



**SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA
DERECHOS HUMANOS, VIOLENCIA Y CULTURA DE PAZ**

FORMACIÓN DOCENTE: UNA RAZÓN PARA DIGNIFICAR LA DOCENCIA

Tesis que para obtener el Grado de

**Maestro en Gestión de la Convivencia en la Escuela.
Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz.**

Presenta

Brenda Gisel Morales Pedroza

Director de Tesis

Miguel Ángel Olivo Pérez

CIUDAD DE MÉXICO

JUNIO 2022

Índice

Introducción	6
CAPÍTULO I. ESCENARIOS SOCIALES EN CONSTANTE SIMULACIÓN	
1.1 Causa efecto de un problema de raíz	9
1.2 Principales problemas	15
1.3 Experiencias y preocupaciones	25
1.4 Contexto	32
CAPÍTULO II. CULTURA DE LA PAZ PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y RECONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO SOCIAL	
2.1. Una perspectiva de cultura para abordar la cultura para la paz	35
2.2 Cultura para la paz y educación para la paz	44
2.3 Tejido social	50
2.4 Formación docente	56
2.5 Enfoque formativo en la Nueva Escuela Mexicana	60
CAPÍTULO III. ENCUENTROS CON LA PRÁCTICA DOCENTE	
3.1 Diagnóstico del dispositivo desde la Investigación-acción	78
3.2 Elementos y técnicas de recolección de la información	79
3.3 Sistematización y organización de la información	85
3.4 Análisis de la información	86
3.4.1. Dimensión social	87
3.4.2. Dimensión curricular	92

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	
4.1 Fundamentos teóricos y documentales para el dispositivo de intervención	95
4.2 De la propuesta de intervención	100
4.2.1. Fase de introducción	108
4.2.1. Fase de adaptación	110
4.2.3. Fase de evaluación	112
4.2.4. Fase de proyección	113
4.3 Valoración del dispositivo de intervención	114
Conclusiones	119
Bibliografía	123
Anexos	134

Dedicatoria

Al Gran Arquitecto del Universo por la oportunidad de seguir contribuyendo a la educación por amor a la humanidad y con la esperanza de un mundo mejor.

A mi país, México, por ser la tierra de mis padres, abuelos y todos aquellos que conforman mi árbol genealógico.

A mis padres, hermanos y sobrinos por ser mi fuerza; y a Ahmad Khan Yousafzai por el acompañamiento y motivación para emprender y concluir estos viajes de conocimiento que me llenan de felicidad.

A mis compañeros de estudio y desvelo Max, Ami y Lita.

Agradecimientos

Agradezco a la escuela secundaria diurna no.123 “República Argentina”, a los docentes que aceptaron participar en este trabajo y a la dirección de la escuela que me dio la oportunidad de seguir contribuyendo en la institución.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco y a los profesores y profesoras de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Derechos Humanos, Violencia y Cultura de Paz, por la oportunidad de seguir formándome como profesional de la educación.

Al Dr. Miguel Ángel Olivo Pérez por el apoyo, las enseñanzas, y orientaciones para que este trabajo pudiera concretarse. A la Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana por haberme acompañado.

A mis compañeros y compañeras de la maestría por la disposición de tejer redes de apoyo que nos permiten hacer de este proceso formativo una esperanza para fortalecer la educación en nuestro país.

Introducción

La educación se mantiene como uno de los pilares fundamentales de y para la existencia humana, su desarrollo y prevalencia en este mundo. En ese aspecto, partir de la forma en que ésta se vincula con otros pilares de la humanidad, ayuda a esclarecer el camino formativo por el que se perfilan las generaciones impuestas en un proceso formativo para este mundo.

Esta es la razón por la que en este trabajo se pretende analizar la educación desde un entorno de convivencia para la paz. Para ello es importante considerar que la formación docente es un medio para la reconstrucción del tejido social. en la realidad actual donde permea la presencia de la distancia y la falta de convivencia y el establecimiento de nuevas formas de enseñanza, que resultan de situaciones de caos donde la salud se ve en vulnerabilidad, y por ende, la presencia del docente se torna fundamental para la resistencia social y sostener la dinámica social aún en entornos impalpables.

Desde el lugar que yo ocupo como facilitadora en línea planteo en este trabajo un diagnóstico sobre la restructuración del lazo social para docentes de una secundaria y la intervención de los docentes en el mismo. La posibilidad de construcción de un dispositivo de intervención se vio afectada por la pandemia de la enfermedad Covid-19, que me obligó a centrarme en el desarrollo de un conjunto de intervenciones de formación docente en el marco del trabajo actual como facilitadora en la Asociación Civil Ateneo Español de México A.C. A partir de ello, en esta tesis presento un dispositivo de intervención que se construye desde las necesidades que he logrado recuperar del diagnóstico para la formación docente y la recuperación de la dignidad de la labor docente, desde mi propia

experiencia en la asociación civil y desde las políticas educativas para la educación básica que están orientando el desarrollo de acciones de formación docente vinculados a la Nueva Escuela Mexicana.

En el capítulo uno se revisan los principales documentos que a nivel internacional han dado vida y dirección a los proyectos sociales, políticos y educativos que pretenden el mejoramiento de la dinámica social a nivel mundial. Para el análisis de este tema, se parte de la postura crítica de Gramsci, apoyado del pensamiento sociológico de Christian Laval y Pierre Dardot y Sayak Valencia, quienes permiten introducir al lector en un diálogo con quienes pretenden un mundo homogeneizado por la hipocresía moral y política.

Además, se abordan las razones que llevan a la investigadora a emprender la misión de entender los vínculos sociales y su relación con la función de la docencia. Este capítulo, se respalda con la presencia de la autoetnografía como metodología de encuentro entre la experiencia profesional y el descubrimiento de la existencia de la otredad que no es ajena con la formación que cada persona adquiere.

En cuanto al capítulo dos, se realiza una reflexión y análisis de la educación para la paz y la cultura para la paz como enfoque que ha inundado la currícula educativa oficial a raíz de las propuestas internacionales para el mejoramiento de la vida alrededor del mundo. Para este análisis se parte de la postura antropológica de Margaret Mead quien plantea la importancia de revisar los procesos de apropiación cultural generacional y me pregunto si es posible que el cambio planteado por las organizaciones internacionales a través de la cultura de paz es realmente un camino para aprender a abordar situaciones de violencia.

También se analiza el término tejido social y como la presencia de la función docente puede ser una vía para el fortalecimiento de dichos lazos sociales y preparar a la ciudadanía en procesos de contención para una convivencia desde el respeto, además del análisis desde el marco institucional y como a través de las políticas públicas se realiza la recuperación de las nociones como tejido social y la importancia de la formación docente y ciudadana.

En el capítulo tres, se aborda la metodología de investigación acción apoyada en la etnografía educativa, que juntas, permitieron que, en el proceso de recolección de la información, no solo la idea de la investigadora fuese un punto de partida para la propuesta de intervención, sino también y principalmente, la voz y experiencia de los docentes fuera fundamental para la elaboración de la propuesta de intervención.

