculiaridades y construimos el producto final.

Acción

Para lograr el desarrollo de la guía, se trabajó de la siguiente manera esta etapa.

En equipos base, es momento de iniciar con el trabajo de la guía de estudio, por lo que utilizaremos la técnica “1-2-4” , que consiste en lo siguiente:

²⁴⁹ Anexo XVI Evaluación de medio bloque.

²⁵⁰ LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 192. Se respeta el orden lógico propuesto por el autor.

1. Cada integrante del equipo piensa cual es la respuesta correcta a una pregunta de la guía
2. Luego, se ponen de dos en dos, intercambian sus respuestas y las comentan
3. Finalmente, todo el equipo ha de decidir cuál es la respuesta más adecuada a la pregunta que se les ha planteado.

Asamblea final

A cada equipo, en plenaria, se les realizó una pregunta de la guía; en caso de la existencia de un error, se le pasó al equipo siguiente, de no encontrar la solución el docente intervino para que la respuesta fueran lo más acertadas.

Evaluación del proceso.

Se consideró prudente hacer una Evaluación de Medio Bloque, para que los alumnos identificaran su desarrollo en los PIA y a su vez ayuda a poder esquematizar la información para poder realizar la evaluación institucional solicitada para fechas posteriores.

Para la segunda etapa de nuestra intervención se tenía planeado lograr el propósito “Promover la solidaridad como herramienta fundamental para el reconocimiento de Otro en la convivencia escolar”²⁵¹, se puede decir que se logró en un nivel básico debido a que se observó en los proyectos que se analizaron previamente se desarrollar el diálogo entre los estudiantes y que es justo el momento en el que podemos identificar que se dan indicios del reconocimientos del otro, debido a que al entablar un diálogo se debe reconocer las virtudes que se tienen con los otros; la solidaridad, la cultura y la no violencia también dan indicios de un reconocimiento del otro, debido a que al desarrollarse estos elementos entre la comunidad se logra reconocer las virtudes que tiene cada uno de nosotros y por

²⁵¹ Propósito previamente expuesto en la página 104 de presente texto.

lo que nos convertimos en parte de la cultura, pues “la cultura de la solidaridad sólo puede nacer de un nuevo modo de vivir, de satisfacer las necesidades propias, de relacionarse con los demás”²⁵² y que precisamente se logró en un nivel básico. Un elemento que no se había visualizado y que aportó al reconocimiento del Otro, era la evolución de las zonas de pensamiento ya que estas nos llevaron a adquirir habilidades que no se tenían presentes al momento de trabajar de forma cooperativa y que se les dio énfasis con el trabajo de las estrategias de aprendizaje cooperativo.

Tercera etapa

Para la tercera etapa se diseñaron los Proyectos 6 y 7, con la finalidad de que en ésta etapa los alumnos fueran mayormente autónomos de sus actividades y se pretendía concretar algunos elementos de la Cultura de Paz y la promoción de la solidaridad; lo que se intentaba de una forma general, era concretar el propósito “conocer, aplicar y determinar los alcances de la Cultura de Paz, así como analizar el impacto que tiene Convivencia Escolar”²⁵³, ya que se consideraba que con las dos etapas anteriores podíamos determinar los avances de lo que se habían materializado, también es importante mencionar que se realizó una breve reflexión de lo que se ha logrado.

Para ésta etapa se pretendía iniciar con la concretización de la transformación de nuestra Aula como Comunidad de Aprendizaje, ya que se les solicitó a los alumnos que durante la sesión de la Asamblea Inicial y la elaboración de su Plan de Acción del proyecto 7, se tendría que invitar a un padre de familia para que los acompañará en el desarrollo de su proyecto; situación que se visualizaba un tanto problemática, ya que se tenían que hacer las gestiones necesarias para que las autoridades educativas permitan el acceso a los padres de familia a la sesión y no generar un problema institucional; también se pretendía hacer la invitación extensiva a las autoridades educativas para ser partícipes de

²⁵² ZURBANO Díaz de Cerio José Luis (2001). *Op. Cit.*, p. 198.

²⁵³ Propósito previamente expuesto en la página 102 del presente texto.

las actividades que se desarrollaron durante la elaboración de los PIA, por lo que se esperaba, con cierto punto de ansiedad, que llegaría esta etapa para poder ver el grado de participación que tiene tanto padres de familia y autoridades al querer integrarse al trabajo.

Proyecto 6 “El electroimán”

Después de haber superado el proceso de evaluación institucional que se había solicitado, llegaba quizá la etapa más esperada de la intervención.

Asamblea inicial

Una vez que los equipos se encontraban ubicados en el salón de clases se inició con la actividad para generar las dudas. Como actividad se les pidió leer el siguiente texto y responder las preguntas planteadas.

Cuando Ángel acercó su brújula al celular de Martín notó que esta se desorienta y comenzaba a señalar hacia todas partes, es decir, sin dirección alguna. Martín le dijo que otro día le había ocurrido algo similar: “Mientras jugaba con unos imanes, pasé frente al televisor de mi casa y la imagen se distorsionó por completo. Mi papá me dijo que dejara porque iba a descomponer el televisor”.

Una vez concluida la actividad, se les solicitó a los alumnos comenzar con la planificación de las actividades y responsabilidades que se plasmarían en el Plan de Acción; el producto sería la construcción de un electroimán con un tríptico, para ello deberían utilizar las dudas que surgieron dentro de la asamblea para poder establecer una relación directa con la electricidad y el magnetismo, representado en el electroimán, por tanto tendrían que investigar la elaboración de un electroimán, función e historia.

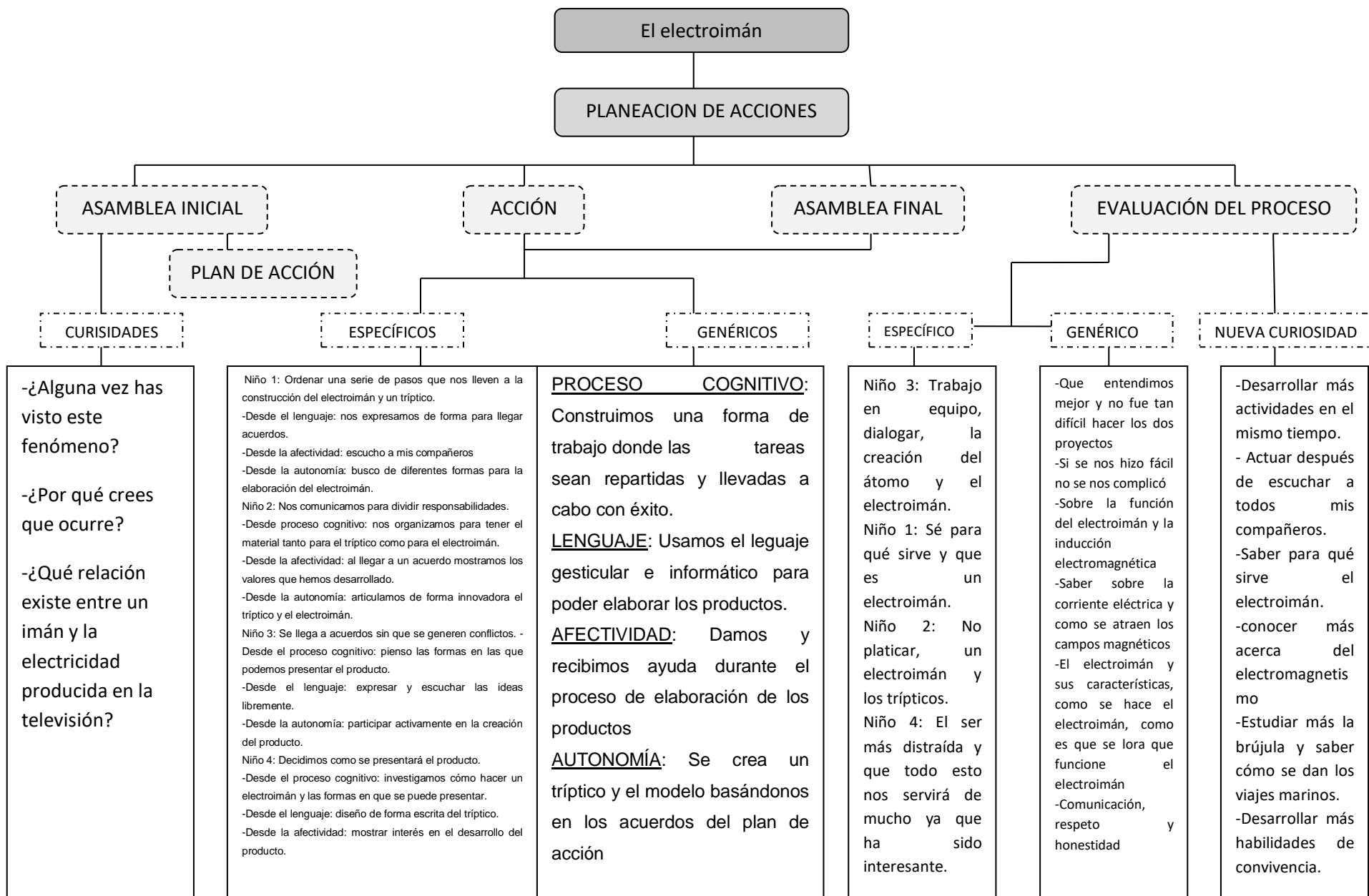


Figura 16. Plan de Acción, Proyecto de Investigación de Aula “El electroimán”.

Como parte de la aplicación de los PIA, para éste caso se planteó desarrollar los siguientes Aprendizajes Genérico y Aprendizajes Específicos.

Aprendizajes genéricos²⁵⁴

PROCESO COGNITIVO: Construimos una forma de trabajo donde las tareas sean repartidas y llevadas a cabo con éxito.

LENGUAJE: Usamos el lenguaje gesticular e informático para poder elaborar los productos.

AFECTIVIDAD: Damos y recibimos ayuda durante el proceso de elaboración de los productos.

AUTONOMÍA: Se crea un tríptico y el modelo basándonos en los acuerdos del Plan de Acción.

Aprendizajes específicos

Niño 1: Ordenar una serie de pasos que nos lleven a la construcción del electroimán y un tríptico.

- Desde el lenguaje: nos expresamos de forma para llegar acuerdos.
- Desde la afectividad: escucho a mis compañeros.
- Desde la autonomía: busco de diferentes formas para la elaboración del electroimán.

Niño 2: Nos comunicamos para dividir responsabilidades.

- Desde proceso cognitivo: nos organizamos para tener el material tanto para el tríptico como para el electroimán.
- Desde la afectividad: al llegar a un acuerdo mostramos los valores que hemos desarrollado.
- Desde la autonomía: articulamos de forma innovadora el tríptico y el electroimán.

Niño 3: Se llega a acuerdos sin que se generen conflictos.

- Desde el proceso cognitivo: pienso las formas en las que podemos presentar el producto.
- Desde el lenguaje: expresar y escuchar las ideas libremente.

²⁵⁴ LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 192. Se respeta el orden lógico propuesto por el autor.

-Desde la autonomía: participar activamente en la creación del producto.

Niño 4: Decidimos como se presentará el producto.

-Desde el proceso cognitivo: investigamos cómo hacer un electroimán y las formas en que se puede presentar.

-Desde el lenguaje: diseño de forma escrita del tríptico.

-Desde la afectividad: mostrar interés en el desarrollo del producto.

Acción

Se inició con las actividades en equipos base, la intención era la construcción tanto del tríptico como del modelo, por lo que utilizó la técnica **“Cooperación estructurada”**²⁵⁵, que consiste en lo siguiente:

1. Los alumnos se agrupan en díadas o parejas.
2. Todos los compañeros deben tener claridad de lo que se va a lograr
3. El primer conjunto se dedicará a la elaboración del tríptico en donde quede claro el descubrimiento de la inducción electromagnética.
4. El segundo conjunto se dedicará a la construcción del electroimán, para lo cual deben construir los pasos para la elaboración del mismo, que deben estar integradas en el tríptico.
5. Una vez terminados las dos actividades, se comentan dentro del equipo para poder sacar 10 copias del tríptico e intercambiarlas a los equipos.
6. Se evaluará con la lista de verificación.

Una vez terminadas de dar las indicaciones sucedió lo siguiente:

—Maestro, puede venir tantito— dijo Luis Fernando, integrante del equipo diez

— ¿Qué pasa, les puedo ayudar en algo?— respondí al ver que estaban todos los integrantes del equipo con cierta molestia.

²⁵⁵ Adaptación a la estrategia original Cooperación Guiada o Estructurada

—Mire, Arlette no ha venido desde el viernes dice Karla que la invitó a jugar a su casa y se calló, se lastimó y no puede mover la mano— dijo Damián, integrante del mismos equipo.

— ¿Cómo?, me puedes explicar Karla— y dirigí la mirada a la alumna

—Es que el viernes, Arlette me invitó a jugar a su casa y subió corriendo las escaleras por unos juguetes y se calló; la llevaron al hospital y creo que le dieron quince días sin moverse— comentó la alumna.

—Pero, ¿qué tú y Arlette no se caían bien?— cuestioné indiscretamente.

—No, nos llevábamos bien, pero con el trabajo en equipos nos conocimos y ahora ya somos amigas— respondió Karla.

—Y entonces, ¿qué es lo que sucede?— de nuevo indagué.

—Ya ve que para hoy es el material del electroimán y como Arlette no está asistiendo, nadie trajo nada y nos va a poner cero en su lista— expresó Luis Fernando.

— ¿Por qué no trajeron nada?— dije.

—Es que no nos pusimos de acuerdo— indicó Karla.

—No seas chismosa, mire profesor, hicimos el Plan de Acción e integraron a Arlette cuando ya sabias que no iba a venir en quince días además, también pusieron a Jeremi que tampoco viene y ahora no trajeron nada— un poco exaltado dijo Luis Fernando.

—Y tú, ¿cumpliste con el material?— cuestioné a Luis Fernando.

—No lo traje, porque yo no le voy a dar calificación a ellos, cuando yo sí estoy cumpliendo— expresó Luis Fernando.

—Yo sé que eres nuevo en el grupo y que quizá aún no conoces toda la dinámica de trabajo, a pesar de que existen calificaciones de equipo, también existen calificaciones individuales, por ejemplo el caso del cumplimiento del material que se evalúa con lista de verificación— tratando de calmar la situación.

—Eso ya se lo intentamos explicar, pero no nos quiere escuchar, ha resultado difícil poder trabajar con él, porque no entiende cosas que desde

el proyecto uno, nos quedaron claras a nosotros— participó Karla en la charla.

—No profe, es que ellos quieren decirme qué hacer y cómo hacerlo, eso está mal— con cierto tono de defensa refutó Luis Fernando.

—Yo no creo que te estén diciendo que hacer y cómo hacerlo, simplemente es que te están haciendo notar ciertas habilidades que quizá no tengas desarrolladas, como la escucha, pero bueno eso es una habilidad que se tiene que ir desarrollando y adquiriendo con el trabajo constante— dije.

—Por el momento solo les queda replantear su dinámica de trabajo y tomar acuerdos para la próxima clase, a pesar de que existe ausencias de sus compañeros eso no significa que no entreguen su producto, así que ha trabajar se ha dicho— argumenté.

Este acontecimiento nos permite ver ciertos avances que se habían empezado a proyectar más allá del aula; se puede decir que se avanzó en la interdependencia positiva, que “crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo”²⁵⁶, ya que se lograron generar vínculos más allá de lo que requería el trabajo de aula y que a su vez abonó al reconocimiento del Otro, debido a que las alumnas que en un principio no mantenían una relación de amistad, encontraron mediante la interacción el valor que tiene su diferencia y lograron mantener una relación más allá de la escuela, lo que se considera un buen avance aunque sólo fuera en una pequeña porción de la población o bien sólo se logró visualizar con ellas; también es importante mencionar que cada integrante del equipo estaban asumiendo su responsabilidad y se estaban haciendo cargo del problema que enfrentaban y no se inculpaban unos a otros sino en equipo buscaron la solución.

También se logra visualizar que por lo menos en este equipo ya se logra la interiorización de algunos de los contenidos de convivencia, como la cultura de paz, que se había propuesto desarrollar en los alumnos; al decir que se forma una cultura escolar podemos decir que “está la existencia de creencias compartidas sobre la necesidad de un desarrollo profesional continuo, se comparten ideas y

²⁵⁶ HOLUBEC, Edythe J: David W. Johnson y Roger T Johnson (2008). *Op. Cit.*, p. 21.

materiales, respeto a las ideas de los colegas”²⁵⁷, características que se empezaban hacer visible en la dinámica de trabajo y que al integrarse un nuevo elemento al equipo se observaba que no compaginaba con las costumbres y formas de pensamiento que los demás ya habían logrado interiorizar, como por ejemplo la forma de cooperación y la responsabilidad que se tenía en el desarrollo del proyecto.

