



Investigación Valdizana
ISSN: 1995-445X
revistavaldezana@unheval.edu.pe
Universidad Nacional Hermilio Valdizán
Perú

Ponce-Grima, Víctor M.; Valencia-Aguirre, Ana C.; Torres-Mendoza, Arturo
Miradas docentes sobre las adolescencias. Desafíos para la convivencia
Investigación Valdizana, vol. 13, núm. 4, 2019, Octubre-, pp. 181-189
Universidad Nacional Hermilio Valdizán
Perú

DOI: <https://doi.org/10.33554/riv.13.4.495>

- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Miradas docentes sobre las adolescencias. Desafíos para la convivencia

Teaching looks on teens. Challenges for living together

Víctor M. Ponce-Grima^{1,a,*}, Ana C. Valencia-Aguirre^{1,b,#}, Arturo Torres-Mendoza^{2,c,%}

Resumen

Ese trabajo es un avance de investigación acción participativa en torno a la salud emocional de los docentes, estudiada desde la mirada que tienen sobre sí mismos y sobre sus alumnos, adolescentes, de escuelas secundarias de la periferia de Guadalajara. La investigación se inscribe en un proyecto de convivencia que pretende sanar los tejidos escolares que están dañando sensiblemente el desarrollo educativo de las adolescencias de la periferia de Guadalajara.

Desde hace años se ha advertido la reducción de la capacidad para educar/socializar tanto por la escuela, como por la familia. Esta precariedad afecta sensiblemente la identidad, la autoestima y proyectos de vida sólidos. Con esta precariedad asisten los adolescentes a la secundaria (Ponce, Torres y Roperó, 2019), quienes asisten a la escuela a socializar, a completar los vacíos de la socialización familiar (Tenti, 2012). Las relaciones entre adolescentes, desde estas precariedades, suelen ser violentas hacia dentro de ellos o entre ellos. Estas van en aumento (Prieto, 2017), a su vez, las relaciones de los adolescentes con sus docentes se han ido deteriorando (Torres y Ponce, 2018; Ponce 2017 y 2018).

Después de diversas intervenciones queda claro que las violencias no son fáciles de atender, se requieren analizar las formas de intervención, que lejos de favorecer agudizan los problemas. Algunas propuestas de intervención son: 1) El *acompañamiento colaborativo* de las agencias internas de las escuelas. 2) La conformación de *nuevas formas de relación*, en donde superemos las relaciones verticales, o relaciones en donde el formador da forma. 3) La práctica de valores básicos, como la *escucha respetuosa*, el *reconocimiento del otro* y el *aprendizaje mutuo*.

El propósito principal de la estrategia consistió en reunirnos con los colectivos escolares y practicar la escucha activa y el diálogo reflexivo. Posteriormente, se construirían proyectos de trabajo que partieran de las demandas de los colectivos escolares. Durante las primeras visitas, se realizaron ejercicios de reflexión en torno a tres ámbitos principales: cómo me siento, cómo me relaciono con mis colegas, y qué conozco de mis alumnos y cómo me relaciono con ellos. En este trabajo se dan a conocer los análisis e interpretaciones de los relatos de los profesores en torno a qué conocen y cómo se relacionan con sus alumnos. Al final, nos damos cuenta de que los relatos no son homogéneos. Desde esa heterogeneidad se distinguen dos posturas: los que aceptan que no conocen y no se llevan bien con los estudiantes; y los que afirman que se han acercado a ellos, y dicha cercanía les ha provocado empatía con sus problemas.

Lo más destacado de este ejercicio es que si bien cada cual narra su experiencia, al dialogar en torno a los problemas comunes, nos damos cuenta de que comparten frustraciones análogas en torno al asunto.

Palabras clave: adolescencias, escuelas, convivencia, docentes.

Abstract

This work is an advance research participatory action around the emotional health of teachers. The study starts from the teachers' view of themselves and their students, adolescents, of secondary schools in the periphery of Guadalajara. The research is part of a coexistence project that aims to heal the school tissues that are significantly harming the educational development of adolescents on the outskirts of Guadalajara.

For years the reduction of the capacity to educate / socialize has been announced both by the school and by the family. This precariousness significantly affects identity, self-esteem and dangerous life projects. With this

¹Universidad de Guadalajara, México

²Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara, Jalisco, México

E-mail, ^avictorcanek25@hotmail.com, ^banaceciliava@yahoo.com.mx, ^carturotorresmendoza@yahoo.com.mx

Orcid ID: ^{*}<https://orcid.org/0000-0002-6439-0904>

[#]<https://orcid.org/0000-0001-5766-712X>

[%]<https://orcid.org/0000-0003-0673-696X>

Recibido: 16 de marzo de 2019

Aceptado para publicación: 25 de octubre de 2019

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)



precarious assistance to adolescents to secondary school (Ponce, Torres and Ropero 2019), who attend school to socialize, to complete the gaps in family socialization (Tenti, 2012). Relationships between adolescents, from these precariousnesses, are usually violent towards them or between them. These are increasing (Prieto, 2017), in turn, teenagers' relationships with their teachers have deteriorated (Torres and Ponce, 2017 and 2018).