El capítulo cuatro se centra específicamente en el desarrollo de la propuesta de intervención, la cual pretende la preparación de las y los docentes para el desarrollo de habilidades digitales y de metodologías que propicien la colaboración comunitaria. Esta propuesta recupera la propuesta del Marco Curricular para la educación básica (SEP, 2022a), con la metodología de investigación guiada y el modelo TPACK, que se recuperan como complemento pedagógico que apoya el desarrollo de habilidades digitales. Esta forma de aterrizaje al campo empírico pretende demostrar que lo amplio puede encontrarse también en lo pequeño: la labor docente cotidiana transformadora como una tarea digna que sigue y puede seguir viva, a pesar de un mundo de desastres que fomenta la desesperanza cuando no las falsas ilusiones.

CAPÍTULO I. ESCENARIOS SOCIALES EN CONSTANTE SIMULACIÓN

1. Causa-efecto de un problema de raíz

El ser humano crea su realidad que, al accionarla, se mantiene en constante movimiento y exige de su creador, caminar a la velocidad que ella misma va imponiendo. El contexto actual a nivel mundial exige un cambio radical para la subsistencia del ser humano y la preservación de los recursos naturales que el planeta tierra produce *per se*, por lo que exige la mejora de la convivencia humano-naturaleza, cambios que, sin lugar a duda, modifican la dinámica social de la humanidad.

En respuesta a tal petición, se creó la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con el propósito de crear una estrategia mundial para “poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo” (ONU, 2020 b). Para ello los Estados Miembro de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) acordaron poner en marcha los 17 ODS al interior de sus naciones para contribuir con el mejoramiento de la situación ecológica y social en el mundo. En palabras de Gramsci “la humanidad se propone siempre únicamente los objetivos que puede alcanzar, pues bien, miradas las cosas, vemos siempre que estos objetivos sólo brotan cuando ya se dan o, por lo menos, se están gestando, las condiciones materiales para su realización.” (Gramsci, 1999).

Una realidad que hay que tener clara es la presencia del neoliberalismo en estas propuestas. Christian Laval y Pierre Dardot (2013) mencionan que, el neoliberalismo no solo se instaura como sistema económico, sino también como

ideología, como una realidad “natural” humana, como una racionalidad que nos lleva a interiorizarlo como forma de vida: “Dicho de otro modo, con el neoliberalismo lo que está en juego es, nada más y nada menos, la forma de nuestra existencia, o sea, el modo en que nos vemos llevados a comportarnos, a relacionarnos con los demás y con nosotros mismos” (p. 14).

Un sistema que busca bajo sus propias reglas las condiciones óptimas para la existencia de los elementos que le mantienen con vida, el mercado principalmente con el soporte de la gubernamentalidad como medio de control social.

No podemos negar que la realidad actual alrededor del mundo es un momento en donde los acontecimientos no son casuales, sino que son respuesta de una realidad que ha sido impuesta (Valencia, 2010), ya que con todo y la mejor intención de mejorar las condiciones de vida de las personas alrededor del mundo, el panorama mundial descrito en el informe de los ODS 2020 de la Agenda 2030 (ONU, 2020 b) es el de la pobreza, el de la hambruna, de la desigualdad, el de la falta de oportunidades laborales por la limitación de acceso a la educación, el mundo de la falta de acceso al agua y la energía, el mundo de una economía salvaje, de violencia e injusticia.

El Informe de los ODS 2020, contiene la relación de las acciones asumidas por parte de los Estados Miembros de la ONU para el mejoramiento de la calidad de vida de sus ciudadanos, sin embargo, después de cinco años el panorama sigue presentando una realidad estremecedora, dejando entrever que los esfuerzos no son suficientes para alcanzar los indicadores establecidos en el año 2015, considerando que se pensaba que el 2020 sería el año clave para el inicio de “una

acción ambiciosa a fin de alcanzar los objetivos para el 2030” (ONU, 2020 d, 2015).

En palabras de Sayak Valencia (2010):

La incapacidad del neoliberalismo para generar pertenencia, colectividad y un sentido creíble de futuro produce, entre otras cosas, enormes crisis de existencia y de significados que están siendo vividas por los no consumistas y los consumistas del mundo en formas que la ideología neoliberal no puede predecir ni controlar (p. 21)

La ausencia de identidad colectiva en esta realidad naturalista del ser humano no es más que la respuesta de las propias condiciones existentes. En el neoliberalismo se piensa en calidad de inversor, de gestor de oportunidades que den como resultado la obtención del éxito y poder. Y para ello es necesario convenir con las reglas del juego.

En el año 2019, mientras grandes masas se movilizaban por cambios de fondo en sus naciones, a nivel mundial se gestaba otro movimiento epidemiológico originado por la mutación de un virus que cayó en Wuhan, China, como anillo al dedo para las grandes potencias que pronto verían fuerte estímulo para desestabilizar el movimiento masivo de personas inconformes y, a cambio, verían el incremento del capital a través del miedo, del enclaustramiento, el distanciamiento, el endeudamiento, la desestabilidad emocional y física de los individuos para evitar la propagación del virus por COVID-19. Esto resultó en la ganancia y el regreso de prácticas que atentan en contra de cualquier persona. En

palabras de Antonio Núñez (2020) “la pandemia apareció [justo] cuando los nacionalismos reaccionarios y los liderazgos populistas habían impuesto su prevalencia” (p.9).

En el caso de los países de Latinoamérica, muchos de ellos se encontraban en un periodo de resistencia social, y fueron los primeros en ser golpeados por la pandemia por COVID-19, mostrando una vez más, la fuerte desigualdad social y económica en la que se encuentran sumergidas muchas naciones en esta región del mundo; con la pandemia encima, los sistemas de salud y educativo fueron los más obstaculizados por la falta de infraestructura y personal capacitado para atender un estado de emergencia, que en palabras de la OCDE (2019) no son otra cosa que el resultado de las trampas del desarrollo sostenible en países latinoamericanos con la sed de progreso y “debilidades estructurales no resueltas” (p.105).

La OCDE (2019) define las trampas como “la combinación de factores que se refuerzan entre sí y que limitan el logro de mayores avances” (p. 105), y propone que para superarlos es necesaria la coordinación o acción colectivas. Pero en la idea de una OCDE con un enfoque más que humanista, neoliberal, menciona que los países latinoamericanos son incapaces de lograr economías estables “porque son pobres y precisamente porque no pueden ahorrar- y por ende tampoco invertir- permanecen pobres” (p. 105). Aunado a ello, la falta de formalidad laboral, es decir, la falta de criterio de los trabajadores y empleadores en la formalidad, conllevan a caer en las trampas de productividad y vulnerabilidad social por no encontrar incentivos suficientes para sostener economías avanzadas.