Asamblea final

A cada equipo se le entregó un tríptico distinto al que elaboraron para revisar los elementos que se les solicitó y poder otorgar una evaluación. La cédula de evaluación quedó sujeta a los elementos que se integraron en la Asamblea Inicial.

Posteriormente cada equipo expuso su electroimán, pero con el único requisito era que funcionará y comentarán a grandes rasgos la elaboración y contenido de su tríptico.

Evaluación del proceso

Con base en la Evaluación del Proyecto 6²⁵⁸, se realizó una lluvia de ideas, donde cada uno de los equipos aportó las respuestas que consideraban con mayor relevancia, plasmada en la tabla 5. En esta Asamblea Final se dio más peso a los argumentos verbales que los alumnos ofrecían en la plenaria y se logró retomar datos de mucha importancia, debido a que todos estábamos consientes que era la última ocasión en la que se expresaría su sentir en los PIA.

²⁵⁷ MURILLO Torrecilla F. Javier (2003). *Op. Cit.*, p. 18.

²⁵⁸ Ver Anexo XVII Evaluación del Proyecto 6.

TABLA 5. EVALUACIÓN DEL PROYECTO SEIS

	Con base en la bitácora que se desarrolló durante la implementación del proyecto ¿crees haber dado tú máximo desempeño y compromiso?	¿Los compromisos se cumplieron?, si o no y porqué	Si no encontramos obstáculos para el desarrollo del proyecto, ¿cuáles fueron las fortalezas que identifican como equipo?	Enlista los aprendizajes que has logrado en el transcurso de los proyectos	¿Consideras que el trabajo que se ha desarrollado favorece la autonomía y toma de decisiones del equipo?, ¿cómo?	Como equipo se sientes satisfechos con su resultado
Equipo 1	No demostré un gran desempeño en esta proyecto	No se cumplieron porque tanto el tríptico ni el electroimán no se entrego	Si se encontraron muchos obstáculos para hacer el proyecto	Trabajo en equipo, dialogar, la creación del átomo y el electroimán	Si desarrolla la autonomía y fortalece	No
Equipo 2	Muy bien todos cumplimos y entregamos los 10 trípticos	Si porque cumplimos con los dos productos	Que cooperamos más y logramos discutir menos	Que entendimos mejor y no fue tan difícil hacer los dos proyectos	Si puse orden y nos coordinamos	Si
Equipo 3	Investigar todo acerca del tema y elaborando el tríptico	Poco cumplimos si se logró el objetivo pero con dificultades	Si nadie trabajo y no nos pusimos bien de acuerdo	Se para que sirve y que es un electroimán	Si, sabemos y todos mis compañeros de equipo aprendimos que es un electrón	Si
Equipo 4	Muy bien todos cumplimos y si entregamos los 10 trípticos	Si porque cumplimos	Que cooperamos más y no se nos complico	Si se nos hizo fácil no se nos complicó	Si puse orden y nos coordinamos	Si
Equipo 5	Aportando ideas para realizar el proyecto	Si porque entregamos el electroimán	Que tuvimos más apoyo y comunicación entre el equipo	Sobre la función del electroimán y la inducción electromagnética	Si porque todos están poniendo de su parte y aportando ideas	Si
Equipo 6	Estudí con mis compañeros que era un electroimán	Si, cumplimos a tiempo con la exposición y los tríptico	Que nos sabemos comunicarnos bien	Saber sobre la corriente eléctrica y como se atraen los campos magnéticos	Si porque hemos aprendiendo a trabajar mejor en equipo	Si
Equipo 7	Aportando ideas y cumpliendo con el electroimán	Pues si por que al final si se hizo el tríptico y el electroimán	Que si nos entenderíamos al final de cuentas aprendimos	El electroimán y sus características, como se hace el electroimán, como es que se lora que funcione el electroimán	Si porque todos llegamos a un acuerdo	Si
Equipo 8	Muy bien	Si, nos pusimos de acuerdo	No, ya casi no hablamos	No platicar, un electroimán y los trípticos	Si, ya casi no hablan	Si
Equipo 9	Cumpliendo con lo que me tocó	Si por que cumplimos excepto Ambar que faltó	Que nos pudimos comunicar	Comunicación, respeto y honestidad	Si comunicación y trabajando	Si
Equipo 10	No hubo bitácora	No porque nadie trabajo	Pues no porque nadie ayudó a nada a falta de compromiso	El ser más distraída y que todo esto nos servirá de mucho ya que ha sido interesante	No porque falto el producto	No

Información obtenida del instrumento “Evaluación del Proyecto 6”; sólo se tomó la voz de los estudiantes que participaron en la plenaria

En este proyecto se logra identificar que ocho equipos lograron dar su máximo desempeño, entre los argumentos que se encuentran están que lograron mejores productos, investigar, cumplir con los trípticos, aportando ideas, estudiar, cumpliendo con las responsabilidades, esto se demostró en la entrega de los trabajos; el tema del electroimán ya lo habían visto los alumnos de la asignatura tecnológica Diseño de Circuitos Eléctricos, lo que fue de mucha ayuda porque los alumnos que pertenecen a ese taller fungieron como monitores con los demás y en casi todos los equipos fueron los líderes al realizar el trabajo, esto nos lleva a decir que existían principios sólidos del desarrollo de la solidaridad, ya que “es un valor que inclina a las personas a sentirse unidos con los otros, cooperando con ellos”²⁵⁹, observando que los alumnos compartían su conocimiento para mejorar su objetivo. Solo dos equipos argumentaron no haber dado su máximo desempeño, esto quizá es porque los alumnos perdieron un poco el ritmo ante las cuestiones institucionales ya que como se inició el cierre del ciclo, se iniciaron las actividades extracurriculares como ensayos de las escoltas y los torneos de basquetbol y futbol.

Ocho equipos dicen haber cumplido con los compromisos establecidos en el Plan de Acción lo que demuestra que más del cincuenta por ciento del grupo había logrado trabajar de nuevo bajo el modelo de los PIA, que tiene como finalidad “saber enseñar al alumnado procesos y estrategias de razonamiento afectivo que pueden utilizar en el aprendizaje y resolución de problemas de la vida ordinaria”²⁶⁰, logrando su objetivo a través de los diferentes procesos que se desarrollaron en la elaboración y desarrollo de los proyectos; dos equipos argumentan no haber cumplido con sus desempeños, uno de ellos fue el equipo diez, que es del que se rescató la primera experiencia que se mostró en este proyecto, la integración de un nuevo integrante no fue sencilla y les costó un poco de trabajo poder trabajar de una forma adecuada. En las dos etapas anteriores los alumnos asumían no encontrar obstáculos en el desarrollo de los proyectos, por lo que se consideró pertinente poder encontrar las fortalezas que se habían

²⁵⁹ FERNANDEZ Osmara (2006). *Op. Cit.*, p. 256.

²⁶⁰ LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 211.

identificado con el desarrollo de los proyectos; siete de los diez equipos identifican encontrar fortalezas en sus equipos, entre las que se encuentran mayor comunicación, cooperación, apoyo, ya no platicar tanto, y estos elementos se vieron reflejado en la dinámica de trabajo, ya que los alumnos se desarrollaban de una forma más eficaz dentro de las sesiones de trabajo.

Los tres equipos restantes que argumentan haber encontrado obstáculos, localizan encontrarlos en la organización y cumplimiento de acuerdos, a pesar de que existen tres equipos que no identificaron obstáculos se considera una avance que la mayoría de los equipos identifican una fortaleza y esto se puede deber a que los alumnos encontraron un sentido de pertenencia con su equipo y por lo que ya no les resultaba difícil trabajar con ellos. Para los aprendizajes que los alumnos adquirieron solo tres logran identificar una relación entre los contenidos académicos con los contenidos de convivencia, esto se considera un progreso debido a que los alumnos al principio no lograban relacionar los contenidos de la asignatura con los de la convivencia y el hecho que de por lo menos tres equipos lograran entrelazar los aprendizaje, se considera un logro dentro del proceso de mediación, ya que “el profesor es mediador tanto de los contenidos y los métodos, como de lo que atañe a las personas y a la pequeña comunidad escolar”²⁶¹, que se veía reflejado cuando los alumnos expresaban sus aprendizajes de convivencia y los propios a la asignatura.

Cinco equipos logran identificar el aprendizaje con el contenido de la asignatura, que en este caso fue la construcción de un electroimán, a pesar que no era la intención darle el énfasis a los aprendizajes de la asignatura se considera interesante observar que al elaborar el electroimán los alumnos estuvieron muy interesados en su construcción, por lo que posiblemente la mayoría lograron relacionar la experiencia que les brindó la construcción de un electroimán con el aprendizaje, porque para ellos fue una experiencia novedosa poder demostrar un fenómenos físico con materiales tan sencillos; solo dos equipos le dieron mayor énfasis a los contenidos de convivencia, uno al decir que existió mayor comunicación, respeto, menor distracción y respeto, lo que también

²⁶¹ TÉBAR Belmonte Lorenzo (2013). *Op. Cit.*, p. 105.

se considera un avance, ya que no podemos exigir que todos los alumnos aprendan con el mismo ritmo y con el mismo nivel de apropiación de los contenidos por lo que es respetable que cada uno de los equipos logrará un avance y ninguno se estancara en no aprender nada del proceso de elaboración del proyecto.

En este proyecto se consideró pertinente poder hacer visible avance en el desarrollo de las zonas de pensamiento con la pregunta ¿consideras que el trabajo que se ha desarrollado favorece la autonomía y toma de decisiones del equipo?, ¿cómo?, cuando se revisó en plenaria el instrumento de evaluación se empezó a identificar que las respuestas no coincidían con la definición de autonomía; al preguntarles a los alumnos lo que entendían por autonomía, se identificó que no tenían certeza de lo que era el concepto, por lo que se les brindó una pequeña explicación al respecto con lo que los alumnos logran contestar. Solo un equipo no logró identificar como se desarrolló la autonomía, los nueve restantes argumentan haber desarrollado la autonomía respetando las ideas, coordinándose, aprendiendo a trabajar en equipo, tomando acuerdos; lo que se considera como un avance debido a que casi el total de los equipos acepta y reconoce haber desarrollado la autonomía, que “es un concepto que une y que no separa. Sólo dese la libertad del profesorado en su quehacer cotidiano se puede exigir responsabilidad”²⁶²; es importante mencionar que para el desarrollo de la autonomía, como nos dice el autor, el siguiente paso o lo que complementa a la autonomía es la responsabilidad, valor que se estaba desarrollando y se hacía evidente después de cinco proyectos realizados. Ocho equipos no se sienten satisfechos con el resultado de su proyecto, los ocho restantes argumentan que si se sentían satisfechos con el desarrollo de su proyecto, en general los productos se lograron y con la calidad que se esperaba, ya que no se tenía mayor complicación para elaborar la demostración.

En cuanto al nuestro objeto de estudio, se logró un avance en la consolidación de una Cultura de Paz como se observó en el análisis del presente trabajo; también se considera que un paso que ayudó en la consolidación de

²⁶² LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 271.

nuestro objeto de estudio fue que los alumnos llegaron a un nivel de metacognición, ya que se requiere de “un tipo de pensamiento reflexivo, profundo y autocuestionador que implica un esfuerzo sostenido un fuerte de revisión del propio pensamiento y sus supuestos”²⁶³, al realizar el instrumento de evaluación los alumnos autocuestionaban su proceso de aprendizaje ya que tenían que recordar qué era lo que habían hecho y cómo lo habían hecho, por lo que se considera un avance.

En cuanto al Aula como Comunidad de Aprendizaje, propuesta por César Coll, podemos decir que se avanzó en:

- La existencia de altos niveles de diálogo, de interacción y de comunicación entre los participantes.
- Adopción de enfoques globalizadores e interdisciplinarios y el rechazo a la organización tradicional del currículum en materias o disciplinas aisladas.
- La utilización sistémica de estrategias y procedimientos diseñados con el fin de que todos los alumnos participantes puedan compartir aprendizajes.
- Énfasis en el aprendizaje autónomo y autoregulado, en adquisición de habilidades y estrategias de aprendizaje metacognitivo y en aprender a aprender.

Estos elementos se desarrollaron en el transcurso de la implementación de los PIA, que de forma implícita nos llevaban a implementar estrategias de aprendizaje cooperativo y asumirnos como docentes mediadores, y que nos llevaron a lograr los niveles de diálogo que se requiere para que los alumnos puedan interactuar y mejorar la comunicación, que se consideraba un obstáculo desde el primer proyecto y que con el avance de los mismos se mejoró de una forma muy eficaz; al utilizar las estrategias de aprendizaje cooperativo se innovó en la forma de trabajo que se desarrollaba en el aula y el currículum empezó a tomar una forma distinta y que esto desembocó en el desarrollo de la autonomía; para este momento de la evaluación de la propuesta se puede observar que los elementos que se relacionaron tienen relación entre sí, ya que las interacciones en el aula

²⁶³ARISTEGUI Roberto et. al (2005). *Op. Cit.*, p. 147.

nos llevan a desarrollar los contenidos de la pedagogía de la convivencia y esto nos lleva a lograr transformar nuestra Aula como Comunidad de Aprendizaje.

Proyecto 7. “La luz blanca”

Ante las últimas sesiones de clase pertenecientes al final del ciclo escolar 2015-2016 y con el rumor que los alumnos ya estaban evaluados, se notaba una gran ausencia en el salón de clases y con cierta nostalgia empezábamos con el trabajo del último proyecto.

Asamblea inicial

Se inició la asamblea con una actividad experimental para generar las curiosidades de los alumnos.

- **Nuestros materiales:** moneda, lápiz, vaso de vidrio transparente e incoloro y agua.
- **Ahora seguimos los pasos:**
 1. Llena el vaso con agua hasta $2/3$ partes.
 2. Coloca la moneda en el vaso, de manera que quede en el centro del fondo, observa la superficie del agua, ¿qué es lo que se observa?, ¿cambia de tamaño la moneda?
 3. Ahora sumerge el lápiz, primero en el centro y observa; después, inclínalo de tal forma que toque tanto el extremo de la base del vaso y el borde de la boca del vaso, ¿qué sucede?
- **Hipótesis:** ahora elabora una hipótesis de lo que sucedió y comparte con tu equipo de base.

Posteriormente se elaboró su Plan de Acción.

—Bueno chavos, estamos ante la organización del último proyecto, así que debemos dar nuestro máximo desempeño para lograr cerrar este proceso de trabajo; como ya está escrito en el pizarrón, para el proyecto número siete tendrán que entregar dos productos, una actividad experimental en

donde demuestren la descomposición de la luz blanca desde una explicación atómica y una práctica de laboratorio correspondiente al experimento que presentan— dije al señalar al pizarrón.

— ¿La práctica tiene que ser como las que hemos trabajado en el transcurso del ciclo escolar?— preguntó Belén integrante del equipo tres.

—Ustedes pueden diseñar el formato que van a entregar, recuerden que la práctica de laboratorio debe contener: un encabezado, propósito, introducción, material, desarrollo y conclusiones— expresé.

— ¿A mano o a computadora?— indagó Eliam, integrante del equipo seis.

—Ustedes deciden, es libre la entrega, lo único que necesito es que la práctica de laboratorio contenga los elementos que ya se mencionaron integran la práctica de laboratorio, un requisito más que deben tener en cuenta ahora que van a llenar su Plan de Acción, es que para la presentación de su producto debe asistir por lo menos un papá o mamá— hice una pausa.

— ¿Para qué maestro?— cuestionó Luis Alberto, integrante del equipo nueve.

—En esta ocasión vamos a compartir nuestros logros con las familias, también hay que darle a los papás un lugar en el proceso de aprendizaje— dije.

—Y puede venir mi hermano— comentó Daniel, integrante del equipo uno.

—También es integrante de tú familia, así que también puede ser partícipe del trabajo— argumenté para todo el salón.

—Y si ninguna de nuestras mamás puede, ¿qué hacemos?— preguntó Sergio integrante del equipo ocho.

—Bueno, ya como última recurso pueden invitar a los directivos de la escuela siempre y cuando ellos accedan a asistir a la presentación— pensé en voz alta.

— ¿Pero sí se puede hacer eso?— expresó Luis Fernando integrante del equipo diez.