After various difficulties, it is clear that the violence is not easy to deal with, the forms of intervention are analyzed, which far from favoring exacerbate the problems. Some intervention proposals are: 1) The collaborative accompaniment of the internal agencies of the schools. 2) The conformation of new forms of relationship, where we overcome vertical relationships, or relationships where the formator shapes. 3) The practice of basic values, such as respectful listening, the recognition of the other and mutual learning.

The main purpose of the strategy is to meet with school groups and practice active listening and reflective dialogue. Subsequently, work projects that participate in the demands of school groups would be built. During the first visits, reflection exercises are carried out around three main movements: how I feel, how I interact with my colleagues, and what I know of my students and how I interact with them. In this work, the analyzes and interpretations of the teachers' stories about which students and how they relate to adolescents, their students, are made known. In the end, we realize that the stories are not homogeneous. Two extreme positions are recognized from the heterogeneity: those who recognize that they do not know and do not get along with students; and those who affirm that they have approached their students, and this has caused them sympathy around their sufferings.

The highlight of this exercise is that while everyone brings a narration of their world, to the dialogue around common problems, we realize that they share similar frustrations about their experiences.

Keywords: teens, schools, coexistence, teachers

Introducción

El presente da a conocer un avance de investigación de un programa de convivencia implementado en secundarias de la periferia de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México; donde se analizan los relatos de los profesores en torno a las respuestas a una de las preguntas planteadas a un colectivo escolar del nivel de secundaria. La pregunta formulada fue: "¿Cómo me siento en mi interacción con los alumnos? Se parte del supuesto de que las actividades de convivencia escolar se relacionan con los estados emocionales de los docentes, porque de esto dependen las relaciones que estos establecen con sus alumnos. Lo más destacado de este estudio es el descubrimiento de la ausencia de salud emocional por parte de muchos docentes, que con esa precariedad se enfrentan a la compleja y demandante tarea de educar adolescentes, muchos de los cuales también sufren diversos problemas de salud emocional y socioafectiva (Ponce, 2018 y 2017).

Esta investigación se sitúa en un paradigma cualitativo, ya que recupera tres escenarios: i) el terreno de la comprensión de la subjetividad (Flick, 2005), ii) el enfoque de la investigación acción participativa (Reason & Bradbury, 2008) y iii) el plano de la reflexividad, así como los dispositivos hermenéuticos y lingüísticos mediante los cuales los sujetos individuales y colectivos toman conciencia de sí mismos (Rapley, 2014; Ricoeur, 2002).

La presentación primero expone el contexto y el objeto de estudio, vinculado a las discusiones teóricas respecto de lo que se pretende conocer; posteriormente se exponen los supuestos y el procedimiento metodológico. En la tercera parte se

dan a conocer los resultados del análisis y al final se exponen las discusiones del estudio vinculados a los hallazgos de otras investigaciones en contextos análogos.

1. Contexto y objeto de estudio

El propósito de este estudio es centrar la mirada, es decir, la subjetividad de los docentes sobre sí mismos y sobre las adolescencias. De esto dependen no solo la concepción y la acción sobre sí mismos, sino además su subjetividad y sus relaciones con sus alumnos. Esta es solo una de las actividades de convivencia que se están implementando en algunas escuelas secundarias de la periferia de Guadalajara, cuyos tejidos escolares están rotos. El proyecto se inscribe en un modelo de investigación acción participativa, en algunas escuelas secundarias de la periferia de Guadalajara (Reason & Bradbury, 2008) y reflexiva (Freire, 1971; Gergen & Gergen 2008). El proyecto pretende que las escuelas desde sus actores analicen los modelos de corrección que lejos de funcionar agravan los problemas. No pretende decir desde fuera lo que se tiene que hacer; ni imponer enfoques punitivos, heterónomos o esquemas discursivos ajenos a las narrativas de los agentes escolares. Se reconoce que los problemas educativos de las adolescencias del siglo XXI implican diseñar nuevos modos de educar (Ponce, Torres, y Ropero, 2019).

Los principios orientadores de la acción se basan en el acompañamiento colaborativo y reflexivo de los actores de las escuelas (Iranzo, 2012). Se busca superar las concepciones autoritarias, conformar nuevas formas de relaciones horizontales (Berlangua, 2014) que partan del reconocimiento de la sabiduría acumulada por las

agencias escolares. Nuestro papel se parece más a la conformación de espejos que ayuden a los otros a reflejarse en tanto sujetos, que aprenden a tomar el destino en sus propias manos, que personas sujetadas a los dictados desde fuera (Bárcena, 2005). Lo anterior implica la práctica de ciertos valores relacionales básicos, como la escucha respetuosa, el aprendizaje mutuo, el reconocimiento y el cuidado del otro (Arias, 2018; Ricoeur, 2006).

Advertimos la pertinencia de las afirmaciones de Berlanga (2014) en torno a los riesgos de que toda intervención esté vinculada a relaciones de poder (te voy a formar, te voy a educar, te voy a integrar, incluir). Vinculada a una lógica de “fabricar al otro”. Las relaciones con los agentes escolares pretenden fundarse desde otra perspectiva, desde una relación de trato con el otro, que hace posible la experiencia compartida. Se basa en el don de dar la palabra y dar la escucha, en el reconocimiento de la alteridad y el hacernos juntos. La “Experiencia, don y promesa se dan en el trato con el otro y dan lugar a la potencia de la acción compartida” (Berlanga, 2014:1). La experiencia compartida produce acontecimiento de lo que me está pasando, que puede pasar a la experiencia compartida, al dar-nos cuenta.