Por lo tanto, los países latinoamericanos no podrían superar favorablemente este tipo de fenómenos como la pandemia por COVID-19 que según Gian Luca Giardini (2020), son “fenómenos de propagación mundial con un alcance comparable o incluso más amplio que las guerras mundiales” (p.1), es decir, solo los países avanzados tienen una condición favorable para contener estados de emergencia (son los únicos que pueden estar en guerra).

No teniendo suficiente con las trampas de productividad y vulnerabilidad social, la clase trabajadora de países en vías de desarrollo como los latinoamericanos, tienen la aspiración de exigir instituciones y servicios públicos de mejor calidad que no pueden ser posible por la falta de consciencia ciudadana de esta clase trabajadora que aún con la necesidad de hospitales y escuelas de calidad, no son capaces de pagar impuestos por no tener trabajos formales. En palabras de la OCDE (2019), “se merman los ingresos fiscales, lo que restringe los recursos disponibles para que las instituciones públicas suministren bienes y servicios de mejor calidad y respondan a las crecientes aspiraciones de la sociedad” (p. 106).

En relación con la trampa ambiental, la OCDE (2019) menciona que asumir modelos concentrados en la alta emisión de carbono lleva a los países a dinámicas insostenibles, ya que se basa en la explotación de recursos no renovables.

Si bien, en palabras de Gramsci (1999), los datos anteriores podrían ser categorizados como fenómenos orgánicos que son aquellas situaciones o circunstancias que dan motivo a las críticas histórico-sociales que afectan o impactan de manera directa a grandes conglomerados, este tipo de situaciones dan lugar a crisis, que en ocasiones se extienden por años y que:

Esta duración excepcional significa que en la estructura se han revelado [...] contradicciones incurables y que las fuerzas políticas operantes positivamente para la conservación y defensa de la estructura misma se esfuerzan todavía por sanar dentro de ciertos límites y por superarse (p. 33).

¿Por qué tendríamos que seguir pensando que la ausencia de acumulación de capital es la razón por la cual muchos países en Latinoamérica no han logrado avanzar? Recordemos que países avanzados como Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra, Francia, España, entre otros, deben su riqueza actual al saqueo de los recursos naturales y culturales de otras naciones.

Sayak Valencia (2010) menciona que esa es una de las cualidades que debemos identificar del tipo de sistema económico que nos rige, sus discursos y epistemologías de violencia, reconfigurando el concepto de trabajo mediante el agenciamiento perverso, comercialización necropolítica del asesinato, que solo evidencia la necesidad de tratar lo menos un saneamiento de fondo y abordar la simulación como el opio social, o en lugar de evidenciar a las empresas generadoras de capital a costa de otros, señalan con saña a la población trabajadora.

Frente a tales aseveraciones, cabe cuestionar que mientras los organismos internacionales buscan redimir el impacto ecológico en el mundo, también buscan contener (a manera de simulación) situaciones que afectan a las sociedades pero que son indispensables para el sistema neoliberal.

1.2 Principales Problemas

Cuando mencionábamos la gubernamentalidad, hacíamos referencia a la interferencia de los estados nación en el mercado financiero, y la estrategia que se impulsa para que tanto el área política como la económica se vean en ventaja financiera.

Desde el punto de vista social, esta forma de actuar es la fuerza impulsada sobre la sociedad para entrar en dinámicas desconocidas con la que los gobiernos y el sector financiero juegan con la excusa de la transformación en beneficio de todos. Pero ¿cuál es el impacto de estas acciones en la sociedad?

Aludíamos que uno de los sectores más golpeados por la presencia de la pandemia por COVID-19 fue la educación, y en ese aspecto, y como derecho humano, vale la pena analizar los principales problemas educativos antes y después de este acontecimiento sociohistórico.

El mundo de la educación previo a la pandemia por COVID-19, ya se encontraba en serios problemas porque los esfuerzos puestos en marcha por las naciones miembros de la ONU no lograban obtener los resultados esperados en la Agenda 2030. Según la ONU en el Informe de Políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella (ONU, 2020 c, p. 5), en el mundo se contaban más de 250 millones de niños y niñas sin escolarizar, además de 800 millones de adultos analfabetas.

Lo grave de la situación, no solo radicaba en la población que no tenía acceso a la educación, sino también en la población que, aun teniendo acceso a la educación, no se les estaba garantizado un aprendizaje de calidad. Los datos proporcionados por la ONU (2020 c), 387 millones de niños en edad escolar

básica primaria, carecían de aptitudes básicas de lectura.

La ONU (2020 c) estima que el financiamiento a la educación en países con niveles bajos de ingresos alcanzó una suma de 148.000 millones de dólares anuales, lo que significa que la educación carecía de financiamiento para la atención de la población en edad escolar.

Si la situación ya era desalentadora como lo mencionaron las organizaciones internacionales, era de esperarse que dicha situación se agravara por la presencia de la COVID-19 en el mundo. El cierre de las escuelas en todos los niveles educativos no solo representó la cómoda oportunidad de aprender desde casa, sino que, acentuó la brecha de la desigualdad de oportunidades de la población en estado de vulnerabilidad y pobreza. Con un posicionamiento similar a la OCDE, Naciones Unidas (2020) refiere que la capacidad de responder a los cierres de las escuelas estuvo en función del nivel de desarrollo de los países; recordemos que la idea impuesta es que los países pobres o no desarrollados no tienen la capacidad de respuesta por la falta de capital económico e inversión.

México al ser miembro de la ONU, volvió a asumir la tarea de lograr las metas establecidas en los ODS, y con ello, la misión de mejorar la calidad de vida de los mexicanos. Sin embargo, desde el año 2015 el panorama ha sido favorecedor para el sector económico, pero no para el social, ya que el país se ha visto inundado por escenarios de violencia, muerte, desencuentros entre miembros del crimen organizado, militarización, y descontrol político. En ese aspecto, recordemos que Sayak Valencia (2010) menciona que “la crudeza en el ejercicio de la violencia obedece a una lógica y unas derivas concebidas desde estructuras o procesos planeados en el núcleo mismo del neoliberalismo, la globalización y la

política” (p. 17).

Previo a la pandemia por COVID-19, podemos observar un México con situaciones sociales que requieren atención y soluciones profundas. Frente a los datos obtenidos por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en el año 2020 (INEGI), México es un país con 126, 014, 024 habitantes, de los cuales, 64, 540, 634 son mujeres (51.2%) y 61, 473, 390 son hombres (48.8%). Ocupando así, el lugar número 11 en población a nivel mundial (INEGI, 2020 a).