—Sí, pueden invitar a un familiar o a un directivo, también deben estar conscientes que para la presentación deben estar bien preparados para poder explicar su experimento; si no hay más dudas, vamos a seguir con la organización del trabajo— finalicé mi participación.

Para lograr dar un paso más en la transformación de nuestra Aula como Comunidad de Aprendizaje, se consideró pertinente hacer partícipes no sólo a los alumnos sino también proyectar el trabajo a más personas como las familias y los directivos, ya que las comunidades de aprendizaje son “cultura de aprendizaje en la que todos y cada uno de sus miembros se implican en un esfuerzo colectivo de comprensión”²⁶⁴ y que evidentemente no excluía a ningún integrante de la comunidad escolar; en algún momento se había propuesto, como medida disciplinaria de forma institucional, hacer que los padres de familia asistieran a presenciar una clase, pero no con la intención de que aportarían o se sintieran parte del proceso de aprendizaje, sino que esto fungía como castigo para aquellos alumnos que no lograban comportarse dentro de alguna clase, de tal forma que se consideraba pertinente hacer que los padres se responsabilizaran por lo que sus hijos hacían dentro de la institución; la medida disciplinaria en ocasiones se cuestionaba ya que algunos docentes consideraban que era atentar contra su intimidad dentro del aula y que podría resultar conflictivo que un padre de familia fuera testigo del trabajo dentro del aula.

Por todo esto cuando se decidió proyectar la propuesta de transformar nuestra aula, y poder solicitar a los padres que asistieran, a los alumnos les pareció algo nuevo y las dudas surgieron de inmediato al tener como referente un castigo para la asistencia de los padres, fue por ello que se consideró hacer una reflexión de la importancia que los padres de familia deben tener ante el proceso de desarrollo del aprendizaje, ya que son elementos de la comunidad educativa que terminan fungiendo como una participación discursiva y conveniente para la escuela, ya que en cierto momento sólo se solicita la presencia de padres de familia cuando se necesita, lo que ha logrado hacer que los padres también

²⁶⁴ COLL Cesar (2001). *Op. Cit.*, p. 6.

asuman un papel de pasividad en el proceso que sus hijos desarrollan dentro de la escuela.

Poder incorporar a los padres de familia fue un gran reto, porque como ya se mencionó en algún momento las transformaciones sociales han llevado a que tanto madre como padre de familia tengan que trabajar y no logren estar inmersos en el proceso de aprendizaje que los alumnos desarrollan en el aula; esta situación se ha prestado a la creación de juicios de valor por parte de los docentes, ya que se piensa que los padres de familia han perdido la responsabilidad que se tiene de los hijos al mandarse a la escuela pero también es importante mencionar que los docentes debemos adecuarnos a esas transformaciones sociales en donde las familias han cambiado y también necesitan apoyo de la escuela en lugar de generar obstáculos para el desarrollo de los estudiantes.

Como parte de la aplicación de los PIA, para éste caso se planteó desarrollar los siguientes Aprendizajes Genérico y Aprendizajes Específicos.

Aprendizajes genéricos²⁶⁵

PROCESO COGNITIVO: Percibimos el mundo que nos rodea para entender los temas que nos corresponden

LENGUAJE: Utilizamos el lenguaje corporal, verbal y simbólico para poder mostrar nuestra actividad experimental.

AFECTIVIDAD: Acordamos las normas basados en valores para poder desarrollar las actividades de una forma óptima y resolvemos nuestros conflictos

AUTONOMÍA: Se desarrolla la actividad experimental con base en los acuerdos que se establecieron en el plan de acción

²⁶⁵ LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 192. Se respeta el orden lógico propuesto por el autor.

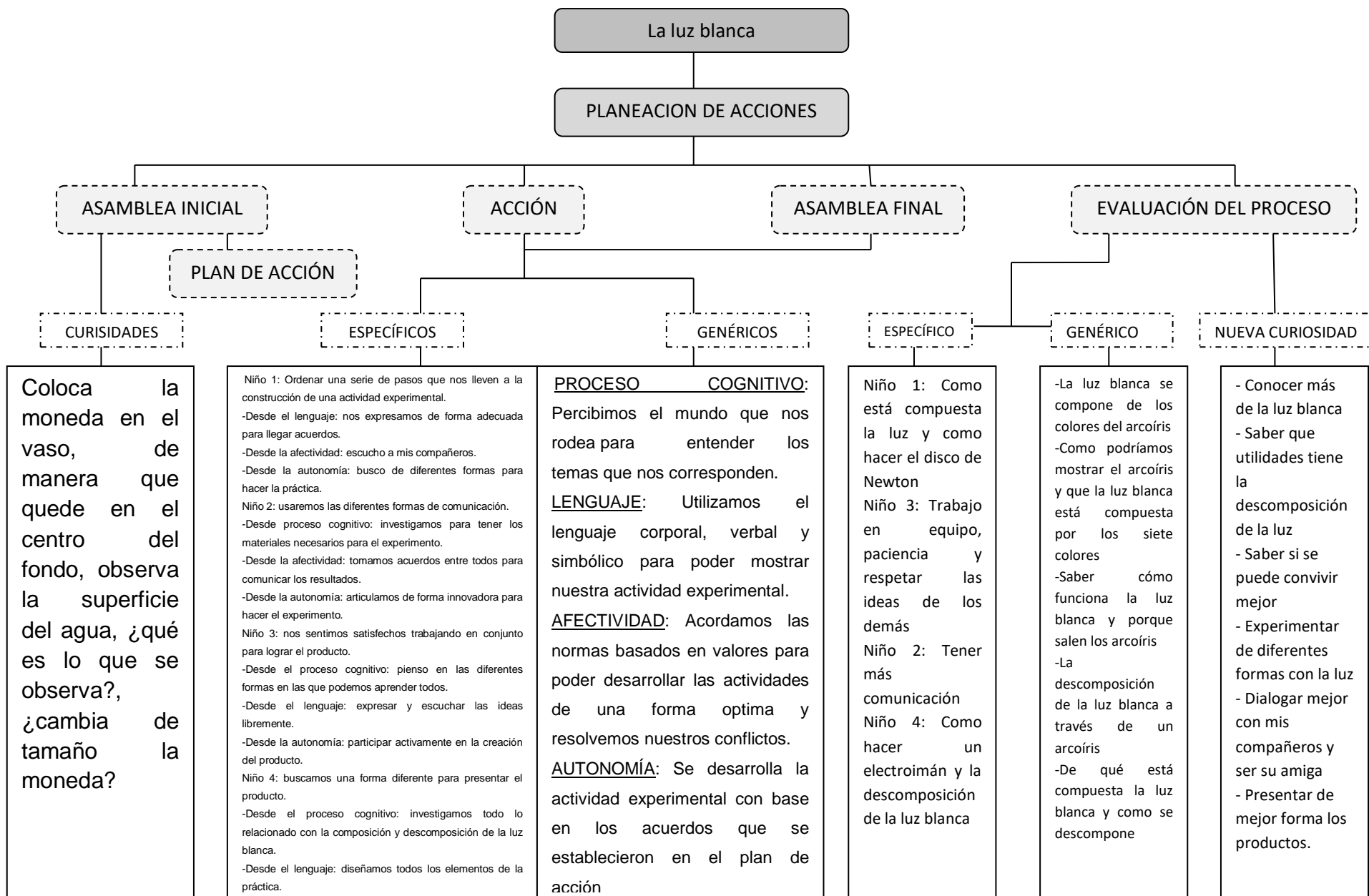


Figura 17. Plan de Acción, Proyecto de Investigación de Aula “La luz blanca”.

Aprendizajes específicos

Niño 1: Ordenar una serie de pasos que nos lleven a la construcción de una actividad experimental.

- Desde el lenguaje: nos expresamos de forma adecuada para llegar a acuerdos.
- Desde la afectividad: escucho a mis compañeros.
- Desde la autonomía: busco de diferentes formas para hacer la práctica.

Niño 2: usaremos las diferentes formas de comunicación.

- Desde proceso cognitivo: investigamos para tener los materiales necesarios para el experimento.
- Desde la afectividad: tomamos acuerdos entre todos para comunicar los resultados.
- Desde la autonomía: articulamos de forma innovadora para hacer el experimento.

Niño 3: nos sentimos satisfechos trabajando en conjunto para lograr el producto.

- Desde el proceso cognitivo: pienso en las diferentes formas en las que podemos aprender todos.
- Desde el lenguaje: expresar y escuchar las ideas libremente.
- Desde la autonomía: participar activamente en la creación del producto.

Niño 4: buscamos una forma diferente para presentar el producto.

- Desde el proceso cognitivo: investigamos todo lo relacionado con la composición y descomposición de la luz blanca.
- Desde el lenguaje: diseñamos todos los elementos de la práctica.
- Desde la afectividad: mostrar interés en el desarrollo del producto.

Acción

Con base en los acuerdos tomados en el Plan de Acción, se realizó la técnica “**experimentación**”²⁶⁶, que consiste en:

1. Agrúpense en parejas en sus equipos base

²⁶⁶ Creación del autor

2. Cada pareja o trío, debe dividirse las responsabilidades que implica la construcción de una actividad experimental
3. La primera pareja crea la práctica de laboratorio, en lo que la segunda empieza a revisar las propuestas de actividad experimental y elijen una
4. Intercambian actividades y opinan con respecto a la construcción de la práctica de laboratorio y la elección de la actividad experimental.

Concluyen la actividad tomando acuerdos que nos lleven a cumplir con la actividad.

Asamblea final

Mediante un sorteo, cada uno de los equipos presentó su actividad experimental y su práctica de laboratorio, ya sea con ayuda del padre de familia o con el profesor.

—Brindemos un aplauso a equipo siete, que acaba de presentar su producto, al tener sólo a cuatro mamás de los alumnos y un hermano, pase equipo seis a presentar su producto— se escuchó al abrirse la puerta.

—Buenos días profe, puedo pasar— dijo el director.

—Pase profe, bienvenido, llegó justo a tiempo para ver el producto del equipos ocho— expresé con cierto nerviosismo.

—Nosotros somos los integrantes del equipo ocho, Fernanda, Astrid, Sergio y Alberto; y les vamos a presentar nuestro experimento, aquí podemos observar la descomposición de la luz blanca, en siete colores que conforman el espectro visible, dentro del espectro electromagnético— argumentó Fernanda

—Bueno, también podemos decir que la proyección de un arcoíris es muy sencilla, ya que solo hay que hacer pasar los rayos de luz blanca por diferentes medios, esto se denomina refracción de la luz— expresó Alberto.

—Para hacer nuestra práctica de laboratorio, tomamos los acuerdos necesarios y dialogamos para conocer lo que cada uno pude hacer y así se

nos facilitó el trabajo; y con esto concluimos gracias por su participación— dijo Sergio

—Le brindamos un aplauso a nuestros compañeros— dije al ver que los alumnos había concluido.

—Bueno si me permite profe, quiero felicitarlos alumnos porque se ve el trabajo, pero debo decirles que deben darle más peso a la teoría, explicar mejor el experimento en lugar de explicar lo de su práctica; también deben aprender mucho este año porque el próximo año será muy importante para la elección de su prepa y deben quedarse en su primera opción para que la escuela quede entre las mejores, así que trabajen más y échenle ganas. Le agradezco maestro y con su permiso— y el director salió del salón.

Este acontecimiento me permitió observar que el integrar a más personas al proceso de aprendizaje es complicado, ya que como se dejó ver, solo la mitad del grupo logró hacer partícipes a los padres de familia, al cuestionarles por qué no asistieron sus padres a la asamblea, la respuesta es que todos trabajan y los directivos por el trabajo administrativo de fin de ciclo no lograron asistir; es por ello que nos hace reflexionar cómo es que se ha logrado conceptualizar el trabajo en las escuelas, ya que en ciertos momentos se ha asumido que en la escuela se acude a aprender y no a desarrollar todas las habilidades que se requieren para afrontar la vida en sociedad y que justo debe centrarse el proceso de aprendizaje en ellos junto a la adquisición de conocimiento de las distintas asignaturas, y que debe subrayarse que la comunidad de aprendizaje tiene una importancia significativa “en la construcción del conocimiento colectivo como contexto, plataforma y apoyo”²⁶⁷, lo que en ocasiones se visualiza como procesos completamente distintos lejos de verse como complementarios así como lo percibimos por parte del director, ya que en lugar de felicitar a los alumnos por haber encontrado un equilibrio entre los contenidos tanto de la asignatura como de convivencia, exigía el desarrollo de uno y se perdía la importancia de otro.

²⁶⁷ COLL César (2001). *Op. Cit.*, p. 5.

TABLA 6. EVALUACIÓN DEL PROYECTO SIETE

	Con base en la bitácora que se desarrolló durante la implementación del proyecto ¿crees haber dado tú máximo desempeño y compromiso?	¿Los compromisos se cumplieron?, si o no y porqué	Si no encontramos obstáculos para el desarrollo del proyecto, ¿cuáles fueron las fortalezas que identifican como equipo?	Enlista los aprendizajes que has logrado en el transcurso de los proyectos	¿Consideras que los conflictos que se enfrentaban en los proyectos fueron disminuyendo y aportando en la mejora del trabajo?	Como equipo se sientes satisfechos con su resultado
Equipo 1	Si todos aportamos ideas y apoyamos en la organización de las cosas	Si porque cada quien si apporto tanto en el material como en la información	Que ya aprendimos de tantos errores	Como está compuesta la luz y como hacer el disco de Newton	Si se aportaron en la mejora de las toma de decisiones	Si
Equipo 2	Mostré mi desempeño al máximo ya que tuve que trabajar solo con un compañero que si asistió	Si, porque se logró el propósito	La falta de tres integrantes del equipo	La luz blanca se compone de los colores del arcoíris	Pues son disminuyeron ni aumentaron ya que se trabajo con todos	Si
Equipo 3	Creo que fue bueno ya que estuvo bien nuestro trabajo que realizamos	Si porque todo el equipo trabaja	Que trabajamos bien en equipo porque tenemos emjro desempeño	Trabajo en equipo, paciencia y respetar las ideas de los demás	Si porque todos aportaron ideas	Si
Equipo 4	Mal porque nadie entrego el proyecto y no tuvimos participación	No porque no nos organizamos bien	Ninguna porque no entregamos proyecto	Tener más comunicación	Si creo	No
Equipo 5	Haciendo investigación sobre el proyecto y cumpliendo	Si porque entregamos a tiempo todo	Que trabajamos en equipo juntos y se trajo el material en su debido tiempo	Como podríamos mostrar el arcoíris y que la luz blanca está compuesta por los siete colores	Si disminuyeron porque empezamos a cumplir	Si
Equipo 6	Investigando la luz blanca junto con mis compañeros	Si porque cumpliendo a tiempo con el proyecto y la práctica de laboratorio	Que trabajamos juntos y que trajimos el material el día que era	Saber como funciona la luz blanca y porque salen los arcoíris	Si, porque aprendimos a trabajar juntos en equipo	Si
Equipo 7	Haciendo la práctica y trayendo los materiales para el experimento	Si, en la mayoría se cumplió con todo	Que trabajamos en equipo y al final cumplimos	De qué está compuesta la luz blanca y como se descompone	Si, creo que ese proyecto fue más fácil	Si
Equipo 8	Entregando la práctica y realizando el experimento sobre la descomposición de luz blanca	Si porque logramos cumplir con lo que se nos propuso	Que los dos últimos proyectos logramos no platicar tanto como antes	Como se descompone la luz blanca	Si mucho porque logramos entregar el proyecto y ya no platicamos mucho	Si
Equipo 9	Pues bien trabajamos y entregamos las bitácoras	Si porque entregamos a tiempo la práctica	El obstáculo fue que un integrante no vino, pero el día de la exposición se platicó con ella y se logró integrar	La descomposición de la luz blanca a través de un arcoíris	Si, ya que aprendimos a dialogar entre los integrantes del equipo	Si
Equipo 10	Bueno porque di todo mi desempeño	Más o menos, porque no nos pusimos de acuerdo con lo papas	Disminuyo el conflicto y aumento el trabajo	Como hacer un electroimán y la descomposición de la luz blanca	Si	Si

Información obtenida del instrumento “Evaluación del Proyecto 7”; sólo se tomó la voz de los estudiantes que participaron en la plenaria

Evaluación del proceso

Con base en la Evaluación del Proyecto 7²⁶⁸, se realiza una lluvia de ideas, donde cada uno de los equipos debe aportar la respuesta que considera con mayor relevancia, las participaciones se registraron en la tabla 6. Nueve equipos argumentaron haber dado su mayor esfuerzo, entre los argumentos que ofrecían era que el apoyo había crecido en comparación con el primer proyecto, se incentivó la responsabilidad ya que cuando algunos compañeros no asistían se tenían que redoblar esfuerzos para que el producto se concretara, se logró desarrollar en los alumnos los instinto de investigación para que los alumnos dieran su máximo desempeño cumpliendo con los acuerdos que se establecieron. Ocho equipos argumentan haber cumplido con sus compromisos ya que se aportó información, se logró el objetivo, todos los integrantes del equipo trabajaron, porque entregaron el producto a tiempo; solo un equipo argumentó no haber cumplido sus compromisos debido a que no lograron el producto y uno argumenta que sus compromisos se cumplieron a medias, esto es muestra que la solidaridad se estaba cumpliendo ya que ella “propicia, en la vida escolar, un clima de atención y ayuda a las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa, evitando todo tipo de discriminación”²⁶⁹, y que se observaba el apoyo que estaba dando entre los equipos y sobretodo que los procesos de exclusión en el aula estaban disminuyendo, aparentemente.