Conviene profundizar, para mejorar, el enfoque en torno a la reflexividad con los agentes escolares, respecto de su cotidianidad íntima, personal, relacional y pública, para tomar conciencia de los hilos que se tejen, y que en ocasiones se perciben como normales, incluso justificables y sin solución. La reflexión ayuda a sacar a la luz lo oculto, y lo invisible, para entender sus tramas (Ricoeur, 2002, 2006). Deben abordarse con valentía y con la confianza de que es mejor decir lo que nos pasa, hacia adentro y en las relaciones; para darnos cuenta que lo que es anormal, como las violencias (bullying, cutting, sexting, etc.), así como los sentimientos de desesperanza, frustración, tristeza y soledad de alumnos y profesores (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Fierro y otros 2017).

El propósito principal de esta estrategia consistió en reunirnos con los colectivos escolares con la intención de la escucha y el diálogo reflexivo. Con base en el análisis de los diálogos, se construirían proyectos de trabajo que partan de las demandas de los propios colectivos escolares, ya que es preferible partir de la incertidumbre del encuentro, en lugar de partir de la seguridad ontológica (Giddens, 1995) de lo que ya sabemos.

Plano metodológico, de la mirada a la interpretación del discurso

Se acoge la metodología de investigación cualitativa, desde tres planos complementarios; en primer lugar, desde el plano de la comprensión, de la subjetividad, esto es, en la mirada que los docentes de secundaria poseen sobre sí mismos y

sobre sus alumnos (Villamil, 2009, Flick, 2005); en segundo lugar, se inserta en el enfoque de la investigación acción participativa (Reason & Bradbury, 2008) pues de lo que se trata es que los agentes escolares hagan suyos los problemas y desarrollen las capacidades para enfrenar los desafíos para la mejora de la convivencia de sus escuelas; y, finalmente, nos apoyamos en el plano de la reflexividad, esto es, de los dispositivos hermenéuticos y lingüísticos que nos permiten acceder a la toma de conciencia de las propias creencias y acciones, la toma de conciencia sobre sí mismos y sobre los otros (Rapley, 2014; Ricoeur, 2002).

Mirada, intersubjetividad y reconocimiento

Se ha asumido el concepto de “mirada”, el cual se distingue del acto de ver, pues “la mirada se nos muestra como una visión orientada” (Villamil, 2009: 1), es decir, separa una región observada del resto. La mirada tiene cualidades particulares, es tanto personal, como regional. Va más allá de los ojos que ven, al incluir la subjetividad. La mirada selecciona y excluye, al mismo tiempo que implica la voluntad de mirar, dentro de determinadas intencionalidades que orientan la mirada; construye significado en eso que es mirado, y lo representa simbólicamente.

No se coincide con una concepción ingenua de la mirada, que cree falsamente que percibe al mundo ausente de subjetividad. En este sentido se concuerda con Villamil (2009:14-16). Propone una concepción de la mirada desde dos planos: el crítico y el reflexivo, “concebida como proceso cultural de aprendizaje, nos libera del estatus ingenuo y nos eleva al status de videntes reflexivos” (p. 14). Esta mirada crítica y reflexiva provee preguntas para develar reflexivamente la subjetividad del que mira y de quien mira a este. En este sentido plantea preguntas, para poner en cuestión lo que se mira, la subjetividad de eso que se mira, por qué miramos eso, qué significa eso que miramos, cómo es que esa mirada nos da cuenta del mundo, desde la mirada del otro, o de la mía propia. La reflexión de la mirada desde el otro me interpela, me cuestiona por eso que se mira, por sus significados, por la naturaleza y la condición del espejo que me proporciona el otro, en su mirada como reflexión del mundo; nos conduce a la reflexión de las subjetividades.

Finalmente, la mirada crítica, puede ser amorosa. Su primer paso es el del mutuo reconocimiento y la gratitud (Ricoeur, 2006) de la mirada y la propia, incluidas nuestras subjetividades, y los dones del reconocimiento y gratitudes mutuas. Mirar al otro, en su plenitud, necesita del completo reconocimiento del otro, incluida su subjetividad. La mirada del otro puede ocurrir en el amor y en la confianza total en el otro.

Investigación acción participativa y reflexividad

El proyecto se inscribe en un modelo de

investigación acción participativa y reflexiva (Reason & Bradbury, 2008; Freire, 1971; Gergen & Gergen 2008). Los desafíos de la convivencia son problemas que viven y sufren las agencias escolares, pero que en el marco de las culturas autoritarias, esta capacidad es sujeta por los poderes de los aparatos educativos, que dictan qué y cómo hacer las cosas. En otros estudios hemos probado la paradoja de cómo es que docentes y directivos reconocen los efectos perversos y dañinos de las violencias escolares, pero no pueden enfrentarlas porque están ocupados atendiendo las indicaciones de sus autoridades (Ponce, Torres y Roper, 2019). La obediencia conduce a niveles de simulación o al agotamiento de la energía en el marco de la sostenibilidad (Hargreaves y Dean, 2008).