En tema de seguridad, la Encuesta Nacional de Victimización y Seguridad Pública 2020 (ENVIPE) menciona que, en Prevalencia delictiva en hogares, se estima que a nivel nacional el 29.2% de los hogares tuvo al menos una víctima de delito, mientras que el 70.6% no tiene el registro de alguna víctima durante el año 2019. Mientras que, en la Ciudad de México con 9, 209, 944 habitantes, ENVIPE (2020) menciona que el 43.8% de los hogares cuenta con una víctima de delito, de los cuales 39, 556 son hombres y 35, 238 son mujeres; mientras que el 56.1% de los hogares no tienen víctimas de delito (INEGI, 2021).

La Ciudad de México registró en el año 2019, que la incidencia delictiva por cada cien mil habitantes tiene en primer peldaño el robo o asalto en calle o transporte público con una incidencia de 23, 911; en segundo lugar, se encuentran los fraudes con una incidencia del 9, 633; en tercer lugar, tenemos el robo total o parcial de vehículo con 6, 883; en cuarto lugar, se encuentra extorsión con 6, 560; en quinto lugar, otros delitos (secuestro, secuestro exprés, delitos sexuales y otros delitos) con 5, 219; en sexto lugar, amenazas verbales con el 4, 242; en séptimo lugar, lesiones con 2, 837; en octavo lugar, robo en casa habitación con 1, 809; y en noveno lugar, otros robos (distintos de robo o asalto en la calle o transporte,

robo total o parcial de vehículo y robo en cada habitación) con 913 (INEGI, 2021).

Lo anterior son datos de los que se tiene registro por denuncias realizadas, sin embargo, la cifra negra nos permite visualizar que en el año 2019 el 8.4% de los delitos fueron denunciados e iniciadas sus carpetas de investigación; mientras que el 44.5% de los delitos no fueron denunciados o no se continuó con la investigación. (ENVIPE, 2021).

Las razones por las cuales la población no emite las denuncias pertinentes ante las autoridades de la Ciudad de México son la pérdida de tiempo con el 42.3% y la desconfianza en la autoridad con el 17.6%, entendiéndose las causas atribuibles a la autoridad como miedo a la extorsión, pérdida de tiempo, trámites largos y difíciles, desconfianza en la autoridad y por actitud hostil de la autoridad; otras causas atribuibles están el miedo al agresor, delito de poca importancia, no tenía pruebas y otro motivo (INEGI, 2021).

En la Ciudad de México, en tema de percepción de seguridad pública, el 74.4% de la población mayor de 18 años y más considera la inseguridad como el problema más importante en la región, seguido del desempleo con el 32.9% y los problemas de salud con un 28.5%. Sin embargo, los datos que nos interesan de esta percepción de seguridad pública es el relacionado con la percepción sobre el entorno donde se vive, de lo cual ENVIPE estima que el 62.1% de la población mayor de 18 años y más considera que vivir en su entorno o sitios cercanos es inseguro (INEGI, 2021).

En cuanto a las alcaldías Iztapalapa e Iztacalco, que son las que interesan de manera particular para este trabajo, la Encuesta Nacional de Seguridad 2020 (INEGI, 2022) indica que el 87.2% de la población mayor de 18 años y más,

residente en Iztapalapa considera que es un peligro vivir en esta alcaldía, mientras que el 83.5% considera la misma sensación en la alcaldía Iztacalco.

Esta sensación de inseguridad permite dar cuenta de las expectativas de seguridad que tiene la población con respecto a si la delincuencia seguirá igual o empeorará en los próximos 12 meses. En la alcaldía de Iztapalapa (INEGI, 2022) se tiene el dato que el 69.3% considera que seguirá igual o empeorará, mientras que, en Iztacalco, se indica que 72.6% considera los mismos indicadores para esta alcaldía. Cabe mencionar que dicha información, se complementa con el dato cuantitativo del porcentaje de la población que ha sido testigo de algún delito o altercado en la zona.

Para el año 2022, la información recabada por INEGI en la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (INEGI, 2022), en relación con la percepción de seguridad de la población fue fundamental para tener un acercamiento a la dinámica social que gestaba al interior de los hogares, pero también entorno a una dinámica social que no pudo parar aun cuando el confinamiento fue forzoso; se identificó que la frecuencia con la que la población tuvo que salir diariamente de su vivienda en este periodo por cuestiones laborales, escolares, de salud, para realizar compras, entre otros, fue del 59.4% de la población entre los 18 años de edad en zonas urbanas, de los cuales el 65.5% de ellos, tuvo una percepción de inseguridad en ese momento.

La ENSU menciona que para diciembre de 2021 el 65.8% de la población con más de 18 años consideró que era inseguro vivir en su ciudad. Si bien, podemos observar una ligera disminución en la información, también es cierto que creció el nivel de percepción de seguridad por género. El 70.3% de las mujeres tuvo una

percepción de inseguridad, a diferencia del 60.2% de los hombres (INEGI, 2021).

En relación con el ámbito educativo, el informe Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020 (SEP, 2020), muestra que el sistema educativo previo a la pandemia estaba atendiendo en la modalidad escolarizada a aproximadamente 36, 518, 712 estudiantes, de los cuales 18, 368, 231 son mujeres y, 18, 150, 481 son hombres. Asimismo, se muestra la cifra de plantilla docente activa con un aproximado de 2, 074, 171 docentes, en un total de 262, 805 escuelas. El sistema educativo público cuenta con 31, 518, 712 estudiantes activos, de los cuales 15, 639, 494 son mujeres y, 15, 597, 459 son hombres, además de contar con un aproximado de 1,598, 520 docentes activos, y un total de 216,130 escuelas en toda la República Mexicana.

Para el caso del nivel educativo secundaria, se estaban atendiendo total de 6, 407, 056 de estudiantes, de los cuales el sistema educativo público atendió a 5, 796, 536 entre los cuales 2, 868,203 son mujeres y, 2,928, 333 son hombres; contando con una plantilla docente de 338, 895 docentes activos en 34, 873 escuelas (INEGI, 2022).

En relación con el abandono escolar en este nivel educativo, en el año 2019-2020 se registró el 4.2% de estudiantes en situación de abandono escolar, cifra ligeramente menor al año anterior, donde se registró un 4.8%. Asimismo, se registró una disminución en el indicador educativo reprobación, donde se muestra una disminución al 5.0% de reprobación frente a la cifra del año anterior con un 5.5% (INEGI, 2022).

Con la llegada de la pandemia por COVID-19, el panorama educativo se complicó debido a la falta de estrategias pedagógicas y herramientas digitales

para dar continuidad con la formación del ciclo escolar que se encontraba activo y los que le sucederían.

En este aspecto, el Banco Interamericano de Desarrollo en su informe *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19 (2020)*, describe situaciones generales que llevan a los países de Latinoamérica a contener el impacto de la pandemia en el sector educativo.

Dicho documento, menciona que el solo hecho del cierre de las escuelas, tendría repercusiones negativas en los aprendizajes esperados durante la formación académica, la deserción y la escolarización en tiempo de muchas personas. Impactando mayormente aquellos en situaciones vulnerables; haciendo énfasis, como ya hemos revisado en otros documentos, que los países con sistemas educativos ineficientes o que no cuenten con los mecanismos efectivos para atender a la población de manera emergente, abrirían aún más la brecha de la desigualdad y la inaccesibilidad al derecho a la educación (BID, 2020).