Siete equipos identifican haber encontrado fortalezas en el desarrollo del proyecto, entre las que identifican que aprendieron de sus errores, que aprendieron a trabajar en equipo y este fue un argumento de tres equipos ya que al principio les costó trabajo poder trabajar con personas que no conocían o que creían que tendrían problemas y el trabajo en equipo les demostró que las personas no solo son lo que aparentan sino que al conocerlas pueden ser buenas personas; también encontraron como fortaleza aprender a no platicar tanto y que al disminuir los conflictos aumentaron el trabajo, y esta fue una de las finalidades

²⁶⁸ Ver Anexo XVIII Evaluación del Proyecto 7.

²⁶⁹ ZURBANO Díaz de Cerio José Luis (2001). *Op. Cit.*, p. 203.

por lo que se considera que la intervención dio resultados y que no solo fueron perceptibles por parte del docente sino que también por los alumnos, esto era muestra del aprendizaje mediado que se “concibe así como la vía humana al desarrollo cognitivo. La enseñanza es aprendizaje compartido”²⁷⁰, y que estaba quedando claro tanto para el docente desde su transformación a mediador y a los alumnos que interiorizaban el proceso de aprendizaje, que al final representaba su fortaleza; dos equipos identifican como obstáculo la ausencia de compañeros, pero solo uno logra identificar que ese obstáculo se convirtió en fortaleza al momento de que el integrante que no había asistido asumió la responsabilidad de la exposición.

En cuanto a los aprendizajes adquiridos en este proyecto fueron variados, ocho equipos asumen haber adquirido aprendizajes de la asignatura, como por ejemplo la descomposición de luz blanca, se considera interesante este dato ya que tanto en este proyecto como el número seis se realizó la manipulación de materiales en donde los alumnos tendrían que desarrollar la solidaridad, y que al desarrollar una actividad de tipo experimental los alumnos pasaron de un discurso a la acción y de nuevo al discurso al momento en el que tuvieron que exponer su producto y lograron referir eventos que no fueron momentáneos. Solo dos equipos relacionaron el conocimiento con los contenidos de convivencia ya que lograron respetar las ideas de los demás y lograron tener mayor comunicación para trabajar en el proyecto.

El proceso de aprendizaje fue muy variado en esta última etapa del proyecto, ya que las actividades programadas implicaron un mayor desempeño por parte de los equipos por lo que quizá no se logra visualizar una relación entre el contenido, ya que se consideró que para que los alumnos lograran transitar de la apatía entre compañeros a desarrollar un vínculo más allá de la realización de trabajo, se concretó la solidaridad, una manifestación del reconocimiento del Otro; esto se refleja cuando se entiende que el “alumno debe ser protagonista de sus aprendizajes, por la vía de la mediación y por la vía del autodescubrimiento”²⁷¹, y

²⁷⁰ LÓPEZ Melero Miguel (2004). *Op. Cit.*, p. 118.

²⁷¹ TÉBAR Belmonte Lorenzo (2013). *Op. Cit.*, p. 104.

que progresivamente los alumnos se estaban haciendo conscientes del desarrollo que estaban logrando. Como parte del diseño de la intervención se decidió poder visualizar los avances que se habían obtenido en cuanto a una problemática detectada al preguntarles ¿Consideras que los conflictos que se enfrentaban en los proyectos fueron disminuyendo y aportando en la mejora del trabajo?, y las respuestas que los alumnos ofrecieron están que aportaron en la mejora de la toma de decisiones, aportaron ideas, disminuyeron porque empezaron a cumplir más, empezaron a cumplir, si porque los proyectos se les hicieron más fáciles, entregaron mejores proyectos y porque aprendieron a dialogar entre los integrantes del equipo, todas estas respuestas se consideran como un avance ya que los nueve equipos argumentan haber encontrado en el conflicto una posibilidad de mejora para su trabajo y sus actitudes, debido a que “el conflicto se asume como lo que realmente es, un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y grupos sociales”²⁷², y en la medida del desarrollo de la propuesta los alumnos entendieron y se ayudaron del conflicto para mejorar; solo un equipo argumenta no haber percibido la disminución pero tampoco argumentan haber encontrado más conflicto, lo que se deja entre ver es que lo tampoco aumentaron los conflicto y eso se considera también como un avance.

Nueve equipos se sintieron satisfechos con su desempeño y en general se puede decir que el trabajo y esfuerzo que se demostró en la asamblea final fue aceptable ya que los equipos se esforzaron por hacer un buen trabajo; también debemos mencionar que en cierto momento se perdió el interés por los proyectos pero en la última etapa los productos implicaban la manipulación de objetos de uso común para poder demostrar un fenómeno físico como la electricidad y la luz, y que resultó interesante y atractivo para los alumnos.

Para la construcción de una Cultura de Paz, logramos avanzar en la construcción de una ética de la convivencia, que es “expresada como un acercamiento entre una moral dialógica y una educación democrática, concebida desde la tradición crítica”²⁷³, esto se genera a través de la conciencia de saber que

²⁷² JARES Xesús R. (2009). *Op. Cit.*, p. 34.

²⁷³ ARISTEGUI Roberto et. al (2005), *Op. Cit.*, p. 144.

se desarrolló un gran nivel de diálogo entre los integrantes del grupo que los llevó a que sus productos tuvieran mayor calidad y se tomaran acuerdos para lograr el desarrollo del proyecto; ya que se logró que la solidaridad se desarrollara y se complementara con la creación de una cultura, no violencia, derechos humanos y respeto, que con el desarrollo de las zonas de pensamiento de los proyectos se logró que estos elementos se llegarán a complementar o bien se desarrollaran de una forma adecuada.

En cuanto a la transformación de nuestra Aula como Comunidad de Aprendizaje, se puede decir que se logró avanzar en:

- La selección de actividades de aprendizaje percibidas como auténticas y relevantes por los participantes
- El compromiso con el objetivo de construir y compartir conocimientos nuevos
- La caracterización del profesor como facilitador del aprendizaje de los alumnos y como un miembro más de una Comunidad de Aprendizaje
- La puesta en marcha de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo

Estas características de la transformación de nuestra aula, se consideran relevantes para el proceso de aprendizaje ya que los alumnos descubrieron formas de apropiación de los aprendizajes de una forma distinta a la tradicional donde el docente solo explicaba y los alumnos aprendían, y que a su vez logró hacer la construcción de conocimientos nuevos no solo de la asignatura sino también de los contenidos de convivencia y la conformación de una cultura; también la intervención tenía como punto central que transformar la práctica docente y asumirnos como docentes mediadores, lo que quizá se logró ya que se intentó mantener una actitud distinta a la que se había manejado previamente a la intervención.

Hemos expuesto cómo fue que se dio el proceso de la intervención desde su justificación, diseño y aplicación, ahora lo que nos resta es poder determinar los alcances y limitaciones que se podrán visualizar en las conclusiones y es quizá cuando el sonido de la chicharra se escuchará con mayor fuerza.

En síntesis

En una sesión posterior al cierre de los proyectos, se aplicó el instrumento denominado Balance Final²⁷⁴, para visualizar el logro de nuestros objetivos; y de nuevo la hegemonía nos invade con preguntas que se convierten en una obligación, ¿logramos nuestro objetivo?, y quizá consideramos pertinente retomar el instrumento con el que realizamos la evaluación final y se realizó una coevaluación del trabajo desarrollado y poder comparar las situaciones que se dieron en el aula con los alumnos para visualizar los avances con respecto con los elementos que caracterizan la Aula como Comunidad de Aprendizaje.

Consideramos pertinente recordar que para transformar nuestra aula, César Coll nos dicen que existen ciertas características propuestas en la columna izquierda de la siguiente tabla y se compara con los testimonios que se obtuvieron con el instrumento de evaluación final de la propuesta, podemos decir:

TABLA 7. CARACTERÍSTICAS DE UN AULA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE SEGÚN CÉSAR COLL VERSUS COMENTARIOS DE ALUMNOS

Características de la Aula como Comunidad de Aprendizaje ²⁷⁵	Comentarios rescatados del instrumento Balance Final. ²⁷⁶
Existencia de unos objetivos y valores compartidos entre todos los miembros de la institución.	“Fue divertido interesante y a la vez difícil ir haciendo los proyectos ya que con ayuda de todos puede aprender más tanto como de mis compañeros y sus conocimientos”
Existencia de un liderazgo compartido.	“Que el maestro nos dejará escoger los rasgos de evaluación fue muy interesante porque me sentí tomada en cuenta”
Trabajo en equipo y colaborativo del profesorado (lo que implica, entre otros aspectos, el refuerzo de las estructuras de coordinación, el establecimiento de estrategias y procedimientos compartidos de evaluación, la puesta en marcha de actividades de enseñanza aprendizaje que implican la participación de profesores de diferentes materias y asignaturas, etc.)	“Cuando el director entro al salón a ver mi exposición, el maestro le comentó todo el desarrollo que se había hecho hasta el momento y eso me gustó mucho”
Apoyo mutuo entre los miembros de la institución;	“Así, trabajando por proyectos, tuvimos mejor comprensión en los trabajos”

²⁷⁴ Ver Anexo XIX Balance final.

²⁷⁵ COLL César (2001). *Op. Cit.*, p. 7. Elementos tomados textualmente de la lectura.

²⁷⁶ Información obtenida de los instrumentos “Balance Final” que los alumnos llenaron al final de la propuesta

Nuevas fórmulas de organización y agrupamiento del alumnado;	“A pesar de los altibajos que tuvimos se me hizo fácil trabajar en equipo”
Nuevas fórmulas de organización del currículo (mediante la adopción, por ejemplo, de planteamientos globalizadores o interdisciplinarios);	“Trabajar por proyectos, me ayudó a mejorar la comunicación y entender de mejor forma los temas”
Currículo orientado a la inserción en el mundo laboral y profesional con prácticas en los lugares de trabajo;	“Creo que el primer reto fue trabajar con compañeras que nunca había trabajado, pues el maestro tiene razón cuando me vaya a trabajar no me iré con mis comadres”
Nuevas metodologías de enseñanza (por ejemplo, introducción de métodos de aprendizaje cooperativo, seminarios reducidos, enseñanza basada en el análisis de casos, en la realización de proyectos, en la resolución de problemas, etc.);	“Lo que más me gustaba era las actividades de ideas previas porque así compartíamos las ideas que todos teníamos y lográbamos aprender mucho”
Utilización de procedimientos y estrategias de evaluación formativa y orientadora;	“Que el examen no tuviera un peso mayor en la evaluación me tranquilizó y me motivó a trabajar mejor en los proyectos”
Énfasis en la articulación entre práctica/investigación/acción	“El profesor quiso mejorar la forma de aprender y lo hizo bien aunque por parte de los alumnos no se contó con toda la disposición”
Participación de los agentes sociales en el establecimiento del currículo;	“Me gustó invitar a mi hermano a la clase porque así compartimos más cosas”
Fuerte implicación de los padres y de otros agentes comunitarios en el trabajo con los alumnos.	“Fue interesante invitar a los padres y directivos porque nunca se involucran en la clase”

Esta tabla nos permite visualizar que todas las características de la conformación de una Aula como Comunidad de Aprendizaje se trabajaron durante la propuesta de intervención, muchos de ellos se relacionan entre sí pero la mayoría logró trabajar quizá no se desarrollaron al cien por ciento pero se obtuvo un cambio en la dinámica de trabajo dentro del aula.

Si se realiza una clasificación entre las características antes mencionada con un nivel de logro obtenido entre Satisfactorio, Bueno y Regular, los elementos quedarían de la siguiente forma:

NIVEL	CARACTERÍSTICAS DESARROLLADAS EN ESTE NIVEL
Satisfactorio	Existencia de unos objetivos y valores compartidos entre todos los miembros de la institución.
	Existencia de un liderazgo compartido.
	Nuevas fórmulas de organización y agrupamiento del alumnado;
	Nuevas fórmulas de organización del currículo (mediante la adopción, por ejemplo, de planteamientos globalizadores o interdisciplinarios);
	Nuevas metodologías de enseñanza (por ejemplo, introducción de métodos de aprendizaje cooperativo, seminarios reducidos, enseñanza basada en el análisis de casos, en la realización de proyectos, en la resolución de problemas, etc.);
	Utilización de procedimientos y estrategias de evaluación formativa y

	orientadora;
--	--------------

Figura 18. Nivel Suficiente en la transformación de nuestra aula. Características del Aula como Comunidad de Aprendizaje que se consideran desarrollados en su totalidad

Se considera que estos elementos pueden entrar en el nivel satisfactorio debido a que con la implementación de los Proyectos de Investigación de Aula permitió la ubicación de objetivos en común, que se representó en el aprendizaje pero no sólo de las cuestiones académicas sino que también se contemplaba la convivencia; al asumirnos como docentes mediadores, actividad que se da implícitamente en el desarrollo de los PIA, se logró delegar el liderazgo con los alumnos al asumirnos como co-responsables del proceso de aprendizaje, ya que no sólo los alumnos se encontraban en un proceso de aprendizaje sino que también el docente aprendía habilidades distintas al “deber ser” que se había asumido. La estrategia del aprendizaje cooperativo, nos permitió asumir nuevas formas de organización y agrupamientos de los alumnos, a su vez representó nuevas formas de aprendizaje para todos los integrantes de la aula como comunidad; también con la implementación de los PIA permitió adoptar nuevas formas de evaluación que no sólo fueran cualitativas sino que todo el desarrollo del proyecto permite poder desarrollar una de evaluación cualitativa y que no sólo lograra reflejar conocimientos de orden académico sino que también se lograba ver y/o evaluar habilidades, destrezas y actitudes que se había desarrollado durante el trabajo de la intervención.

NIVEL	CARACTERÍSTICAS DESARROLLADAS EN ESTE NIVEL
Bueno	Currículo orientado a la inserción en el mundo laboral y profesional con prácticas en los lugares de trabajo;
	Énfasis en la articulación entre práctica/investigación/acción
	Participación de los agentes sociales en el establecimiento del currículo;
	Apoyo mutuo entre los miembros de la institución;

Figura 19. Nivel Bueno en la transformación de nuestra aula. Características del Aula como Comunidad de Aprendizaje que se consideran desarrollados en su totalidad

Como ya mencionamos anteriormente, todas las características se trabajaron durante el desarrollo de la intervención pero algunas no se lograron desarrollar óptimamente; se considera que a pesar que se trató de sensibilizar a la población de la utilidad y necesidad de aprender a trabajar con los demás no se logró hacer énfasis en la utilidad que esto tendría al momento de enfrentar retos fuera de la escuela, punto en el que se tiene que ahondar para hacer útil el

conocimiento en la vida cotidiana no sólo en el aula. Quizá el hecho de tener una propuesta articulada, basada en un proceso de reflexión, limitó durante el desarrollo de la propuesta la búsqueda de estrategias, diferentes a la del Aprendizaje Cooperativo, que lograran potencializar el desarrollo de los PIA y no sólo quedarnos con esa estrategia. Es un hecho que se contaba con el apoyo de las autoridades de la escuela para el desarrollo de la propuesta de intervención pero a pesar de ello, no se logró vincular a nadie más para el desarrollo y mejoramiento del grupo en general, lo que se considera un buen campo de oportunidad.

NIVEL	CARACTERÍSTICAS DESARROLLADAS EN ESTE NIVEL
Regular	Trabajo en equipo y colaborativo del profesorado (lo que implica, entre otros aspectos, el refuerzo de las estructuras de coordinación, el establecimiento de estrategias y procedimientos compartidos de evaluación, la puesta en marcha de actividades de enseñanza aprendizaje que implican la participación de profesores de diferentes materias y asignaturas, etc.)
	Fuerte implicación de los padres y de otros agentes comunitarios en el trabajo con los alumnos.