Para enfrentar esa paradoja, se desarrolla un modelo de investigación acción participativa, como herramienta para construir conocimiento comunitario y empoderar el desarrollo de la capacidad para la agencia, esto es la transformación social (Giddens, 1995). De acuerdo con Gergen & Gergen (2008) esta metodología sustituye el individualismo metodológico y anima una epistemología colaborativa, como acción política en mundos plurales, ligado al desafío de acumular conocimientos en beneficio del cambio y del bienestar de las personas y colectivos escolares. No es por demás advertir las consecuencias políticas de este enfoque de investigación acción social participativa, en tanto que el conocimiento comunitario transforma las relaciones de poder, pues se opone a los dispositivos tradicionales de conocimiento/poder denunciados por Foucault, de acuerdo con Gaventa y Cornwall (2008).

Discurso e interpretación

El material dispuesto al análisis e interpretación son las notas escritas en las reuniones con los colectivos escolares. Se trata de las relatorías levantadas en las reuniones, así como en las narraciones escritas por cada participante. Se trata entonces de textos, que desde Ricoeur (2002) le demandan al investigador capacidades para el análisis y la interpretación acerca de lo que se dice, en el plano de una filosofía reflexiva, esto es, en:

“la comprensión del texto... la reflexión no es nada sin la mediación de los signos y de las obras, y que la explicación no es nada si no se incorpora como intermediaria en el proceso de la autocomprensión misma. En síntesis, en la reflexión hermenéutica –o en la hermenéutica reflexiva– la construcción de sí mismo y la del sentido son contemporáneas” (Ricoeur, 2002, 140).

Vale acogernos a este pensador quien nos resuelve muchos de los problemas de investigación, luego de que hace un amplio recorrido por profundos y profuso debates filosóficos y lingüísticos. En ese sentido, se decidió por el análisis del discurso, cuya primera decisión es el recorte analítico de los enunciados, en donde los hablantes, o los que

escriben, predicán sobre algo o sobre alguien. Lo que se enuncia está ligado a otros, de tal forma que en su conjunto nos dan a conocer las miradas, los diversos mundos subjetivos de los participantes en los ejercicios reflexivos, en torno a ellos mismos y a sus estudiantes.

Se tuvo cuidado en elaborar las relatorías de las reuniones, así como en la transcripción de la textualidad de lo que aportó por cada participante. Con base en ese corpus se procedió al análisis, eso es, a la codificación y categorización de los mundos discursivos, de acuerdo con Rapley (2014). Aunque es obvio en ese ejercicio analítico el papel del investigador fue crucial. Lo importante es que en estos procedimientos de interpretación del investigador, no se pierda la mirada de los participantes. Se parte de la textualidad de lo dicho, para pasar a la distinción de los mundos discursivos emitidos; pero siempre intentando dejar constancia de los significados interpretados por el investigador.

Relatos, miradas docentes en torno a las adolescencias

Se llevaron a cabo dos reuniones en una escuela secundaria de la periferia de Guadalajara¹. Se encuentra a 35 kilómetros del centro de Guadalajara. Se llevaron dos reuniones, una por turno, en la que participó casi todo el personal de la escuela, docentes, prefectos y personal directivo. Previamente se acordó la agenda con el supervisor: 1. Bienvenida y breve exposición de la razón de la visita. 2) Trabajo personal de escritura a partir de tres preguntas: (1) Cómo me siento en mi trabajo, (2) Los problemas más graves que tenemos como docentes, (3) Selecciona dos problemas más graves, (4) En qué puedo ayudarte. 3. Diálogo reflexivo en plenario. 4. Acuerdos y conclusiones de la reunión.

Aunque no aparece en las preguntas, de modo explícito el adolescente, estudiante de la secundaria, se asoma de manera implícita; en realidad fue el alumno el centro de las reflexiones individuales y de las discusiones durante la plenaria. Bien podría reformularse la pregunta de la siguiente manera, ¿Cómo me siento cuando trabajo con mis alumnos adolescentes?

Procedimiento de análisis de las relatorías. El encuentro con las frustraciones

En cada reunión se elaboraron dos relatorías. Lo que sigue es su análisis, pero tomando como punto de referencia, ¿cómo mira el personal de esta escuela a sus estudiantes, adolescentes? En esta primera parte se aborda una mirada más general (más abstracta). Más adelante, con base en los trabajos de escritura de cada participante se abordarán miradas con mayor nivel de profundidad, o de concreción. El procedimiento de análisis e interpretación de los discursos consistió en agrupar los enunciados que tienen un mismo significado. Cada uno de ellos fue codificado, y de estos fueron surgiendo las categorías. Los discursos se vinculan

¹Se decide, por códigos de ética en la investigación, el anonimato de la escuela y del nombre de los participantes.

a unidades narrativas que le da sentido al conjunto de lo que ocurre en la escuela (McEwan y Egan, 2005). Con el objeto de mostrar los niveles de construcción y de interpretación, se insertan algunas viñetas o trazos textuales del discurso, a las unidades narrativas (Flick, 2005).

El discurso, primera categoría, que más aparece en las relatorías de ambos turnos, ocurre cuando los profesores afirman que se sienten desmotivados, frustrados o angustiados. La mayoría de las reflexiones docentes refieren que esa frustración se origina en su percepción respecto del fracaso de sus tareas como docentes; las subcategorías se refieren a las razones aducidas a dicha frustración.

Los argumentos principales señalan que no logran despertar el interés de los alumnos, por más que busquen nuevas estrategias o recursos; los estudiantes no hacen caso, se muestran apáticos y rebeldes. Esto ocurre tanto en las clases de español, como de matemáticas o ciencia, o en cualquier materia.