En el caso de México, y con base en la Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación 2020 (ECOVID-ED) (INEGI, 2020 b), indicó que:

- 33.6 millones de personas entre los 3 y 29 años estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2019- 2020 (62.0% del total). De ellas, 740 mil (2.2%) no concluyeron el ciclo escolar: 58.9% por alguna razón asociada a la COVID-19 y 8.9% por falta de dinero o recursos.
- Para el ciclo escolar 2020-2021 se inscribieron 32.9 millones (60.6% de la población de 3 a 29 años).

- Por motivos asociados a la COVID-19 o por falta de dinero o recursos no se inscribieron 5.2 millones de personas (9.6% del total 3 a 29 años) al ciclo escolar 2020-2021.
- Sobre los motivos asociados a la COVID-19 para no inscribirse en el ciclo escolar vigente (2020-2021) 26.6% considera que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje; 25.3% señala que alguno de sus padres o tutores se quedaron sin trabajo, 21.9% carece de computadora, otros dispositivo o conexión de internet.
- Más de la mitad de la población de 3 a 29 años tiene mucha disponibilidad para asistir a clases presenciales una vez que el gobierno lo permita (p. 1).

Como podemos observar, las cifras antes descritas arrojan información sobre la expansión de la brecha de la desigualdad de oportunidades en países como México, ya que la falta de herramientas para continuar con, específicamente, la formación académica, fue uno de los factores que llevaron a 740 mil personas a no concluir con su ciclo escolar.

Recuperemos dos aspectos de este tema, el primero es la inversión que hizo la población para la adquisición de herramientas tecnológicas para continuar con los procesos formativos en el ciclo escolar activo y en los que le precederían.

El solo hecho de meter a la población en la dinámica de la sana distancia ya era una estrategia punitiva que, en términos médicos, fue sustentado en la necesidad

de mantener en la medida de lo posible la propagación del virus. Sin embargo, y con la pandemia encima, el mundo tuvo que pasar en el año 2021 por un apagón internacional que dio salida a muchos dispositivos, es decir, dejaron de funcionar una gran cantidad de dispositivos móviles, laptops, computadoras, tabletas, etc., ya que su compatibilidad carecía de una estructura que soportara la actualización de los sistemas operativos.

En México, el 28.6% de la población entre 3 y 29 años inscrita en los periodos de formación tuvo que invertir para la adquisición de dispositivos móviles, el 26.4% invirtió en la contratación de servicio de internet fijo, el 20.9% invirtió en mobiliario o adaptaciones del espacio en sus hogares para continuar con la denominada Educación a distancia (INEGI, 2020 b).

Entonces, no solo nos metieron en una dinámica de ausencia o separatista (médicamente fundamentada), sino también, en la necesidad de adquirir dispositivos con funcionalidades que se adaptaran a las nuevas necesidades derivadas de una realidad que se venía gestando desde hace décadas, pero fue hasta el año 2020 que con la pandemia se impuso la era digital como una realidad para todos los ámbitos de la vida humana (Bonilla-Molina, 2017).

Segundo, la imposición de la era digital por supuesto que nos llevó a la adaptación de muchas prácticas, en particular, la práctica educativa. Las estrategias educativas tuvieron que modificarse y con la emergencia sanitaria encima, miles de docentes tuvieron que impulsar y adaptar estrategias didácticas para continuar con el proceso formativo activo.

Con base en BID, en México se impulsaron dos estrategias para atender la emergencia educativa durante la pandemia. Se hizo uso de contenido digital

(repositorios o bibliotecas digitales) y de los medios de comunicación convencionales o de primera generación, televisión y radio para continuar las formaciones (BID, 2020). Lo cierto es que, en México, se impulsaron otros medios de comunicación para mantener el acompañamiento de los docentes a los estudiantes, y mantener el contacto entre docentes, padres y madres de familia o tutores de los estudiantes.

Por otro lado, y desafortunadamente la pandemia dejó entrever la falta de inversión en recursos digitales en el sistema educativo en México. El BID (identifica que el tema del nivel de desarrollo de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED), México carece de conectividad en las escuelas, de plataformas digitales, de una formación docente en tema de tutoría virtual, paquetes de recursos digitales, pero se encuentra fortalecido en relación a contar con un repositorio central de contenido digital (BID, 2020).

En ese aspecto, me parece importante recuperar que, BID (2020) menciona que si bien, la mayoría de los países en Latinoamérica cuentan con contenidos digitales o análogos, la articulación entre el contenido curricular y las estrategias didácticas en la emergencia sanitaria, dependieron de cada país. A pesar de la fuerte carencia de herramientas digitales al interior de las escuelas, México arroja un 76% de sobre el 65% de la OCDE en el indicador de Habilidades técnicas y pedagógicas de los docentes para integrar dispositivos digitales en la instrucción con base en datos obtenidos por PISA en el año 2018 (CIMA, 2020).

Todo lo anterior, permite comenzar a preguntarse sobre los cambios sociales que derivan de una emergencia sanitaria, la imposición de los medios digitales como herramientas para la formación académica y, por ende, una nueva

perspectiva de formación ciudadana en torno a una dinámica presencial y virtual, y cómo es que la figura del docente es de suma importancia para asumir el reto impuesto por la nueva realidad generada y accionada.

1.3 Experiencias y preocupaciones

Durante una década mi labor como pedagoga ha tomado el rumbo de la tutoría en diferentes organizaciones de la sociedad civil, así como instituciones educativas del sector privado. Egresé de la universidad con la firme convicción de trabajar en espacios relacionados con la formación ciudadana y cultura de la legalidad.

En el año 2013 colaboré con la Escuela Secundaria Dna. 123 “República Argentina” con un proyecto por parte del Instituto de la Juventud del entonces Distrito Federal, dirigido a jóvenes de tercer grado de secundaria con el tema de cultura de la legalidad, teniendo en todo momento el apoyo de los docentes a cargo de las asignaturas Formación Cívica y Ética, y Asignatura Estatal.

La idea fue implementar un proyecto que ayudará a los y las jóvenes de tercero de secundaria a recuperar conceptos que habían visto en primero de secundaria sobre cultura de la legalidad; en ese aspecto, el apoyo solo se estaría brindando de manera directa a los estudiantes por lo que, quedó pendiente el asesoramiento con los docentes quienes habían solicitado apoyo para abordar los temas relacionados a la cultura de la legalidad. En esta intervención pudimos identificar un grado de preocupación por parte del docente a cargo de la Asignatura Estatal ya que no contaba con las herramientas pedagógicas suficientes para abordar la cultura de la legalidad.