Figura 20. Nivel Regular en la transformación de nuestra aula. Características del Aula como Comunidad de Aprendizaje que se consideran desarrollados en su totalidad

Las características de las transformación de nuestra aula que se consideran un verdadero campo de oportunidad y que se puede trabajar de una mejor forma es el trabajo colaborativo del profesorado que atiende el grupo, que quizá se dejó de lado ya que es el siguiente nivel que Coll propone dentro del desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje; quizá una justificación es que en un primer momento se observa la necesidad de poder transformar la práctica en lo individual para después poder compartir la experiencia. El elemento que puede ser que mayor necesidad se tiene es la implicación de los padres de familia a la dinámica de trabajo, ya que sólo se logró la participación de 6 padres de familia lo que representa un nivel muy bajo de participación y por tanto el campo de oportunidad con mayor significado para poder trabajar.

Quizá nunca pensamos todo lo que implicaba la transformación de nuestra Aula como Comunidad de Aprendizaje, que representa nuestro modelo de atención a la diversidad y aunado con el desarrollo de los PIA, nuestro modelo de planificación, se observó el surgimiento de algunos obstáculos o problemáticas

que con el paso del tiempo se consideraba pertinente poder observarlas y que se consideran de mayor relevancia; las problemáticas detectadas fueron:

- La apatía que presentaron los alumnos a partir de la mitad de la segunda etapa de la propuesta se convirtió en un obstáculo; algunos alumnos no mostraron la misma disposición para el trabajo como al inicio quizá esto se deba a que en algunos equipos las calificaciones no fueron las esperadas por muchos factores, como por ejemplo: el incumplimiento en algún aspecto a evaluar, actividades fuera de tiempo o actividades que se encontraban incompletas por el incumplimiento de algún integrante, y por tanto se presentó apatía por parte de los integrantes.
- En cierto sentido se esperaba que los procesos de exclusión no desaparecieran por completo y en efecto se logró la disminución de exclusión por parte de los alumnos; dentro de la propuesta la actitud de algunos alumnos llevó a excluir a otros por una aparente percepción de falta de compromiso al trabajo que se realizaba; las situaciones se intentaron mediar en lo posible pero persistió la actitud negativa ante el trabajo con sus compañeros por falta de reconocimiento de habilidades lo que impidió que los productos se logaran con las mejores características.
- Un factor que determinó el funcionamiento de los Proyectos de Investigación de Aula fue la ausencia de alumnos constantemente, en todas las sesiones de trabajo no se logró que los equipos de trabajo estuvieran completos y por tanto los conflictos surgieron desde el proceso de la toma de decisiones y al asumir dichas situaciones, en ocasiones no se lograba visualizar al momento sino que todo surgía en el momento de la evaluación.
- Los canales de comunicación se mejoraron, pero se considera que persistió un problema de comunicación; este vínculo con ausencia de desarrollo está enfocado a la comunicación de emociones que en ocasiones se dejó de lado por el trabajo propio de los proyectos y a pesar que los instrumentos de evaluación se diseñaron para poder fomentar la expresión de las

emociones surgidas durante el proceso de trabajo, se considera que aún existe un vacío en esas habilidades.

- El tiempo que se destinó a las actividades desde la planificación representó un obstáculo, esto se puede visualizar desde 2 puntos; el primero es que a los alumnos los tomó por sorpresa poder trabajar con una nueva propuesta nueva y diferente a lo que usualmente se realiza, y en la cual sus compañeros representaban una parte fundamental del proceso de aprendizaje y por lo tanto el tiempo resultaba insuficiente para tomar acuerdos y lograr los productos que se solicitaban; el segundo punto desde el que se puede visualizar son los tiempos ya que para los alumnos eran muy reducidos para realizar las actividades y por tanto resultaba insuficiente para lo planificado.
- Se detectó que el desarrollo de la bitácora de los equipos en muchas ocasiones no se cumplía en tiempo y forma, quizá esto se deba a que las actividades de cada uno de los proyectos les demandaba su atención en las actividades y no lograban darse el tiempo necesario para que requisitaran la bitácora y se hacía de forma exprés o para fines de evaluación.
- En cuanto a los equipos de base, se observó desinterés por parte de los integrantes en cuanto cumplieron todos los roles que se requerían como: coordinador, secretaria, utilero, etc., y fue entonces cuando la dinámica de equipo se empezó a permear y se mostraba apatía para repetir las funciones, ya que argumentaban que era repetitivo en cuanto a la responsabilidad y se perdía un poco el interés ante las actividades.
- Quizá también representó un obstáculo la actitud del docente que guiaba las actividades, ya que en ocasiones centraba su actitud en determinados aspectos, que en definitiva se consideraban de relevancia para el funcionamiento de los proyectos, pero que originó obstáculos en el desarrollo integro de las actividades, por ejemplo: asumir una postura rígida al no brindar ideas para la creación de los productos que tuvo como consecuencia la dispersión de ideas.

- En cierta fase de la propuesta de intervención la organización áulica representó un problema, ya que no se había visualizado que entre los equipos de trabajo también se genera interdependencia, ya sea positiva, negativa o nula existencia; en cierto momento la dinámica de equipos permitía el crecimiento y reconocimiento de habilidades no sólo desde un carácter individual sino que también desde la integración de equipos.
- La participación de toda la comunidad obstaculizó que se cumpliera a fondo el objetivo de transformar nuestra aula, ya que los directivos participaron en la tercera etapa por compromiso con los alumnos más no como una actividad de aprendizaje para ellos.
- Se considera que el tiempo que se trabajó la propuesta fue insuficiente para poder concretar la transformación de nuestra Aula como Comunidad de Aprendizaje.

Quizá poder reflexionar y analizar lo que en un momento no se había previsto me significó mucho, ya que para este momento resultaba más sencillo poder reflexionar mi ser docente, lo que representaba como un gran avance en comparación a mi llegada a la Maestría en Educación Básica; pero después de dar una primer leída a esa bitácora no sólo quedaban cosas negativas por decir sino que también existían logros que podían dar cuenta de que el trabajo de intervención había producido frutos.

CONCLUSIONES

Pensar en transformar nuestra práctica pedagógica no sólo se quedaría en una aula de Secundaria y eso nos quedó claro después de una serie de rupturas de paradigmas que nos había guiado en la construcción de nuestro ser y estar en el mundo, llevándonos así a una verdadera transformación; ¿quién soy?, ¿qué quiero ser?, ¿qué camino tomar?, fueron preguntas que rondaron por mi cabeza al trabajar la propuesta de intervención, al ver que las situaciones que se habían programado no habían impactado como se esperaba; es así, como me enfrentaba a un momento de reflexión al haber concluido lo que se había planificado para la realización de la intervención que tenía como finalidad transformar el Aula como Comunidad de Aprendizaje, poder visualizar el cambio implicaba nerviosismo y miedo al pensar que mi actuación no fue la correcta para poder brindar las ayudas pedagógicas necesarias para que se redujeran los procesos de exclusión. Era momento de abrir la bitácora que tanto nos había costado llevar y comenzar con un análisis de las situaciones a las que nos habíamos enfrentado y poder detectar tres momentos; el primero sería un análisis de las problemáticas que habían surgido durante la propuesta de intervención; el segundo momento, visualizar los alcances de la propuesta en cuanto al supuesto de intervención, el nivel de logro de los propósitos y el nivel en la transformación de nuestra aula, para cerrar con algunas recomendaciones que se consideren necesarias por si la propuesta tuviese continuación o alguna otra persona deseara retomarla o ponerla en práctica.

En primer lugar recordemos que nuestro supuesto de intervención era que con:

“El planteamiento de metas comunes entre maestro y alumnos en la asignatura de Ciencias II de la Escuela Secundaria Técnica No. 45, reduce las relaciones de violencia al involucrarlos en sus aprendizajes, lo cual permite el desarrollo de la solidaridad, principio que contribuye a la construcción de una Cultura de Paz.”

En cuanto a los propósitos de la intervención, podemos analizarlos y poder argumentar su logro uno a uno. Nuestro primer propósito es:

- ***Promover la solidaridad como herramienta fundamental para el reconocimiento de Otro en la convivencia escolar.***

Se puede decir que se logró en la medida en que se hicieron coincidir tres elementos base dentro de la solidaridad: la justicia, acción y compromiso con el cambio, todo esto enmarcado en el desarrollo de los PIA; se logró que los alumnos reconocieran las habilidades de sus compañeros más allá de lo que en realidad querían ver, concretando objetivos comunes más allá de los contenidos académicos sino que se consideró la convivencia como un objetivo y una necesidad latente de desarrollar; también el docente logró reconocer las habilidades que mucho alumnos no habían mostrado con el trabajo que se había desarrollado a lo largo del ciclo escolar.

El segundo objetivos fue:

- ***Conocer cuál o cuáles son las alternativas o estrategias pedagógicas que fortalecerán la conformación de una comunidad de aprendizaje.***

En definitiva la oportunidad de trabajar bajo el modelo de planificación de los Proyectos de Investigación de Aula de Miguel López Melero, nos permitió desarrollar todos los elementos necesarios para la conformación de una Comunidad de Aprendizaje en el Aula ya que al hacer coincidir la estrategia del aprendizaje cooperativo y asumirnos como docentes mediadores se avanzó en el desarrollo de la autonomía, amor, comunicación y cognición, elementos que ayudaron a la conformación de la solidaridad ayudando a la conformación de la comunidad de aprendizaje. En definitiva los PIA son la estrategia más adecuada para lograr la conformación de una comunidad de aprendizaje.

El tercer y último objetivo que se planteó fue:

- ***Conocer, aplicar y determinar los alcances de la transformación de la Cultura de Paz, así como analizar el impacto que tiene en la violencia escolar***

Transformar una cultura en la que nos hemos desenvuelto por un tiempo prolongado es difícil y sería una mentira asumir que con una intervención de carácter pedagógico con sentido inclusivo lograría cambiar esto por completo,

pero en realidad sí podemos decir que existió un cambio ya que en una Cultura de Paz, los valores no sólo se enseñan o se discursan, sino que también se viven durante todo el proceso de aprendizaje; la violencia dentro del aula se logró disminuir en la medida en que los alumnos asumían un principio de respeto ante las ideas de los demás y se valoraban las diferencias, lo que nos llevaría a poder decir que el reconocimiento del Otro fue fundamental para que la propuesta cumpliera con sus propósitos que se habían determinado. Se puede decir que el propósito se cumplió en la medida que nos documentamos con respecto a las nociones básicas de una Cultura de Paz, se aplicó y logramos determinar el nivel de conformación, que previamente se expuso.

El supuesto de intervención que se planteó:

El planteamiento de metas comunes entre maestro y alumnos en la asignatura de Ciencias II de la Escuela Secundaria Técnica No. 45, reduce las relaciones de violencia al involucrarlos en sus aprendizajes, lo cual permite el desarrollo de la solidaridad, principio que contribuye a la construcción de una Cultura de Paz.

Podemos decir que el supuesto de intervención cumplió su cometido a través de la propuesta de intervención, pero aún se debe contemplar que a pesar de que las relaciones violentas disminuyeron, se necesita trabajar de una forma constante en ello para que no se reproduzcan, trabajar la convivencia se considera como una necesidad latente ya que no se le da la importancia que se requiere para evitar la violencia, es posible disminuir las relaciones violentas en el aula por lo que es necesario trabajar en la convivencia donde el docentes se haga sentir parte del grupo.

Una vez concluido el trabajo de intervención que llevó el acompañamiento del estudio de la Maestría en Educación Básica en la Línea de Inclusión e Integración Educativa, nos lleva a poder escribir de forma concreta las conclusiones generales del presente trabajo.

En primer lugar el desarrollo de este trabajo me lleva a posicionarme con una ideología inclusiva dentro y fuera del aula; logré entender que en la diferencia que nos caracteriza a cada uno de nosotros nos dan el valor más importante que

podemos tener, debemos buscar a diario ese reconocimiento del Otro que nos permita enriquecernos para ser mejores personas día a día. Dentro del aula me deja un gran crecimiento y una forma distinta de ver el proceso de aprendizaje, ya que no sólo debemos pensar en el aprendizaje de los contenidos propios de la asignatura sino que también aspectos como la convivencia se deben trabajar a diario para poder mejorar nuestro ser y estar en el mundo.

En segundo lugar este trabajo me lleva a decir que una de las necesidades y demandas que tiene la Educación Básica es ser docentes reflexivos de nuestra actuación docente; sé que es difícil pero en realidad para que nuestras prácticas pedagógicas logren el éxito deseado no basta con hacer una planeación de actividades diarias, sino que debemos ver más allá de ese ejercicio organizativo y detectar problemáticas que pueden influir para que el proceso de aprendizaje se vea obstaculizado y no se cumpla lo que en realidad requerimos. Un gran aprendizaje que me deja este trabajo es entender que todas las actividades que se realizan en clase deben tener un sentido integral de desarrollo y guiar al alumno al aprendizaje.

Una tercera conclusión es poder decir que asumí la posición de un docente mediador del aprendizaje; a pesar que en mi discurso decía que mis prácticas pedagógicas estaban enfocadas completamente al constructivismo, el análisis y reflexión de las mismas, me permitió percatarme que estaban plagadas de conductismo y permitirme conocer, apropiare y fungir como un docente mediador ha sido un gran paso para mejorar la dinámica de mis sesiones de clase. Quizá el paradigma más fuerte en la educación es la idea en donde se piensa que el docente es el que posee el conocimiento y los alumnos sólo aprenden, aunado a que los alumnos va a aprender a la escuela, estas dos ideas son las primeras que debemos derrumbar de nuestro pensamiento y poder asumirnos como mediadores del aprendizaje que guie y logre orientar todos los recursos que encuentra en su aula para la mejora de los aprendizajes.

En cuarto lugar, el trabajo presentado me permite ver la necesidad de usar estrategias novedosas de aprendizaje; es un hecho que las transformaciones sociales han impactado en las aulas de las escuelas al ser una constante el uso

de teléfonos inteligentes, tabletas y otros dispositivos móviles, que para muchos han representado un problema, debemos asumir que los alumnos llegan con muchos problemas de casa y que en la escuela o el salón de clases se les debe permitir tener y conocer un mundo distinto al que viven, por tanto la escuela no debe ser un lugar en donde los alumnos no se vean limitados sino que todo eso lo debemos orientar hacia la mejora del estudiante y brindarle el salario mínimo cultural, como nos dice Antonio Bolívar.

En quinto lugar este trabajo me permite asumirme como un docente investigador; la experiencia de articular una propuesta de intervención teniendo como base la interpretación de narrativas y determinar un supuesto de intervención aunado a propósitos, despertaron en mi la necesidad de seguir buscando la solución a la diferentes problemáticas que se desarrollan en el aula y poder así generar los recursos que lleven a la mejora de los estudiantes que al final de todo a ellos nos debemos. Innovar en la práctica pedagógica para tener resultados distintos a los acostumbrados se ha convertido en una necesidad en mi y por supuesto poder compartir las experiencias e invitar a reproducir las mismas para determinar los alcances y las limitaciones que se pueden tener.

Este trabajo y la estancia en la Maestría me ha dejado una gran sed, pero una sed de conocimiento e innovación de mi persona y de mi prácticas docentes, sé que escribirlo es sencillo pero lo difícil, y que ya viví en carne propia, es generar ese cambio en la realidad con el único fin de mejorar y ayudar a todos aquellos que me rodean; sé que los procesos de exclusión jamás disminuirán pero lo que en realidad es importante es actuar en pro de la disminución de los mismos y generar los recursos necesarios para los más afectados por ellos.

Hoy más que nunca creo en la inclusión y sé que a pesar que tenemos muchas cosas en contra esa utopía puede ser realidad, el primer paso es creer en el Otro para poder reconocerlo y actuar en beneficio de él, logrando así cimentar e iniciar un cambio en la sociedad, un cambio que es necesario para poder mejorar nuestro ser y estar en el mundo; los conceptos igualdad de oportunidades, atención a la diversidad y salario mínimo cultural, representan hoy un gran reto para mí, ya que no sólo debemos discursarlos sino que también hacer todo lo

posible para que sean una realidad para todos los estudiantes y no sólo se beneficie a un grupo determinado; hoy también dejo de creer en todos los “deber ser” que han acarreado más problemas a la sociedad que beneficios y que suprimen a toda costa las diferencias impidiendo que se puede reconocer el valor que la diferencia que nos caracteriza, mismo que también puedo decir que es una valor sumamente importante y que debemos exaltar porque resulta necesario hacer consciente a todos que la diferencia no es mala sino todo lo contrario.