De acuerdo con muchos docentes, los estudiantes miran a la escuela como una obligación. Dice una profesora, los alumnos solo “vienen a cotorrear²”. Los alumnos vienen a socializar y los maestros a dar clase, por eso surge la confrontación. Dice que los alumnos afirman “Vengo a la escuela por no tener obligaciones en casa”. Otros profesores señalan que los alumnos son retadores, y que ellos se molestan por esas actitudes, que los papás no atienden los citatorios, que faltan herramientas para controlar grupos, que “no podemos ser niñeras de los alumnos”.

La narrativa de muchos profesores refiere que los alumnos tienen “bajas expectativas hacia el estudio”, que tienen una “visión limitada a corto plazo”, que son “alumnos con sueños y propósitos pequeños”, que le dan “poca importancia a la educación. Tienen “proyectos de vida cortos, en un entorno muy limitado”. La baja expectativa ocurre tanto en “alumnos como en sus padres”. La expectativa de algunos alumnos es trabajar en algún cartel de las drogas, como “sicarios”.

Las frustraciones están vinculadas al contexto comunitario de la escuela. Su entorno es de suma pobreza. El 60% de los alumnos del turno vespertino trabajan. Algunos alumnos suelen llegar a la escuela “mal alimentados”, otros de plano no asisten a clases, hay un importante porcentaje de ausentismo de alumnos. El contexto familiar es débil. Según la Directora el 50% de los alumnos de la escuela vive solo con la mamá, el papá los abandonó o nunca se hizo cargo. Por eso “los alumnos vienen con problemas de casa”, viven graves “problemáticas familiares (hijos de padres adolescentes, familias incompletas)”. Los alumnos cuidan a los hermanos. Los padres no saben cómo

educar a sus hijos, les “falta autoridad; son permisivos, omisos y ausentes”.

La debilidad de la familia para educar y dotar de afectos provoca sufrimientos emocionales en los alumnos; muchos de ellos viven en soledad. El problema emocional en los alumnos se manifiesta en los que realizan cutting o los que en soledad sufren depresiones o los que buscan escaparse a través de las drogas. Ante esta realidad señalan la necesidad de aprender a conocer mejor a sus alumnos, sobre todo sus emociones y sufrimientos. Algunos profesores reconocen que muchos alumnos tienen déficits importantes en las habilidades básicas, en la lectura, escritura, matemáticas, y en general en todas las asignaturas.

Algunas reflexiones de los profesores respecto de sí mismos, señalan que ellos también pasan por sufrimientos emocionales, como la frustración, la angustia, la desmotivación y el cansancio. Se refieren presionados por las cargas administrativas de sus autoridades y por cumplir con los programas de estudio. Eso les impide trabajar con los alumnos con sus problemas emocionales.

Reconocen que en la escuela hay mucha violencia, sobre todo en el turno vespertino, no solo entre alumnos, también contra los profesores, pues no coinciden en sus intereses. Los alumnos viven la violencia en la escuela, en sus familias, en el contexto de inseguridad de su comunidad, donde asesinan o desaparecen personas casi todos los días. Al final, los profesores se plantearon algunos compromisos para mejorar el ambiente escolar, como trabajar la empatía con los alumnos, la escucha paciente y fortalecer su autoestima. Para ello reconocen la necesidad de aprender a escuchar y tener paciencia ante las situaciones que se presentan en el aula.

Los relatos. Diversas miradas sobre el adolescente Este segundo nivel de análisis aborda las miradas más profundas de los docentes. Se toman como base los textos escritos que realizaron a cada pregunta. Se construyeron diversos códigos que se organizaron en categorías o patrones, para poder representar los relatos que responde a la pregunta principal propuesta en el diálogo reflexivo: *Cómo me siento en mi trabajo*³. Se construyeron cuatro grandes patrones, cada uno de los cuales contiene otras formas discursivas.

Patrón 1: Frustrado, porque estoy saturado, pero no sé cómo ayudarles.

Para ejemplificar cómo se construyeron los patrones discursivos, se propone la siguiente matriz. En primer lugar se anotó la textualidad de lo aportado por un profesor. Posteriormente se subrayaron algunas palabras claves. Finalmente se unieron los discursos aportados en cada celda para

²Cotorrear es una expresión coloquial que significa que los alumnos solo les interesan las interacciones divertidas, al margen del aprendizaje.

³Las otras preguntas fueron cuáles son los problemas más graves que tenemos como docentes, propón los dos problemas más graves para su atención y cómo podemos ayudarnos.

construir un posible patrón, el cual se consolidó una vez que se encontraron otros similares. En este ejemplo, el primer término “Frustrado por los resultados en los aprendizajes de mis alumnos” se encuentra en la respuesta a la primera pregunta (primera columna) “¿Cómo me siento? El término saturado (“de actividades en las sesiones de clase para cumplir con el programa”) aparece en la respuesta a la segunda pregunta, segunda columna (¿Cuáles son los problemas?) y el sintagma “No se cómo ayudar a mis alumnos” se localiza en la respuesta a la tercera pregunta (tercera columna). La unidad narrativa de los discursos nos condujo al enunciado síntesis “Estoy frustrado, porque estoy saturado, pero no sé cómo ayudar a los alumnos”.