Para el año 2016 llegó la posibilidad de participar con la empresa *ItWorx*

Education, con quienes el tema de *e-learning* se presenta como una idea innovadora para el proceso de enseñanza aprendizaje con conceptos como “aula invertida” “modalidad híbrida” “rutas de aprendizaje” “plataformas educativas de última generación” que tanto en Europa como en Oriente medio se estaban gestando con mucha fuerza. Esta experiencia sin lugar a duda fue una luz en el camino de la tutoría ya que una de las funciones como colaboradora de esta empresa fue principalmente enseñar a los docentes de una escuela primaria a usar la plataforma educativa, cómo crear contenido y dirigir las rutas de aprendizaje a través de esta herramienta digital.

La genialidad con la que me encontré es que la primera intervención que tuve con esta empresa fue acudir a una institución educativa del sector privado, pionera en el uso de tecnología y de adaptarla a su plan de estudios. Por lo que, las docentes ya ejecutaban el uso de contenido didáctico a través de un dispositivo móvil “tableta”.

En esta intervención lo que llamó mi atención, además de las instalaciones de la escuela, fue la actitud de las docentes con las que participé al mostrar el uso de la herramienta, ya que lo primero que mencionaron fue que definitivamente ninguna de las dos usaría la plataforma debido a que apenas tenían tiempo para realizar sus planeaciones de clase, y se verían en dificultades de tiempo en la creación del contenido dentro de la plataforma. Además, por las condiciones de la zona donde se encontraba la escuela, Jocotitlán, Estado de México, el Internet era nulo y se debía crear una red interna (*router*) que les permitiera acceder al contenido ya cargado en la plataforma educativa. Los comentarios y la dinámica durante la explicación del funcionamiento de la plataforma me permitieron

reflexionar sobre el giro educativo que estaríamos a punto de dar y la importancia de preparar a los docentes con relación al uso de esas nuevas herramientas y la elaboración de materiales didácticos digitales que respondieran a los objetivos de aprendizaje.

En ese entonces, no solo era interesante ver la adaptación de la tecnología al ámbito educativo, sino también, mirar cómo mientras más pasaba el tiempo, se iba convirtiendo en una realidad educativa. Las posibilidades de incorporar plataformas a las dinámicas de enseñanza se vislumbran como una posibilidad únicamente para escuelas del sector privado, sin embargo, hasta el momento también solo era una realidad para empresas dedicadas a dar cursos de capacitación a empleados.

Con la experiencia adquirida durante varios años, comencé a pensar en la posibilidad de regresar a la secundaria 123, para colaborar con el docente de la Asignatura Estatal. Se ofreció para el docente al frente de la materia Asignatura Estatal, un curso en línea con información para conocer la materia y algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje para implementar en sus sesiones de clase.

Desde ese momento pude dar cuenta de la importancia que tiene que los y las docentes puedan continuar con procesos formativos que favorezcan y fortalezcan su labor diaria y no solo por acumulación de conocimiento.

El tema con los jóvenes también fue una punta de lanza para continuar interesándome con el tema de la formación ciudadana. En las encuestas que en el año 2017 se aplicaron a los estudiantes, se identificó que, para los jóvenes de ese momento, ser joven significaba responsabilidad, ciudadanía, pertenecer a

una comunidad, aprender, una etapa donde se comienza a conocer gente y también se enfrentan con los conflictos con los demás, hubo quien mencionó que ser joven significaba ser el futuro del país para mejorarlo y mejorar todos (Morales, 2017, p. 132).

Por lo anterior, mi preocupación principal fue el poder aportar a la comunidad escolar, tanto a los docentes como a los estudiantes, herramientas que sumarán en su proceso formativo. Como mencioné, en ese momento lo oportuno fue poder trabajar con el docente dado que, el trabajo con los alumnos, de cierta manera, ya se había realizado de manera previa.

En el año 2018, me sumé a un equipo de trabajo en una asociación civil llamada Casa y Ciudad A.C., en dónde a través de impulsar la construcción de viviendas en zonas rurales, indígenas del país, así como zonas marginadas de la Ciudad de México, tuve la oportunidad de conocer y participar en procesos comunitarios que ayudaban, desde la perspectiva del Derecho Humano a la Vivienda Adecuada y desde una postura arquitectónica de diseño participativo, al reconocimiento del territorio, al rescate de la identidad de la zona y, principalmente la reconstrucción del tejido social, entendido como los vínculos fraternos y de apoyo al interior de las comunidades o grupos de beneficiarios.

Con la intervención del área socioeducativa en algunas zonas de la República Mexicana, me di cuenta de la importancia que hay en poder tejer redes de apoyo en la comunidad, ejemplo de ello son la comunidad indígena Ikoot, quienes a través del tequio, a través de la consciencia de toma de decisiones en conjunto, el sostenerse, han sabido resistir frente a los fenómenos naturales de los que son presa, además, han sido una comunidad que ha sabido resistir a los mega

proyectos de hidroeléctricas que desean apropiarse de la tierra Ikoot.

Otro ejemplo de ello, fueron los grupos de beneficiarios de los municipios de Hueyapan y Totolapan, Morelos, en donde demostraron que el trabajo en conjunto rendía más frutos que el trabajo aislado, en donde a pesar de ser comunidades que fueron fuertemente golpeadas por el sismo del 19 de septiembre del 2017, supieron resistir hasta que llegara la ayuda a la zona. Sin embargo, durante el proceso, las redes de apoyo rindieron fruto cuando una beneficiaria tuvo complicaciones en su terreno y estuvo a punto de perder el beneficio por no seguir el protocolo de construcción. Finalmente, el grupo de beneficiarios identificaron que la situación correspondía a una riña familiar en donde no le permitían a la beneficiaria continuar con su construcción. La red de apoyo del grupo y el lazo de confianza se fortaleció cuando un par de beneficiarios acompañaron a su compañera para realizar las denuncias necesarias por acoso y violencia.

Experiencias como estas marcaron mi camino como pedagoga y como persona, ya que me di cuenta de que era justamente el tejer redes de apoyo lo que podría fortalecer la dinámica en la escuela secundaria. ¿Cómo es que seguía pensando en la secundaria? Soy parte de la comunidad donde se encuentra ubicada y curse el primer grado de secundaria ahí. Por lo que los lazos de apoyo no solo están dirigidos por un trabajo colaborativo interinstitucional, sino también, por un trabajo colaborativo comunitario que permita fortalecer esas ideas de los estudiantes en formación al interior de la secundaria.

Como parte de mis intereses profesionales, me di a la tarea de seguir

buscando espacios intervención que me permitieran aprender sobre e-learning. Me sumé a dos equipos de trabajo como tutora en línea. El primero fue con una universidad privada con el propósito de dar acompañamiento y apoyo a los estudiantes. Después de finalizar el primer cuatrimestre en la modalidad semipresencial con grupos de la licenciatura en pedagogía, me di cuenta que la labor de tutoría no solo debía realizarse con los estudiantes, sino también, se debían ofrecer espacios de acompañamiento a los docentes, quienes a pesar de haber pasado por procesos de capacitación intensiva, para muchos, la experiencia con la enseñanza híbrida era su primer acercamiento y, de cierta forma, el uso de herramientas como una plataforma en línea, y que todo el espectro educativo comenzará a migrar y girar en torno a la plataforma, llevaba a los docentes a episodios de estrés debido que además de ese grupo tenían muchos más, no solo con esa universidad.