En estas líneas termina un trabajo que da pie a un sinfín de transformaciones y que ahora entiendo, no sólo impactaran en mi personas sino que los más beneficiados deben ser los Otros, dando sentido a las sabia frase de Jacques Derrida “Oh, amigos míos, no hay ningún enemigo”²⁷⁷, ya que la existencia de actos de amancia pueden cambiar nuestras realidades.

²⁷⁷ DERRIDA Jacques (1998) Políticas de la amistad, Madrid, Trotta: p.17

BIBLIOGRAFÍA

ALLIAUD, Andrea (2011), "Narración de la experiencia: práctica y formación docente", *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul/dec.

ARISTEGUI, Roberto et. al (2005), "Hacia un Pedagogía de la convivencia", *Psykhé*, vol. 14, núm 1.

AYALA Carillo, Maria del Rosario (2015), "Violencia escolar: un problema complejo", *Ra Ximhai*, Vol. 11, Núm. 4.

BEDMAR Moreno, Matías y MONTERO García, Inmaculada (2010), "Educar en los valores de la paz", *Espacios Públicos*, vol. 15, núm. 33.

BENJAMIN, Walter (2010). *El narrador*, Ediciones metales pesados, Santiago de Chile.

BOGGINO, Norberto (2008), "Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Santiago de Chile, núm. 14.

BOLIVAR, Antonio (2005). "Equidad Educativa y Teorías de la Justicia", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, Vol. 3, No. 2.

BORDAD, M. Immaculada y Cabrera Flor (2001), "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso", *Revista Española de Pedagogía*, Años LIX, enero-abril.

BRUNER, Jerome (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

BUTLER, Judith (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*, Amorrortu, Buenos Aires.

CHACÓN CORZO, María Auxiliadora (2008), "Comunidades de aprendizaje: un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 13, enero-diciembre.

COLL C Y Onrubia J (2002), "Evaluar en una escuela para todos", *Cuadernos de Pedagogía* 318.

COLL César (2001), "Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas", *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona, 5-6 de octubre.

CRUZ Núñez, Fabiola y Quiñones Urquijo, Abel (2012), "Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico", *Zona Próxima*, núm. 16, enero-junio.

DE OÑA Cost, José Manuel y GARCIA García, Emilio Andrés (2016), "Proyecto Escuela: Espacio de paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo", *RIECE*, vol. 14, núm. 2.

DELVA, Juan y Lomelí, Paz (2013). *La educación democrática para el siglo XXI*, Siglo XXI Editores, México.

DERRIDA, Jacques (1998). *Políticas de la amistad*, Trotta, Madrid.

DONADIO, Rachel (2015), "Ataques terroristas en Francia ponen presión a maestros para infundir valores", en *New York Times*, Febrero 13.

DURAN, Paula (2016), "Si ya hemos ensayado la guerra durante 52 años, ¿no será hora de ensayar la paz?", en *New York Times*, 27 de septiembre 2016.

DUSSEL, Enrique (1996). *Filosofía de la liberación*, Nueva América, Bogotá.

ECHEITA, Gerardo (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Narcea, S. A. de ediciones, Madrid.

ESCARBAJAL Frutos, Andrés et. al, (2012), "La atención a la diversidad: la educación Inclusiva", *REIFOP*, 15 (1).

FAZAL, Rizvi y Bob Lingard (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Moratada, Madrid.

FERNANDEZ Herrería, Alfonso y Maria del Carmen López López (2014). "Educar para la pza. Necesidad de un cambio epistemológico", *Convergencia*, Vol. 21, núm. 64.

FERNANDEZ, Osmara (2006), "Una aproximación de la cultura de paz", *EDUCARE*, vol. 10, núm. 33.

FOUCAULT, Michel (2011). *La verdad y las formas jurídicas*, Gesida Editorial, Barcelona.

GARCÍA Sánchez, Jaime et. al. (2008), “Sociedad del conocimiento y políticas neoliberales: la escuela bajo acoso”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXXVIII, NÚM. 1-2.

GUEVARA Yolanda, et. al. (2004), “Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia de español”, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, Junio, año/vol. 31, número 001, México.

HARVEY, David (2007). *Breve historia del Neoliberalismo*, Ediciones Akal S. A, Madrid.

HERNÁNDEZ Vargas, Dora (2008). “La diversidad en los procesos educativos: base para una propuesta conceptual”, *Revista EDUCARE*, Vol. XII, N° 2.

HOLUBEC, Edythe J: David W. Johnson y Roger T Johnson. (2008). *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Paidós, Buenos Aires.

JARES, Xesús R. (2009). *Pedagogía de la convivencia*, Editorial Grao, Barcelona.

JIMÉNEZ-Bautista, Francisco (2012), “Conoce para comprender la violencia: origen, causa y realidad”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, núm. 58.

Laboratorio de Innovación Educativa (2009). *Qué, Por qué, Para qué, Cómo. Aprendizaje cooperativo*. Propuesta para la implementación de una estructura cooperativa en el aula.

LÓPEZ Guerra, Susana y Marcelo Flores Chávez (2006), “Las reformas educativas en Latinoamérica”, *REDIE. Revista electrónica de investigación Educativa*, Vol. 8.

LÓPEZ Melero, Miguel (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*, Ediciones Aljibe, Málaga.

MARES Cárdenas, Guadalupe et. al. (2004), “Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Jul-Sep, Núm. 22.

MARICOVICH J (1999), “Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa”, *Revista signos*, 32 (45-46).

MARTÍNEZ Zampa, Daniel (2008). *Mediación educativa y resolución de conflictos*, Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Didácticos, Buenos Aires.

MURILLO Arango, Gabriel Jaime (Comp.) (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, Buenos Aires.

MURILLO Torrecilla, F. Javier (2003), “El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para la transformar los centros docentes”, *REICE*, vol. 1, n. 2.

NAVARRO, Olivia (2007), “El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas”, *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIII.

PALOMARES Pescador, José Emilio y María Rosario Fernández Domínguez (2001), “La violencia escolar, un punto de vista global”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, núm. 41.

PARAGES López, María José y Miguel López Melero (2012), “Para poder trabajar proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos”, *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 5, N° 1.

PHILLIPS, Anna M. (2016), “Intervención de la policía en las escuelas perjudica más a alumnos latinos y afroamericanos”, en *New York Times*, Octubre 23.

PUJOLÀS Maset, Pere (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*, Universidad de Vic, Barcelona España

PUJOLÀS, Pere (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Ediciones Octaedro, Barcelona.

RAMIREZ Iñiguez, Alma Arcelia (2010), “La evaluación como herramienta para mejorar los procesos educativos de poblaciones socialmente vulnerables”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 53/3.

RICOEUR, Paul (1995). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*, Siglo XXI, Francia.

RICOEUR, Paul (1996). *Sí mismo como otro*, Siglo Veintiuno Editores, España.

RICOEUR, Paul (1997). *El discurso de la acción*, Cátedra colección teorema, París.

SCHMITT, Carl (1932). *El concepto de lo político*, Alianza Editorial, Madrid.

SEP (2011). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria en el Distrito Federal*, México.

- SEP (2011). *Plan de estudio 2011*. Educación básica, México.
- SEP (2013). *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docentes*, Educación básica, México.
- SEP (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar*, México.
- SKLIAR, Carlos (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Miño y Dávila editores, Madrid.
- SLEE, Roger (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, Morata, Madrid.
- SPARKES, Andrew C y José Devís Devís (2011). "Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte", *Movimiento*, v. 17, n. 1.
- TÉBAR Belmonte, Lorenzo (2013). *El profesor mediador del aprendizaje*, NEISA: Magisterio Editorial: Equipo CISNE de investigación, Colombia.
- UNESCO (2011) "Abordando LA Diversidad Socio-Cultural a través del currículum", Oficina Internacional de Educación.
- YADAIDE María, Martha et. al. (2015), "La investigación narrativa como moción epistémico-político", *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 13, n. 1, enero-junio.
- ŽIŽEK, Slavoj (2010). *En defensa de la intolerancia*, Ediciones: Diario público, Liberdúplex.
- ZURBANO Díaz de Cerio, José Luis (2001). *Educación para la convivencia y para la paz. Educación secundaria Obligatoria*, Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y cultura.

ANEXOS

ANEXO A. ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Presentación de la intervención general.....	135
Figura 2. Proceso de Aprendizaje, Proyecto 1.....	137
Figura 3. Proceso de Aprendizaje, Proyecto 2.....	137
Figura 4. Modelo de Planificación propuesta por Miguel López Melero.....	138
Figura 5. Aspectos normativos de la planificación.....	139
Figura 6. Proceso de Aprendizaje en la Planificación.....	140
Figura 7. Asamblea Inicial en la Planificación.....	141
Figura 8. Acción en la Planificación.....	142
Figura 9. Asamblea final en la Planificación.....	143
Figura 10. Proceso de Evaluación en la Planificación.....	144
Figura 11. Plan de Acción, Proyecto de Investigación de Aula “Cadenas de Energía”.....	149
Figura 12. Plan de Acción, Proyecto de Investigación de Aula “Transformación de le energía calorífica”.....	165
Figura 13. Dispositivo de Energía.....	166
Figura 14. Plan de Acción, Proyecto de Investigación de Aula “Modelos en la ciencia”.....	178
Figura 15. Plan de Acción, Proyecto de Investigación de Aula “Átomo y corriente eléctrica”.....	191
Figura 16. Plan de Acción, Proyecto de Investigación de Aula “El electroimán” ..	211
Figura 17. Plan de Acción, Proyecto de Investigación de Aula “La luz blanca”	226
Figura 18. Nivel Suficiente en la transformación de nuestra aula.....	236
Figura 19. Nivel Bueno en la transformación de nuestra aula.....	237
Figura 20. Nivel Regular en la transformación de nuestra aula.....	238
Tabla 1. Evaluación del Proyecto 1.....	158
Tabla 2. Evaluación del Proyecto 2.....	171
Tabla 3. Evaluación del Proyecto 3.....	185
Tabla 4. Evaluación del Proyecto 4.....	198
Tabla 5. Evaluación del Proyecto 6.....	217
Tabla 6. Evaluación del Proyecto 7.....	230
Tabla 7. Características de un Aula como Comunidad de Aprendizaje según César Coll versus comentarios de alumnos.....	235

ANEXO I. INSTRUMENTO DE LA COMPETENCIA TEXTUAL NARRATIVA

Los elementos que llevan a la competencia textual narrativa, nos puede llevar a imaginar categorías que componen a la narración:

“se realiza a través de una historia que va a ocurrir, lo que se racionaliza en la existencia al menos de una complicación y su resolución. Ambas categorías constituyen un suceso que ocurre en un marco. Todas estas relaciones categoriales conforman un episodio simple. Tanto el suceso como el episodio son categorías recursivas”²⁷⁸

Que al poder visualizar todas las categorías y sus relaciones entre sí, dentro de las narraciones propias, esto nos lleva a poder desarrollar la competencia textual narrativa que nos lleva a hacer entendible la narración de nuestras experiencias y así poder evaluarlas. Como se ha mencionado con anterioridad, nuestras narrativas estarán sujetas a una evaluación con el instrumento que J. Maricovich propone en el texto “Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa”, que se utilizará al finalizar cada uno de nuestras experiencias, y que se presenta a continuación. Cabe mencionar que los ítem son modificados de acuerdo con lo que se desea evaluar en nuestras narrativas.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA TEXTUAL NARRATIVA

PAUTA DE EVALUACION - TEXTO NARRATIVO NIVEL SUPERESTRUCTURAL ASPECTOS			
EXPERIENCIA 1		Nivel Logro*	
Marco			
Situación inicial o marco (caracterización de los actores, las propiedades de tiempo, lugar y otras circunstancias) explícito de acuerdo a la violencia escolar. Situación inicial o marco implícito de acuerdo a la violencia escolar. Situación inicial o marco explícito o implícito de acuerdo a la violencia escolar.			PUNTAJE
		Óptimo	4
		Satisfactorio	3
		Bajo	2
		Ausente	1
Complicación o quiebre			

²⁷⁸ MARICOVICH J (1999), *Op. Cit.*, p. 122

Complicación o peripecia, que modifica el estado inicial y desencadena el relato, explícita de acuerdo con la violencia escolar. Complicación o peripecia implícita de acuerdo a la violencia escolar. Complicación o peripecia explícita o implícita referida a la Cultura de Paz y solidaridad.			
Reacción			
Reacción o evaluación, mental o accional, de los que de una u otra forma han sido afectados por la complicación, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Reacción o evaluación implícita. Reacción o evaluación explícita o implícita referida al Cultura de Paz y Solidaridad.			
Resolución			
Resolución o nuevo elemento modificador, a partir de la reacción a la complicación, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Resolución o nuevo elemento modificador implícito.			
Situación final			
Situación final, donde se establece un estado nuevo o diferente, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Situación final implícita de acuerdo a la violencia escolar. Situación final explícita o implícita referida al Cultura de Paz y solidaridad.			

NIVEL MACROESTRUCTURAL ASPECTOS			
		Nivel Logro*	
TÓPICO			
El tópico relacionado con la tarea se mantiene durante el desarrollo del episodio y las categorías narrativas que lo componen. El tópico (violencia escolar) relacionado con la tarea se mantiene, pero se produce un desvío sin retorno a éste. El tópico (violencia escolar) no está en relación con la tarea			PUNTAJE
		Óptimo	4
		Satisfactorio	3
		Bajo	2
		Ausente	1
MACROPROPOSICIONES SEGÚN COMPONENTES DEL TEXTO NARRATIVO			
MACROPROPOSICIÓN 1			
La macroproposición representa el episodio derivado de la trama o argumento de la			

historia, el que a su vez es coherente con el t3pico (violencia escolar). La macroproposici3n representa en forma incompleta el episodio, pero es coherente con el t3pico. La macroproposici3n no representa el episodio, ni es coherente con la violencia escolar.			
MACROPROPOSICI3N 2			
3dem a macroproposici3n 1, pero se reemplaza por alg3n constituyente del episodio.			

NIVEL MICROESTRUCTURAL ASPECTOS			
		Nivel Logro*	
REFERENCIA			
a) Procedimientos l3xicos Mantenimiento sin error de los referentes a trav3s de la repetici3n o sustituci3n l3xicas. Mantenimiento con uno o dos errores (tales como repetici3n excesiva, ambigüedad u otros) de los referentes. Mantenimiento con tres o m3s errores de los referentes.			PUNTAJE
		3ptimo	4
		Satisfactorio	3
		Bajo	2
	Ausente	1	
b) Procedimientos gramaticales			
Nominal			
Mantenimiento sin error de los referentes a trav3s de la pronominalizaci3n, la elipsis o la determinaci3n. Mantenimiento con uno o dos errores (tales como repetici3n excesiva, ambigüedad u otros) de los referentes. Mantenimiento con tres o m3s errores de los referentes.			
Verbal			
Mantenimiento sin error de los tiempos verbales de la narraci3n. Mantenimiento con uno o dos errores de los tiempos verbales de la narraci3n (uso de tiempos verbales no congruentes con el tiempo de la narraci3n, ambigüedad, falta de concordancia y otros). Mantenimiento con tres o m3s errores.			
CONEXI3N			
Incorporaci3n de nexos de sucesi3n temporal y de base causal, impl3cita o expl3cita en la narraci3n sin error. Incorporaci3n con uno o dos errores. Incorporaci3n con tres o m3s errores.			

* La distribución de los niveles y puntajes correspondientes se ubican en el mismo orden en los restantes aspectos de la pauta.

Éste instrumento que se acaba de presentar, se aplicará a cada ejercicio narrativo y se ubicará en los anexos, esto con el único fin de identificar dos niveles de trabajo el de la macroproposición y el de la microestructura. Hablamos de una macroproposición al “nivel más alto que coinciden con lo que se llama la macroestructura del texto [...] contribuye de una manera sustancial a dotar de coherencia el texto”²⁷⁹, que representa nuestro tema a trabajar y que a su vez debe reflejarse nuestra línea de investigación que es la inclusión educativa. Hablamos de un nivel microestructural cuando se asocia a la cohesión “se refiere a uno de los fenómenos propios de coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos”²⁸⁰, que hace referencia a todos los elementos gramaticales que podemos utilizar, así como los tiempos narrativos ya que las narraciones deben hacer visibles con el texto que se presenta, de tal forma que podríamos ver en la descripción el tiempo pasado, la narración el tiempo presente y la prescripción debe hacer presente el tiempo futuro.