Matriz 1. Transcripción del registro de un profesor

¿Cómo me siento?	¿Cuáles son los problemas más graves que tengo?	Selecciona dos problemas más graves
- Frustrado por los resultados en los aprendizajes de mis alumnos.	- Saturación de actividades en las sesiones de clase para cumplir con el programa. - Falta de capacitación para atender la parte emocional de los alumnos.	Desalentado por mis alumnos, pero estoy saturado, ocupado y no sé cómo ayudar a mis alumnos

Fuente. Construcción propia con base en las notas aportadas por los participantes

Este patrón “Estoy frustrado, porque estoy saturado, pero no sé cómo ayudar a los alumnos” es el más repetido en los textos de los docentes. Aparece en muchos docentes de ambos turnos. En estos casos, lo que no cambia es la frustración que sienten ante la baja respuesta de sus alumnos a las actividades de clase, por su apatía, desinterés y flojera, por su desmotivación y falta de logros. Tampoco cambia el reconocimiento de que no saben cómo ayudar a los alumnos a resolver sus problemas emocionales u otros derivados del contexto familiar: subalimentados, tristes, deprimidos, etc. En adelante, se colocan ejemplos más significativos de este patrón.

Frustrado, porque los alumnos no están interesados en aprender, estoy ocupado con alumnos con graves problemas familiares, y no sé no sé cómo ayudarles

Esta profesora argumenta que su frustración se debe a que sus “alumnos no están al 100% interesados en aprender”, de que “No se hacen responsables de su tarea (ni alumnos ni papás)”. Termina afirmando que eso le hace sentir desmotivada. Se pregunta ¿Cómo puedo atraer la atención de mis alumnos para lograr que se interesen en aprender?”, es decir, ¿cómo puedo ayudar?

Frustrado porque no sé cómo educar a mis

alumnos y me cuestiono qué hago aquí: crisis entre lo socioemocional y la asignatura

Este otro profesor además de las frustraciones, señaladas atrás, agregan que se cuestionan ¿Para qué enseñar? Si no están logrando sus propósitos profesionales. Reconoce que, en ese fracaso, aparecen problemas de su práctica como el “control de la disciplina del grupo”, pero también problemas que no sabe cómo enfrentar, como la precariedad emocional de los alumnos, su ambiente de soledad y abandono.

Frustrada, porque no tengo recursos básicos para la enseñanza y por el desinterés de alumnos y padres, y por el ausentismo

A la frustración derivada por la apatía de los alumnos y su excesivo ausentismo, se agrega el hecho de que la escuela carece de laboratorio y recursos para las clases de ciencia.

Patrón 2. Dualidad... Satisfecho/insatisfecho

Se localizó un patrón que representan dualidad emocional, es decir, afirman estar satisfechos e insatisfechos. No se trata de contradicciones lógicas, sino de la dualidad del movimiento del estado natural en un momento de satisfacción, motivado por ciertas circunstancias; contrario a otro momento de insatisfacción, motivada por otras condiciones del fluir de la existencia.

Comprometido, Satisfecho, por el apoyo de mis compañeros, pero desilusionado porque los alumnos no quieren aprender y tenemos poco apoyo familiar.

Otros profesores expresan una dualidad de sentimientos, por un lado, frustración, pero también momentos de satisfacción. Lo interesante de estos patrones es que en sus narrativas ganan los motivos para la insatisfacción. Por ejemplo, para esta profesora la razón de la satisfacción se debe al apoyo que existe entre los colegas docentes del centro escolar. Las razones para la frustración coinciden con el resto de los compañeros: falta interés, apatía y bajas expectativas por el estudio, tanto de alumnos como de sus padres, el pobre contexto familiar y social, problemas emocionales de los alumnos, la violencia interna y externa. Esta profesora también se cuestiona el sentido de una profesión que no logra sus propósitos.

Contenta, pero frustrada, porque los padres que no apoyan y no sé cómo ayudar a trabajar las emociones y manejo de grupos.

Esta profesora está contenta porque algunas cosas que si le funcionan, pero también son muchas las razones de su frustración. Acepta que no sabe cómo ayudar a los alumnos a trabajar sus emociones y en el manejo de grupos.

Satisfecho, pero cada generación es más

complicada, los padres desatienden a sus hijos y no sé cómo intervenir.

Aunque reconoce que está satisfecho, sin embargo, reconoce que cada vez es más complicada la docencia. Afirma que “Cada generación es más complicada”, porque la madre, o los dos conjugues, “desatienden a los hijos”. También reconoce que no sabe cómo intervenir en estas condiciones.

Satisfecha, pero agobiada por la carga administrativa y el manejo de mis emociones y las de mis alumnos. No se cómo ayudarme y ayudar a mis alumnos.

Aunque se dice satisfecha confiesa que “en ocasiones necesito saber más, sobre todo en el manejo de emociones, tanto en lo personal como en mis alumnos”. Señala que a los alumnos les afectan los problemas familiares que atraviesan. También se siente agobiada por la carga de trabajo de la escuela.

Me gusta el trabajo, pero me siento impotente por la comunicación, la indisciplina y los problemas de casa de mis alumnos.

Aunque le gusta el trabajo, pero se siente “impotente de no cumplir al 100% en la cuestión de lograr comunicarme con los jóvenes”, además resiente la indisciplina de los alumnos, su falta de información sexual y emocional y los problemas que traen de casa.