El segundo espacio de intervención es con la Asociación civil Ateneo Español de México A.C. que se dedica a impartir cursos, talleres y diplomados relacionados con el uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales (TICCAD), a docentes de todos los niveles educativos de la educación pública en México.

A lo largo de esta experiencia y el contacto, específicamente, con las y los docentes como acompañante de sus procesos formativos, me he dado cuenta de que muchos de ellos no solo están interesados en entender cómo trabajan las TICCAD, sino también como adaptar los recursos didácticos digitales en los procesos de enseñanza aprendizaje, todo ello a partir de su experiencia con la presencia de la pandemia, muchos de ellos se dieron cuenta en la necesidad de

aprender nuevas estrategias.

Muchos de ellos pueden ser profesionales de la educación en ciencias sociales, humanas e incluso en ciencias duras, sin embargo, la necesidad de adquirir nuevas competencias educativas digitales los llevaría a dar un paso más frente a la situación que representó la pandemia. Asimismo, con un nuevo regreso a clases la modalidad híbrida o totalmente presencial, representa también una posibilidad de seguir implementando estrategias que incluyan el uso de las nuevas tecnologías.

Entiendo que todo el cambio educativo que se dio a partir de la pandemia por COVID-19, lleva a la educación a tomar nuevas ideas frente a la formación de ciudadanos, es decir, la intervención y migrar la educación hacia las nuevas tecnologías, no solo representa un cambio en las estrategias didácticas, sino también, en la idea de formación ciudadana, ciudadanos que no solo intervienen en espacios públicos sino también en entornos virtuales.

Dicho lo anterior, mi principal preocupación es poder entender la formación ciudadana en un contexto globalizado y virtual, y cómo la formación docente no solamente podría ser un apoyo en la preparación de nuevos ciudadanos, sino también puede seguir siendo un eje fundamental para recuperar los vínculos sociales que se han debilitado por el contexto de violencia e inseguridad, que han afectado también las escuelas. Lograr esto puede contribuir a la liberación y emancipación de nuestra sociedad. Mejores ciudadanos, con un sentido social y vínculos fuertes pueden contribuir a ello.

1.4 Contexto

La escuela secundaria diurna 123 “República Argentina”, es una institución de educación pública que atiende el nivel básico en jornada de tiempo completo. Se ubica en la avenida Canal de Apatlaco 206, Colonia Campamento 2 de octubre, en la alcaldía de Iztacalco, en la Ciudad de México. Comparte territorio con la colonia Apatlaco de la alcaldía de Iztapalapa, así como con la colonia Reforma Iztaccíhuatl y otras colonias hoy consideradas pueblos originarios de la Ciudad de México como son: Magdalena Atlazolpa, San Andrés Tetepilco, Aculco y San Juanico Nextipac, correspondientes a la alcaldía de Iztapalapa; y por cinco barrios en la Alcaldía de Iztacalco, Barrio Zapotitla o Zapotla, La Asunción Atenco, San Miguel, Santiago, y Los Reyes (Padrón de Pueblos y Barrios Originarios de la Ciudad de México, 2017). Sin embargo nuestra colonia no ha sido catalogada como tal.

La colonia Campamento 2 de octubre fue conformada y constituida bajo un panorama de desigualdad, injusticias y violencia por la lucha por la tierra, una historia que permitió que más de cinco mil quinientas familias pudieran obtener un pedazo de tierra para ejercer el derecho de vivienda¹. En la actualidad, en esta colonia la disputa ya no es por la tierra, sino por otro aspectos vinculados con negocios ilegales:

Las casas a medio terminar o en obra negra marcan la diferencia entre aquellos vecinos que lucharon con Pancho de la Cruz por vivienda y los nuevos. Ambos se dicen invasores. Según la estadística oficial,

¹ Véase. Historia del Campamento 2 de octubre:
<http://campamento2deoctubre.com.mx/historia.html>

Campamento 2 de octubre es una zona de marginación con alta incidencia delictiva, por lo cual en los pasados días entró la Procuraduría General Justicia del Distrito Federal con operativos, reportaron autoridades de la delegación Iztacalco (Quintero, 2015).

La falta de servicios, infraestructura y seguridad en la zona es solo uno de los factores que han llevado a la colonia Campamento 2 de octubre a ser considerada una colonia olvidada.

En cuanto a las colonias vecinas, Apatlaco es otra colonia conformada en su mayoría por el comercio minorista, el cual se comparte con Campamento 2 de octubre por encontrarse en los límites de las alcaldías tanto de Iztacalco como Iztapalapa.

Por lo anterior la escuela secundaria es una de las instituciones de educación con mayor aforo de estudiantes inscritos, ya que atiende tanto a la colonia Campamento 2 de octubre, así como a los vecinos de las colonias cercanas. La infraestructura de la escuela es amplia, tiene tres edificios, el primero tiene una planta baja y tres pisos a lo alto, en cada piso se ubican los grados escolares, en la planta baja se ubican las oficinas de Orientación, talleres y dos aulas de clase. En el segundo edificio se encuentran las oficinas de supervisión y dirección general de la secundaria. En la escuela existe una biblioteca de consulta, y un domo con duela para baloncesto y voleibol. En el tercer edificio es de un solo piso y se encuentran tres aulas de talleres y un auditorio. Al lado de dicho edificio se encuentra un espacio de mesas de concreto. El patio está al centro de estos edificios y en él hay dos canchas una de baloncesto y otra de fútbol Cada salón de

clases cuenta con pupitres, escritorio, pizarrón y una silla para él o la docente.

Esta institución educativa atiende por la mañana a 15 grupos con un total de 455 estudiantes, auxiliada por total de personal 77 personas en operación.

Frente a la situación de la pandemia el personal educativo, en particular docente, se ha enfrentado a la problemática de dar continuidad educativa en la escuela, a la vez que seguir atendiendo las problemáticas presentes, vinculadas al tema de la convivencia, y en particular a los problemas de lazo social de los estudiantes. De ahí que en esta tesis me planteo la siguiente pregunta: ¿En qué medida y de qué manera el evento epidemiológico ha favorecido la creación de nuevos tejidos sociales y una nueva conciencia de los retos de formación docente?

A partir de ello me planteo los siguientes objetivos:

Objetivo General

Elaborar un dispositivo de intervención que fortalezca la labor docente frente a escenarios de emergencia desde una perspectiva de educación para la paz.