²⁷⁹ Ídem: p.124

²⁸⁰ Ibídem

**ANEXO II. INSTRUMENTO DE LA COMPETENCIA TEXTUAL NARRATIVA. Y
TOMAMOS LOS SIGUIENTES ACUERDOS, FEBRERO 2013.**

PAUTA DE EVALUACION - TEXTO NARRATIVO NIVEL SUPERESTRUCTURAL ASPECTOS			
EXPERIENCIA 1		Nivel Logro*	
Marco			
Situación inicial o marco (caracterización de los actores, las propiedades de tiempo, lugar y otras circunstancias) explícito de acuerdo a la violencia escolar. Situación inicial o marco implícito de acuerdo a la violencia escolar. Situación inicial o marco explícito o implícito de acuerdo a la violencia escolar.			PUNTAJE
	Óptimo		4
	Satisfactorio		3
	Bajo		2
		Ausente	1
Complicación o quiebre			
Complicación o peripecia, que modifica el estado inicial y desencadena el relato, explícita de acuerdo con la violencia escolar. Complicación o peripecia implícita de acuerdo a la violencia escolar. Complicación o peripecia explícita o implícita referida a la Cultura de Paz y solidaridad.		4	
Reacción			
Reacción o evaluación, mental o accional, de los que de una u otra forma han sido afectados por la complicación, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Reacción o evaluación implícita. Reacción o evaluación explícita o implícita referida al Cultura de Paz y Solidaridad.		4	
Resolución			
Resolución o nuevo elemento modificador, a partir de la reacción a la complicación, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Resolución o nuevo elemento modificador implícito.		4	
Situación final			
Situación final, donde se establece un estado nuevo o diferente, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Situación final implícita de acuerdo a la violencia escolar. Situación final explícita o implícita referida al Cultura de Paz y solidaridad.		3	

NIVEL MACROESTRUCTURAL ASPECTOS			
		Nivel Logro*	
TÓPICO			
El tópico relacionado con la tarea se mantiene durante el desarrollo del episodio y las categorías narrativas que lo componen. El tópico (violencia escolar) relacionado con la tarea se mantiene, pero se produce un desvío sin retorno a éste. El tópico (violencia escolar) no está en relación con la tarea			PUNTAJE
		Óptimo	4
		Satisfactorio	3
		Bajo	2
		Ausente	1
MACROPROPOSICIONES SEGÚN COMPONENTES DEL TEXTO NARRATIVO			
MACROPROPOSICIÓN 1			
La macroproposición representa el episodio derivado de la trama o argumento de la historia, el que a su vez es coherente con el tópico (violencia escolar). La macroproposición representa en forma incompleta el episodio, pero es coherente con el tópico. La macroproposición no representa el episodio, ni es coherente con la violencia escolar.			3
MACROPROPOSICIÓN 2			
Idem a macroproposición 1, pero se reemplaza por algún constituyente del episodio.			4

NIVEL MICROESTRUCTURAL ASPECTOS			
		Nivel Logro*	
REFERENCIA			
a) Procedimientos léxicos Mantenimiento sin error de los referentes a través de la repetición o sustitución léxicas. Mantenimiento con uno o dos errores (tales como repetición excesiva, ambigüedad u otros) de los referentes. Mantenimiento con tres o más errores de los referentes.			PUNTAJE
		Óptimo	4
		Satisfactorio	3
		Bajo	2
		Ausente	1
b) Procedimientos gramaticales			
Nominal			
Mantenimiento sin error de los referentes a través de la pronominalización, la elipsis o la determinación. Mantenimiento con uno o dos errores (tales como repetición excesiva, ambigüedad u otros) de los referentes. Mantenimiento con tres o más errores de los			3

referentes.			
Verbal			
Mantenimiento sin error de los tiempos verbales de la narración. Mantenimiento con uno o dos errores de los tiempos verbales de la narración (uso de tiempos verbales no congruentes con el tiempo de la narración, ambigüedad, falta de concordancia y otros). Mantenimiento con tres o más errores.			3
CONEXIÓN			
Incorporación de nexos de sucesión temporal y de base causal, implícita o explícita en la narración sin error. Incorporación con uno o dos errores. Incorporación con tres o más errores.			4

* La distribución de los niveles y puntajes correspondientes se ubican en el mismo orden en los restantes aspectos de la pauta.

ANEXO III. INSTRUMENTO DE LA COMPETENCIA TEXTUAL NARRATIVA.

¡MAESTRO YA ME PEGÓ! ABRIL 2014.

PAUTA DE EVALUACION - TEXTO NARRATIVO NIVEL SUPERESTRUCTURAL ASPECTOS			
EXPERIENCIA 1		Nivel Logro*	
Marco			
Situación inicial o marco (caracterización de los actores, las propiedades de tiempo, lugar y otras circunstancias) explícito de acuerdo a la violencia escolar. Situación inicial o marco implícito de acuerdo a la violencia escolar. Situación inicial o marco explícito o implícito de acuerdo a la violencia escolar.			PUNTAJE
	Óptimo		4
	Satisfactorio		3
	Bajo		2
		Ausente	1
Complicación o quiebre			
Complicación o peripecia, que modifica el estado inicial y desencadena el relato, explícita de acuerdo con la violencia escolar. Complicación o peripecia implícita de acuerdo a la violencia escolar. Complicación o peripecia explícita o implícita referida a la Cultura de Paz y solidaridad.		3	
Reacción			
Reacción o evaluación, mental o accional, de los que de una u otra forma han sido afectados por la complicación, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Reacción o evaluación implícita. Reacción o evaluación explícita o implícita referida al Cultura de Paz y Solidaridad.		3	
Resolución			
Resolución o nuevo elemento modificador, a partir de la reacción a la complicación, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Resolución o nuevo elemento modificador implícito.		3	
Situación final			
Situación final, donde se establece un estado nuevo o diferente, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Situación final implícita de acuerdo a la violencia escolar. Situación final explícita o implícita referida al Cultura de Paz y solidaridad.		3	

NIVEL MACROESTRUCTURAL ASPECTOS			
		Nivel Logro*	
TÓPICO			
El tópico relacionado con la tarea se mantiene durante el desarrollo del episodio y las categorías narrativas que lo componen. El tópico (violencia escolar) relacionado con la tarea se mantiene, pero se produce un desvío sin retorno a éste. El tópico (violencia escolar) no está en relación con la tarea			PUNTAJE
		Óptimo	4
		Satisfactorio	3
		Bajo	2
		Ausente	1
MACROPROPOSICIONES SEGÚN COMPONENTES DEL TEXTO NARRATIVO			
MACROPROPOSICIÓN 1			
La macroproposición representa el episodio derivado de la trama o argumento de la historia, el que a su vez es coherente con el tópico (violencia escolar). La macroproposición representa en forma incompleta el episodio, pero es coherente con el tópico. La macroproposición no representa el episodio, ni es coherente con la violencia escolar.			4
MACROPROPOSICIÓN 2			
Ídem a macroproposición 1, pero se reemplaza por algún constituyente del episodio.			4

NIVEL MICROESTRUCTURAL ASPECTOS			
		Nivel Logro*	
REFERENCIA			
a) Procedimientos léxicos Mantenimiento sin error de los referentes a través de la repetición o sustitución léxicas. Mantenimiento con uno o dos errores (tales como repetición excesiva, ambigüedad u otros) de los referentes. Mantenimiento con tres o más errores de los referentes.			PUNTAJE
		Óptimo	4
		Satisfactorio	3
		Bajo	2
		Ausente	1
b) Procedimientos gramaticales			
Nominal			
Mantenimiento sin error de los referentes a través de la pronominalización, la elipsis o la determinación. Mantenimiento con uno o dos errores (tales como repetición excesiva, ambigüedad u otros) de los referentes. Mantenimiento con tres o más errores de los			3

referentes.			
Verbal			
Mantenimiento sin error de los tiempos verbales de la narración. Mantenimiento con uno o dos errores de los tiempos verbales de la narración (uso de tiempos verbales no congruentes con el tiempo de la narración, ambigüedad, falta de concordancia y otros). Mantenimiento con tres o más errores.			3
CONEXIÓN			
Incorporación de nexos de sucesión temporal y de base causal, implícita o explícita en la narración sin error. Incorporación con uno o dos errores. Incorporación con tres o más errores.			3

* La distribución de los niveles y puntajes correspondientes se ubican en el mismo orden en los restantes aspectos de la pauta.

ANEXO IV. INSTRUMENTO DE LA COMPETENCIA TEXTUAL NARRATIVA. NO QUIERO TRABAJAR CONTIGO. SEPTIEMBRE 2014

PAUTA DE EVALUACION - TEXTO NARRATIVO NIVEL SUPERESTRUCTURAL ASPECTOS			
EXPERIENCIA 1		Nivel Logro*	
Marco			
Situación inicial o marco (caracterización de los actores, las propiedades de tiempo, lugar y otras circunstancias) explícito de acuerdo a la violencia escolar. Situación inicial o marco implícito de acuerdo a la violencia escolar. Situación inicial o marco explícito o implícito de acuerdo a la violencia escolar.			PUNTAJE
		Óptimo	4
		Satisfactorio	3
		Bajo	2
		Ausente	1
Complicación o quiebre			
Complicación o peripecia, que modifica el estado inicial y desencadena el relato, explícita de acuerdo con la violencia escolar. Complicación o peripecia implícita de acuerdo a la violencia escolar. Complicación o peripecia explícita o implícita referida a la Cultura de Paz y solidaridad.			4
Reacción			
Reacción o evaluación, mental o accional, de los que de una u otra forma han sido afectados por la complicación, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Reacción o evaluación implícita. Reacción o evaluación explícita o implícita referida al Cultura de Paz y Solidaridad.			4
Resolución			
Resolución o nuevo elemento modificador, a partir de la reacción a la complicación, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Resolución o nuevo elemento modificador implícito.			4
Situación final			
Situación final, donde se establece un estado nuevo o diferente, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Situación final implícita de acuerdo a la violencia escolar. Situación final explícita o implícita referida al Cultura de Paz y solidaridad.			4

NIVEL MACROESTRUCTURAL ASPECTOS			
		Nivel Logro*	
TÓPICO			
El tópico relacionado con la tarea se mantiene durante el desarrollo del episodio y las categorías narrativas que lo componen. El tópico (violencia escolar) relacionado con la tarea se mantiene, pero se produce un desvío sin retorno a éste. El tópico (violencia escolar) no está en relación con la tarea			PUNTAJE
		Óptimo	4
		Satisfactorio	3
		Bajo	2
		Ausente	1
MACROPROPOSICIONES SEGÚN COMPONENTES DEL TEXTO NARRATIVO			
MACROPROPOSICIÓN 1			
La macroproposición representa el episodio derivado de la trama o argumento de la historia, el que a su vez es coherente con el tópico (violencia escolar). La macroproposición representa en forma incompleta el episodio, pero es coherente con el tópico. La macroproposición no representa el episodio, ni es coherente con la violencia escolar.			3
MACROPROPOSICIÓN 2			
Idem a macroproposición 1, pero se reemplaza por algún constituyente del episodio.			3

NIVEL MICROESTRUCTURAL ASPECTOS			
		Nivel Logro*	
REFERENCIA			
a) Procedimientos léxicos Mantenimiento sin error de los referentes a través de la repetición o sustitución léxicas. Mantenimiento con uno o dos errores (tales como repetición excesiva, ambigüedad u otros) de los referentes. Mantenimiento con tres o más errores de los referentes.			PUNTAJE
		Óptimo	4
		Satisfactorio	3
		Bajo	2
		Ausente	1
b) Procedimientos gramaticales			
Nominal			
Mantenimiento sin error de los referentes a través de la pronominalización, la elipsis o la determinación. Mantenimiento con uno o dos errores (tales como repetición excesiva, ambigüedad u otros) de los referentes. Mantenimiento con tres o más errores de los			3

referentes.			
Verbal			
Mantenimiento sin error de los tiempos verbales de la narración. Mantenimiento con uno o dos errores de los tiempos verbales de la narración (uso de tiempos verbales no congruentes con el tiempo de la narración, ambigüedad, falta de concordancia y otros). Mantenimiento con tres o más errores.			3
CONEXIÓN			
Incorporación de nexos de sucesión temporal y de base causal, implícita o explícita en la narración sin error. Incorporación con uno o dos errores. Incorporación con tres o más errores.			3

* La distribución de los niveles y puntajes correspondientes se ubican en el mismo orden en los restantes aspectos de la pauta.

ANEXO V. INSTRUMENTO DE LA COMPETENCIA TEXTUAL NARRATIVA.

¿VERDAD QUE ES IMPERDONABLE?, MARZO 2015

PAUTA DE EVALUACION - TEXTO NARRATIVO NIVEL SUPERESTRUCTURAL ASPECTOS			
EXPERIENCIA 1		Nivel Logro*	
Marco			
Situación inicial o marco (caracterización de los actores, las propiedades de tiempo, lugar y otras circunstancias) explícito de acuerdo a la violencia escolar. Situación inicial o marco implícito de acuerdo a la violencia escolar. Situación inicial o marco explícito o implícito de acuerdo a la violencia escolar.			PUNTAJE
	Óptimo		4
	Satisfactorio		3
	Bajo		2
Ausente		1	
Complicación o quiebre			
Complicación o peripecia, que modifica el estado inicial y desencadena el relato, explícita de acuerdo con la violencia escolar. Complicación o peripecia implícita de acuerdo a la violencia escolar. Complicación o peripecia explícita o implícita referida a la Cultura de Paz y solidaridad.		3	
Reacción			
Reacción o evaluación, mental o accional, de los que de una u otra forma han sido afectados por la complicación, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Reacción o evaluación implícita. Reacción o evaluación explícita o implícita referida al Cultura de Paz y Solidaridad.		3	
Resolución			
Resolución o nuevo elemento modificador, a partir de la reacción a la complicación, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Resolución o nuevo elemento modificador implícito.		3	
Situación final			
Situación final, donde se establece un estado nuevo o diferente, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Situación final implícita de acuerdo a la violencia escolar. Situación final explícita o implícita referida al Cultura de Paz y solidaridad.		3	

NIVEL MACROESTRUCTURAL ASPECTOS			
		Nivel Logro*	
TÓPICO			
El tópico relacionado con la tarea se mantiene durante el desarrollo del episodio y las categorías narrativas que lo componen. El tópico (violencia escolar) relacionado con la tarea se mantiene, pero se produce un desvío sin retorno a éste. El tópico (violencia escolar) no está en relación con la tarea			PUNTAJE
		Óptimo	4
		Satisfactorio	3
		Bajo	2
		Ausente	1
MACROPROPOSICIONES SEGÚN COMPONENTES DEL TEXTO NARRATIVO			
MACROPROPOSICIÓN 1			
La macroproposición representa el episodio derivado de la trama o argumento de la historia, el que a su vez es coherente con el tópico (violencia escolar). La macroproposición representa en forma incompleta el episodio, pero es coherente con el tópico. La macroproposición no representa el episodio, ni es coherente con la violencia escolar.			4
MACROPROPOSICIÓN 2			
Idem a macroproposición 1, pero se reemplaza por algún constituyente del episodio.			4

NIVEL MICROESTRUCTURAL ASPECTOS			
		Nivel Logro*	
REFERENCIA			
a) Procedimientos léxicos Mantenimiento sin error de los referentes a través de la repetición o sustitución léxicas. Mantenimiento con uno o dos errores (tales como repetición excesiva, ambigüedad u otros) de los referentes. Mantenimiento con tres o más errores de los referentes.			PUNTAJE
		Óptimo	4
		Satisfactorio	3
		Bajo	2
		Ausente	1
b) Procedimientos gramaticales			
Nominal			
Mantenimiento sin error de los referentes a través de la pronominalización, la elipsis o la determinación. Mantenimiento con uno o dos errores (tales como repetición excesiva, ambigüedad u otros) de los referentes. Mantenimiento con tres o más errores de los			3

referentes.			
Verbal			
Mantenimiento sin error de los tiempos verbales de la narración. Mantenimiento con uno o dos errores de los tiempos verbales de la narración (uso de tiempos verbales no congruentes con el tiempo de la narración, ambigüedad, falta de concordancia y otros). Mantenimiento con tres o más errores.			3
CONEXIÓN			
Incorporación de nexos de sucesión temporal y de base causal, implícitos o explícitos en la narración sin error. Incorporación con uno o dos errores. Incorporación con tres o más errores.			3

* La distribución de los niveles y puntajes correspondientes se ubican en el mismo orden en los restantes aspectos de la pauta.