Comprometido, pero se siente saturado y estresado por la carga administrativa y la violencia escolar y del entorno.

Este profesor dice estar comprometido con la escuela y hace su mayor esfuerzo, pero se siente saturado y estresado por la fuerte carga administrativa que tiene que enfrentar. Le preocupa la violencia escolar y en el entorno.

Patrón 3. Aceptado o bien, pero con desafíos

En este tercer grupo de patrones, algunos profesores expresan que se sienten bien, pero no dejan de expresar sus insatisfacciones respecto del comportamiento de los adolescentes y la necesidad de mejorar en esas relaciones con sus estudiantes. De hecho parece una contradicción, afirmar que se está bien, pero por otro lado afirmar que no se pueden desplegar las acciones docentes, debido a la apatía, el desinterés de los alumnos, entre otras adversidades.

Aceptado, pero los alumnos aprenden poco y tienen poco interés. Se propone buscar nuevos recursos, los alumnos no se interesan y los papás no apoyan

Este docente se siente aceptado por sus compañeros y los alumnos, reconoce que los

alumnos aprenden poco, por eso se propone a buscar e implementar estrategias para mejorar sus aprendizajes. Al final se lamenta la falta de interés de los adolescentes y el escaso apoyo de sus padres.

Bien, pero saturada por la carga administrativa. Se compromete a saber más para ayudar mejor.

Esta profesora dice que le gusta su trabajo, que hay días buenos y malos. Se siente saturada por la carga de trabajo administrativo, que afirma quita tiempo para atender lo importante. Se plantea el compromiso de prepararse más, para ayudar mejor.

Con responsabilidad para orientar a los alumnos, pero confrontada con los padres y no sabe cómo trabajar con alumnos indisciplinados.

Este profesor se siente con la carga de la responsabilidad de saber orientar a los alumnos. Se queja de que existe mucha confrontación de los padres con los alumnos. Afirma que no sabe cómo trabajar el control del grupo y con los alumnos indisciplinados.

Bueno, pero mejorable. Los alumnos traen los problemas de casa, están tristes. No sabe qué hacer.

Para este profesor su desempeño es bueno, pero puede mejorar. Refiere que sus alumnos tienen problemas en su casa y lo reflejan en la escuela; detecta mucha tristeza en sus alumnos y su falta de madurez. No sabe qué hacer en esas condiciones.

Bien, pero no sabe cómo comunicarse con los alumnos, sobre todo los que practican el cutting y los indisciplinados.

Este otro profesor confiesa que se siente bien, con mucho interés de que las cosas mejoren. Señala que su mayor problema es saber cómo comunicarse con sus alumnos. Se cuestiona que algunas alumnas realicen cutting y que hay bastante indisciplina en clase.

Con gusto y disponibilidad, pero los alumnos sufren problemas familiares, están mal alimentados y no quieren aprender

Este profesor tiene gusto y disponibilidad para aprender y mejorar. Se queja de que los adolescentes viven situaciones complicadas, con padres separados, van a la escuela mal alimentados, y sobre todo que no quieren estudiar.

Tranquila, me falta mejorar. Percibe desinterés, apatía y vacíos emocionales de alumnos por problemas familiares

Esta profesora, aunque se siente tranquila, cree que le hace falta mejorar. Observa en los alumnos

desinterés, apatía, problemas de convivencia, contexto familiar adverso y problemas emocionales.

Satisfecha, pero rebasada por las cargas administrativas y las actitudes de rebeldía y apatía de los alumnos, debido al contexto familiar y socioeconómico pobre.

Esta profesora se dice satisfecha, pero rebasada por las cargas administrativas y las actitudes de rebeldía y apatía de los alumnos. Estos fenómenos tienen como contexto la situación familiar precaria.

Bueno, pero puedo mejorar. Percibe que los alumnos no retienen, están tristes, deprimidos, desmotivados mal alimentados; no tienen el apoyo de padres, mal alimentados.

Este profesor considera que su “desempeño es bueno sin embargo podría mejorar”; sin embargo, reconoce en los alumnos problemas en la retención de conocimientos, tristeza y depresión, falta de motivación, mala alimentación y falta de apoyo de los padres.

Comprometido, pero saturado con alumnos con poco interés por aprender, que viven un contexto sociocultural desfavorable.

Este profesor, es coincidente con la narrativa de los profesores de este apartado. Aunque se sienten bien, comprometidos, reconocen muchos problemas, empezando con la saturación de tareas administrativas que sustraen tiempo para atender lo importante, desinterés de los alumnos un contexto sociocultural desfavorable, que provoca pocas aspiraciones académicas.

Patrón 4. Pérdida de valores. Yo enseño, la familia educa

Los alumnos han perdido los valores, por eso tienen poco interés por aprender y con bajas aspiraciones. Este último caso, aunque representa el cuarto tipo de patrones, representa, desde nuestro punto de vista una de las formas de mirar a los adolescentes: estos han perdido los valores. Esa es la razón de todos los males: el desinterés y la apatía por aprender la asignatura que imparte, la falta de disciplina. Esta postura, nos lanza al pasado, a un pasado donde los “valores” estaban impregnados en los niños y adolescentes. La cuestión es si ese pasado debe ser traído al presente, sustentando la perennidad de los valores.