**ANEXO VI. INSTRUMENTO DE LA COMPETENCIA TEXTUAL NARRATIVA.
¡LOGRAMOS QUE SE CAMBIARA DE ESCUELA!, OCTUBRE 2015.**

PAUTA DE EVALUACION - TEXTO NARRATIVO NIVEL SUPERESTRUCTURAL ASPECTOS			
EXPERIENCIA 1		Nivel Logro*	
Marco			
Situación inicial o marco (caracterización de los actores, las propiedades de tiempo, lugar y otras circunstancias) explícito de acuerdo a la violencia escolar. Situación inicial o marco implícito de acuerdo a la violencia escolar. Situación inicial o marco explícito o implícito de acuerdo a la violencia escolar.			PUNTAJE
		Óptimo	4
		Satisfactorio	3
		Bajo	2
		Ausente	1
Complicación o quiebre			
Complicación o peripecia, que modifica el estado inicial y desencadena el relato, explícita de acuerdo con la violencia escolar. Complicación o peripecia implícita de acuerdo a la violencia escolar. Complicación o peripecia explícita o implícita referida a la Cultura de Paz y solidaridad.			4
Reacción			
Reacción o evaluación, mental o accional, de los que de una u otra forma han sido afectados por la complicación, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Reacción o evaluación implícita. Reacción o evaluación explícita o implícita referida al Cultura de Paz y Solidaridad.			4
Resolución			
Resolución o nuevo elemento modificador, a partir de la reacción a la complicación, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Resolución o nuevo elemento modificador implícito.			4
Situación final			
Situación final, donde se establece un estado nuevo o diferente, explícita de acuerdo a la violencia escolar. Situación final implícita de acuerdo a la violencia escolar. Situación final explícita o implícita referida al Cultura de Paz y solidaridad.			4

NIVEL MACROESTRUCTURAL ASPECTOS			
		Nivel Logro*	
TÓPICO			
El tópico relacionado con la tarea se mantiene durante el desarrollo del episodio y las categorías narrativas que lo componen. El tópico (violencia escolar) relacionado con la tarea se mantiene, pero se produce un desvío sin retorno a éste. El tópico (violencia escolar) no está en relación con la tarea			PUNTAJE
		Óptimo	4
		Satisfactorio	3
		Bajo	2
		Ausente	1
MACROPROPOSICIONES SEGÚN COMPONENTES DEL TEXTO NARRATIVO			
MACROPROPOSICIÓN 1			
La macroproposición representa el episodio derivado de la trama o argumento de la historia, el que a su vez es coherente con el tópico (violencia escolar). La macroproposición representa en forma incompleta el episodio, pero es coherente con el tópico. La macroproposición no representa el episodio, ni es coherente con la violencia escolar.			3
MACROPROPOSICIÓN 2			
Idem a macroproposición 1, pero se reemplaza por algún constituyente del episodio.			4

NIVEL MICROESTRUCTURAL ASPECTOS			
		Nivel Logro*	
REFERENCIA			
a) Procedimientos léxicos Mantenimiento sin error de los referentes a través de la repetición o sustitución léxicas. Mantenimiento con uno o dos errores (tales como repetición excesiva, ambigüedad u otros) de los referentes. Mantenimiento con tres o más errores de los referentes.			PUNTAJE
		Óptimo	4
		Satisfactorio	3
		Bajo	2
		Ausente	1
b) Procedimientos gramaticales			
Nominal			
Mantenimiento sin error de los referentes a través de la pronominalización, la elipsis o la determinación. Mantenimiento con uno o dos errores (tales como repetición excesiva, ambigüedad u otros) de los referentes. Mantenimiento con tres o más errores de los			3

referentes.			
Verbal			
Mantenimiento sin error de los tiempos verbales de la narración. Mantenimiento con uno o dos errores de los tiempos verbales de la narración (uso de tiempos verbales no congruentes con el tiempo de la narración, ambigüedad, falta de concordancia y otros). Mantenimiento con tres o más errores.			3
CONEXIÓN			
Incorporación de nexos de sucesión temporal y de base causal, implícita o explícita en la narración sin error. Incorporación con uno o dos errores. Incorporación con tres o más errores.			3

* La distribución de los niveles y puntajes correspondientes se ubican en el mismo orden en los restantes aspectos de la pauta.

ANEXO VII. EVALUACIÓN PROYECTO 1.



EVALUACIÓN DEL PROYECTO 1

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚMERO 45. "IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO"

ASIGNATURA: CIENCIAS II CON ÉNFASIS EN FÍSICA PROF. ROBERTO SALGADO RODRIGUEZ

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

Instrucciones: responde las siguientes preguntas de forma amplia y con la mayor honestidad que puedas.

Pregunta	Respuesta				
Con base en la bitácora que se desarrolló durante la implementación del proyecto, ¿crees haber dado tú máximo desempeño y compromiso?					
¿Los compromisos se cumplieron?, si o no y porqué					
¿Cuáles fueron los principales obstáculos que enfrentaron como equipo?					
¿Cuál es el principal aprendizaje que obtuviste en este proyecto?					
Para un proyecto de investigación posterior, ¿qué te gustaría aprender con relación a ésta forma de trabajo?					
FIRMAS DE TOMA DE ACUERDOS					

FECHA DE ENTREGA: _____

ANEXO VIII. FORMATO DE PLANIFICACIÓN EN BLANCO.

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____

PROFESOR (A): _____ GRADO Y GRUPOS: _____

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN. CICLO ESCOLAR: _____

NOMBRE DEL PROYECTO:	
ASIGNATURA	
BLOQUE TEMÁTICO	
APRENDIZAJE ESPERADO	
CONTENIDO A TRABAJAR	
ANTECEDENTES PROGRAMÁTICOS	
DURACIÓN GENERAL:	
APLICACIÓN DE __ AL __ DE _____ DEL 2016	

PROCESO DE APENDIZAJE		
COMPETENCIA	CIENTÍFICA	
	PARA LA VIDA	
ZONAS	PENSAR	
	COMUNICACIÓN	
	AMOR	
	AUTONOMÍA	

DESARROLLO DEL PROYECTO

ASAMBLEA INICIAL		
SESIÓN:		TIEMPO:
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO AÚLICO		
AGRUPAMIENTOS	MATERIALES A UTILIZAR	FORMA DE EVALUACIÓN

ACCIÓN		
SESIÓN:		TIEMPO:
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO AÚLICO		
AGRUPAMIENTOS	MATERIALES A UTILIZAR	FORMA DE EVALUACIÓN

ASAMBLEA FINAL		
SESIÓN:		TIEMPO:
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO AÚLICO		
AGRUPAMIENTOS	MATERIALES A UTILIZAR	FORMA DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN DEL PROCESO	
SESIÓN:	TIEMPO:
GÉNÉRICO	ESPECÍFICO
NUEVAS CURIOSIDADES	

OBSERVACIONES

ANEXO IX. FORMATO PLAN DE ACCIÓN.



PLAN DE ACCIÓN

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚMERO 45. "IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO"

ASIGNATURA: CIENCIAS II CON ÉNFASIS EN FÍSICA PROF. ROBERTO SALGADO RODRÍGUEZ

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

NOMBRE DEL PROYECTO:	
ROLES	NOMBRE DEL ALUMNO
COORDINADOR	
SECRETARIO	
UTILERO	
PRESENTADOR	
VIGIA DEL TIEMPO	
PRODUCTO	
EVALUACIÓN	
ACTIVIDADES A REALIZAR	
COORDINADOR	
SECRETARIO	
UTILERO	
PRESENTADOR	

VIGIA DE TIEMPO					
SANCIONES					
FIRMAS DE TOMA DE ACUERDOS					

FECHA DE INICIO: _____ FECHA DE ENTREGA: _____

ANEXO X. LISTA DE VERIFICACIÓN.



Lista de verificación

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚMERO 45. "IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO"

ASIGNATURA: CIENCIAS II CON ÉNFASIS EN FÍSICA PROF. ROBERTO SALGADO RODRIGUEZ

NOMBRE DEL PROYECTO: _____ EQUIPO # _____

LISTA DE VERIFICACIÓN						
INTEGRANTE	TAREA		MATERIAL		CADENA DE ENERGÍA	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	SI	NO	SI	NO	SI	NO

ANEXO XI. FORMATO BITÁCORA.



BITÁCORA

NOMBRE DEL PROYECTO: _____

NÚMERO DE EQUIPO: _____

Cada sesión de actividades se deberá responder las siguientes preguntas:

PREGUNTA	RESPUESTA
1.- ¿Cómo es que el equipo relaciona el tema a tratar con ejemplos de la vida cotidiana?, ¿cómo se organizó la información y se puso atención al trabajo durante la sesión?	
2.- ¿Cómo fue la comunicación entre los integrantes del equipo, durante la sesión de trabajo?	
3.- ¿Se mostró voluntad para aprender?, ¿cómo se recibió ayuda entre los integrantes del equipo?, ¿cómo respetaron las normas?, ¿cómo se valoró la diferencia que caracteriza a cada uno de nosotros?	
4.- ¿Cómo los integrantes del equipo se desarrollaron en distintas situaciones? ¿Se cumplió con lo que establece el plan de acción?	
<u>De acuerdo con el trabajo del equipo y con los rasgos, que en grupo se decidieron, la autoevaluación del equipo es:</u>	
RASGOS A EVALUAR	AUTOEVALUACIÓN

ANEXO XII. EVALUACIÓN PROYECTO 2.



EVALUACIÓN DEL PROYECTO 2

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚMERO 45. "IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO"

ASIGNATURA: CIENCIAS II CON ÉNFASIS EN FÍSICA PROF. ROBERTO SALGADO RODRIGUEZ

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

Instrucciones: responde las siguientes preguntas de forma amplia y con la mayor honestidad que puedas.

Pregunta	Respuesta
Con base en la bitácora que se desarrolló durante la implementación del proyecto, ¿crees haber dado tú máximo desempeño y compromiso?	
¿Los compromisos se cumplieron?, si o no y porqué	
A diferencia del primer proyecto, ¿cuáles fueron los principales obstáculos que enfrentaron como equipo?	
Ahora que trabajaste de nuevo con tú equipo, ¿aprendiste algo diferente de tus compañeros?	
Describe cómo es que has aprendido en esta nueva forma de trabajo	
FIRMAS DE TOMA DE ACUERDOS	

FECHA DE ENTREGA: _____

ANEXO XIII. LISTA DE VERIFICACIÓN 2.



Lista de verificación

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚMERO 45. "IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO"

ASIGNATURA: CIENCIAS II CON ÉNFASIS EN FÍSICA PROF. ROBERTO SALGADO RODRIGUEZ

NOMBRE DEL PROYECTO: _____ EQUIPO # _____

LISTA DE VERIFICACIÓN						
INTEGRANTE	INFORMACIÓN		BORRADOR		ENSAYO	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	SI	NO	SI	NO	SI	NO

ANEXO XIV. EVALUACIÓN PROYECTO 3.



EVALUACIÓN DEL PROYECTO 3

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚMERO 45. "IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO"

ASIGNATURA: CIENCIAS II CON ÉNFASIS EN FÍSICA PROF. ROBERTO SALGADO RODRIGUEZ

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

Instrucciones: responde las siguientes preguntas de forma amplia y con la mayor honestidad que puedas.

Pregunta	Respuesta
Con base en la bitácora que se desarrolló durante la implementación del proyecto, ¿cómo mostraste tú desempeño y compromiso?	
¿Los compromisos se cumplieron, tanto en los equipos base como esporádicos?, si o no y porqué	
A diferencia de los proyectos anteriores, ¿cuáles fueron los principales obstáculos que enfrentaron como equipo?	
¿Cómo te sentiste con el trabajo en equipo esporádico?	
Enlista los elementos y características que consideras que has desarrollado en esta nueva forma de trabajo	
FIRMAS DE TOMA DE ACUERDOS	

FECHA DE ENTREGA: _____

ANEXO XV. EVALUACIÓN PROYECTO 4.



EVALUACIÓN DEL PROYECTO 4

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚMERO 45. "IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO"

ASIGNATURA: CIENCIAS II CON ÉNFASIS EN FÍSICA PROF. ROBERTO SALGADO RODRIGUEZ

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

Instrucciones: responde las siguientes preguntas de forma amplia y con la mayor honestidad que puedas.

Pregunta	Respuesta
Con base en la bitácora que se desarrolló durante la implementación del proyecto, ¿cómo mostraste tú desempeño y compromiso?	
¿Los compromisos se cumplieron?, si o no y porqué	
A diferencia de los proyectos anteriores, ¿cuáles fueron los principales obstáculos que enfrentaron como equipo?	
Enlista los aprendizajes que has logrado en el transcurso de los proyectos	
En tú opinión, ¿qué te gustaría que se modificara en la dinámica de los proyectos?	
FIRMAS DE TOMA DE ACUERDOS	

FECHA DE ENTREGA: _____

ANEXO XVI. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE MEDIO BLOQUE.



Escuela Secundaria Técnica No. 45 “Ignacio Manuel Altamirano”
Evaluación de medio bloque, Ciencias II con énfasis en Física
Profr. Roberto Salgado Rodríguez. Ciclo 2015-2016

INSTRUCCIONES: De acuerdo con los registros de la lista, obtén tú promedio parcial del bimestre y escribe los compromisos que te propones para mejorar tú calificación final

Número de proyecto	Nombre del proyecto	Calificación final	Observaciones
Proyecto 1			
Proyecto 2			
Proyecto 3			
Proyecto 4			
Proyecto 5			
Promedio parcial			

COMPROMISOS:

ANEXO XVII. EVALUACIÓN DEL PROYECTO 6.



EVALUACIÓN DEL PROYECTO 6

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚMERO 45. "IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO"

ASIGNATURA: CIENCIAS II CON ÉNFASIS EN FÍSICA PROFR. ROBERTO SALGADO RODRIGUEZ

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

Instrucciones: responde las siguientes preguntas de forma amplia y con la mayor honestidad que puedas.

Pregunta	Respuesta
Con base en la bitácora que se desarrolló durante la implementación del proyecto, ¿cómo mostraste tú desempeño y compromiso?	
¿Los compromisos se cumplieron?, si o no y porqué	
Si no encontraron obstáculos para el desarrollo del proyecto ¿cuáles fueron las fortalezas que identifican como equipo?	
Enlista los aprendizajes que has logrado en el transcurso de los proyectos	
¿Consideras que el trabajo que se ha desarrollado favorece la autonomía y toma de decisiones del equipo?, ¿cómo?	
FIRMAS DE TOMA DE ACUERDOS	

FECHA DE ENTREGA: _____

ANEXO XVIII. EVALUACIÓN DEL PROYECTO 7.



EVALUACIÓN DEL PROYECTO 7

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚMERO 45. "IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO"

ASIGNATURA: CIENCIAS II CON ÉNFASIS EN FÍSICA PROF. ROBERTO SALGADO RODRIGUEZ

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

Instrucciones: responde las siguientes preguntas de forma amplia y con la mayor honestidad que puedas.

Pregunta	Respuesta
Con base en la bitácora que se desarrolló durante la implementación del proyecto, ¿cómo mostraste tú desempeño y compromiso?	
¿Los compromisos se cumplieron?, si o no y porqué	
Si no encontraron obstáculos para el desarrollo del proyecto ¿cuáles fueron las fortalezas que identifican como equipo?	
Enlista los aprendizajes que has logrado en el transcurso de los proyectos	
¿Consideras que los conflictos que se enfrentaban en los proyectos fueron disminuyendo y aportaron en la mejora de los trabajos?	
FIRMAS DE TOMA DE ACUERDOS	

FECHA DE ENTREGA: _____

ANEXO XIX. BALANCE FINAL.



Balance final

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NÚMERO 45. "IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO"

ASIGNATURA: CIENCIAS II CON ÉNFASIS EN FÍSICA PROF. ROBERTO SALGADO RODRIGUEZ

Instrucciones: responde las siguientes preguntas de acuerdo con lo que se vivió con los proyectos y con la mayor honestidad que puedas.

Pregunta	Respuesta
Piensas que se construyó la comunidad de aprendizaje en el aula o en qué nivel se quedaría	
¿Consideras que con las estrategias de aprendizaje cooperativo, sirvieron para mejorar la convivencia de su equipo y grupo?	
Cómo fue que la resolución de los conflictos te ayudaron en el trabajo por proyectos	
¿Consideras que el maestro cambió de actitud y se mostró diferente durante el desarrollo de los proyectos?	
¿Crees que has logrado aprender en el ámbito social y académico?, si o no y argumenta	
Escribe una reflexión final con la que concluyes el trabajo por proyectos	