Conclusiones

Lo interesante de estas miradas de los docentes sobre sus alumnos, es que, en su diversidad, miran y nos narran situaciones recurrentes: el mundo social y familiar precario donde viven los adolescentes, su respuesta a la escuela y sus sufrimientos. La mirada narrada por los docentes sobre sus alumnos da cuenta de estudiantes que

viven en un mundo precario en sus contextos familiares, de pobreza, de hambre, de violencia, asediados por las consecuencias del narcotráfico. Miran a los adolescentes rebeldes, apáticos y sin interés por estudiar; los miran en sus sufrimientos internos, en soledad, con depresión, acudiendo al cutting para darse cuenta de que están vivos.

Los docentes también se miran a sí mismos frustrados, porque no logran despertar en sus alumnos interés por sus materias, porque a pesar de que buscan y encuentran nuevas estrategias, estas no les dan resultados. Algunos se cuestionan a sí mismos, en torno a su capacidad profesional. Esa mirada reflexiva conduce a darse cuenta de su condición finita y a darse cuenta de que necesitan apoyo y saber cómo ganarse la atención y el interés de sus alumnos, cómo dirigirse a los más rebeldes, cómo controlar los grupos.

Conviene enfatizar dos ideas expresadas al final de la reunión. En primer lugar, una conclusión de la Directora, quien afirmó que la secundaria no logró sanar las heridas emocionales y afectivas de los alumnos, ni que aprendieran las habilidades básicas para la vida, y, además, que sus profesores estaban emocionalmente frustrados por esos resultados. En segundo lugar, el acuerdo de todos es que necesitan aprender estrategias para sanar sus propias emociones, y que a su vez ayuden a sus alumnos a sanar las de ellos. Esta solicitud de ayuda es interesante, ellos quieren aprender a sanar su interior, para poder ayudar a sanar las emociones de sus alumnos.

Estos hallazgos nos invitan a realizar un trabajo colaborativo con los profesores en el plano del interior desde la convivencia (López, 2013). Sanar sus frustraciones, su desmotivación, su estrés, es el primer paso de la convivencia. En el caos conceptual del término de la convivencia, como lo expresan Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) lo indubitable y prioritario es ayudar a los profesores para que aprendan a estar bien consigo mismos. Es impensable asumir la convivencia sin la construcción sólida de este primer peldaño, compasivo y fraternal en favor de nuestros profesores.

Referencias

- Arias, Eduardo (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(1), 59-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.04>
- Bárcena, Fernando (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: editorial Paidós.
- Berlanga, Benjamín (2014). *Educación con sujeto: experiencia, don y promesa (otro modo de relación con el otro que no sea el de la intervención)*. UCI-RED CESDER
- Fierro-Evans, M. C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). *Convivencia Escolar: Una revisión del concepto*.

- Psicoperspectivas, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fierro Evans, Cecilia (2017). Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social. Universidad Iberoamericana León. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Flick, Uwe (2005). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, Paulo (1971). La Educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.
- Giddens, Anthony (1995). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gaventa, John and Cornwall, Andrea (2008). Power and Knowledge. En Reason, Peter & Bradbury Hilary, edit. (2008) The SAGE Handbook of Action Research. London, California, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Gergen, Kenneth & Gergen, Mary (2008) Social Construction and Research as Action. En Reason, Peter & Bradbury Hilary, edit. (2008) The SAGE Handbook of Action Research. London, California, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2008). El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos. Madrid: Morata.
- Iranzo, Pilar (2012). Asesoramiento pedagógico al profesorado. Madrid: Editorial Síntesis.
- López, González, Luis (coord.). 2013. Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- McEwan, Hunter y Egan, Kieran. Comp. (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Madrid: Amorrortu
- Ponce, V.; Torres, A.; Roperio, A. (2019). La convivencia en las escuelas secundarias de la periferia de Guadalajara. Experiencia formativa y relacional. En revista educarnos. Nueva época, Año 8, núm. 32, enero-marzo 2019
- Ponce, V. (2018). "Educación para las adolescencias. Problemas y desafíos". En Callicó, Josefina et al (2017). Jóvenes y violencia en Jalisco. Un enfoque multidisciplinario. Universidad de Guadalajara.
- Ponce, V. (2017). Adolescencias mexicanas en riesgo: retos para su educación. Temas De Educación, 23(2), 292-309. Recuperado a partir de <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/1019>
- Prieto, Teresa. Cood. (2017). Investigaciones y propuestas de intervención sobre violencia escolar en Iberoamérica. Guadalajara: Editorial Universitaria, CUCEA. UdeG
- Rapley, Tim (2014). Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa. N° 7 de la Colección de Investigación Cualitativa que dirige Uwe Flick. Madrid: Morata.
- Reason, Peter & Bradbury, Hilary, edit. (2008) The SAGE Handbook of Action Research. London, California, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Ricoeur, Paul (2002). Del texto a la acción. Ensayos sobre Hermenéutica II. México: Colección Filosofía del Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). Caminos del reconocimiento. México: Fondo de cultura económica.
- Tenti, E. Coord. (2012), La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO.
- Torres, Arturo y Ponce, Víctor. Coords. (2018). La educación secundaria sigue en el debate. Guadalajara: Educarnos editorial.
- Villamil, Miguel (2009). Fenomenología de la mirada. Discusiones filosóficas. Año 10, N° 14. <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v10n14/v10n14a06.pdf>