Objetivos particulares

- a) Realizar un análisis teórico sobre educación para la paz y formación ciudadana en tiempos del COVID-19.
- b) Realizar un análisis teórico sobre el tejido social y formación docente.
- c) Elaborar una propuesta pedagógica incorporada en un dispositivo de intervención, donde se haga uso de las nuevas tecnologías, para complementar la formación docente frente a escenarios sociales de emergencia.

CAPÍTULO II. CULTURA DE LA PAZ PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y RECONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO SOCIAL

2.1 Una perspectiva de cultura para abordar la cultura para la paz

En el presente capítulo se desarrolla la perspectiva de la cultura como constituida por esquemas más o menos congruentes e inconsciente de prácticas conducentes a un determinado nivel de vida, en el sentido no sólo material sino también subjetivo. Cabe resaltar que los niveles de vida y civilidad pueden ser bajos o altos, pero sobre todo vistos dinámicamente pueden estar dirigiéndose a un mayor deterioro, o bien a una mejora. Concretamente tal deterioro o mejora puede ser especificado identificando o estableciendo sus parámetros. En este sentido, en cualquier campo educativo, entendido como enmarcado en un determinado contexto cultural más amplio, existe la posibilidad de establecer parámetros de comparación para determinar si un nivel de vida tiende a deteriorarse o bien a experimentar un aumento. Así, las consideraciones sobre los parámetros ya sea en un sentido amplio de la civilización occidental y América Latina, o ya sea a nivel de una escuela ubicada en un alto aprendizaje cívico y de las tecnologías, orientan las reflexiones de este trabajo. Asimismo, no está de más señalar la importancia de explicitar los modos en que los cambios culturales tienden a darse, lo cual implica el reto de explicitar los lugares, posiciones y miradas desde las cuales dichos cambios culturales son vistos.

En el año 2003, Federico Mayor Zaragoza, ex director general de la UNESCO, mencionó en la Declaración sobre Cultura de la Paz que millones de niños y jóvenes en el mundo no contaban con acceso a la educación o a los niveles

mínimos de aprendizaje, e identificó un tipo de sociedad donde el incremento de:

... conflictos interétnicos e interculturales, el racismo y la xenofobia; la ampliación de la brecha que existe entre ricos y pobres; la exclusión y marginalidad de más del 60% de la humanidad; la destrucción del medio ambiente; la progresiva violación de los derechos humanos; el genocidio silencioso del hambre; el nihilismo de una parte considerable de la juventud de las sociedades más acomodadas, la drogadicción, el alcoholismo, la anorexia y otras formas de evasión autodestructiva (Mayor, 2003, p. 19).

Fueron escenarios que se presentaron en el entorno social de las niñas, los niños y jóvenes. Por ello, exhortó a las nuevas generaciones a dar un giro axiológico a la realidad que se presentaba en la sociedad de ese momento. Ante los hechos sociales que se percibían, la educación de la paz asumió un papel fundamental en la reinención de los procesos educativos que ayudaran a volcar las formas de educación bancaria y dieran paso a propuestas educativas que favorecieran el mejoramiento de la convivencia en los contextos mencionados, principalmente en aquellos donde el impacto era mayor en la formación de las niñas, niños jóvenes, y por supuesto, de la comunidad en general.

Con base en la Declaración sobre una cultura de paz (Fundación Cultura de Paz et al, 2012), se define ésta como “un conjunto de valores como el respeto a la vida, la libertad, la democracia, la educación, la tolerancia, la cooperación, la igualdad entre hombres y mujeres, o el respeto al medio ambiente (p. 14)”. Pero vamos a discernir qué entendemos por cultura para la paz y educación para la paz

para poder abordar el tema de resolución de conflictos en el proceso de autoformación docente con la finalidad de aportar herramientas prácticas a los docentes de la Escuela Secundaria Diurna No. 123 “República Argentina”.

Cultura es una palabra común en el vocabulario de una gran cantidad de personas alrededor del mundo, incluso podría pensar que se mantiene una idea de antaño en donde la cultura es característica de las sociedades desarrolladas o progresistas. Por lo anterior, discernir sobre el concepto mismo brinda una aproximación para comprender el tipo de cultura que debemos fomentar para lograr la paz en nuestra sociedad.

Comprendo que la cultura es aquella construcción social, un modo de vida, un objeto social que no puede existir de manera individual, sino que se requiere de la interacción de humanos que puedan aportar ideas y tomar decisiones que les permitan direccionar el crecimiento o desarrollo de su grupo (Morales, 2017). Para Denys Cuche (2002) “la noción de cultura no se aplica más que a lo humano. Ofrece la posibilidad de concebir la unidad del hombre en la diversidad de sus modos de vida y de creencias con el énfasis puesto, según quién sea el investigador, en la unidad o en la diversidad” (p. 7).

Dicho lo anterior, se hablará de cultura desde una perspectiva de la diversidad, recuperando de esta manera la noción de cultura propuesta por Franz Boas, de quién Cuche (2002) recupera que:

...cada cultura representa una totalidad singular y todo su esfuerzo consistía en investigar lo que las convertía en una unidad. De ahí su preocupación no sólo por describir los hechos culturales son por

comprenderlos vinculándolos con el conjunto con el que se relaciona. [Boas insistió que existe] un principio ético que afirma la dignidad de cada cultura y proclama el respeto y la tolerancia por las culturas diferentes. Dado que cada cultura expresa de una manera única de ser hombre, tiene derecho, si está amenazada, a la estima y protección (p.27).

Alfred Kroeber y Clark Wissler son dos de los sucesores de Boas, quienes adoptan los conceptos de área cultural, rasgo cultural, difusión, modelo cultural, aculturación e intercambios culturales como categorías de observación y análisis para comprender la cultura. El rasgo cultural refiere a identificar los componentes más específicos que configuran la cultura “La idea es estudiar la repartición espacial de uno o de varios rasgos culturales en culturas cercanas y analizar su proceso de difusión” (Cuche, 2002, p.39). Por área cultural se va a entender el conjunto de rasgos culturales que comparten en un área geográfica. La difusión va a ser entendida “...como el resultado de contactos entre diferentes culturas y de la circulación de los rasgos culturales” (p. 40). Modelo cultural es entendido como aquel “...que designa el conjunto estructurado de mecanismos por los cuales una cultura se adapta a su entorno, le pertenece” (Cuche, 2002, p.39).

Dentro del grupo de discípulos de Boas, aparece Ruth Benedict (citada en Cuche, 2002), quien propone el concepto de *pattern of culture* o patrones culturales, definiendo así que “Una cultura no es una simple yuxtaposición de rasgos culturales sino una manera coherente de combinarlos. De alguna manera, cada cultura le ofrece a los individuos un <<esquema >> inconsciente para todas las actividades de la vida” (p. 45).

En esta época aparece otra antropóloga, Margaret Mead (2019), quien propone el concepto de transmisión cultural para describir la manera en que el individuo recibe su cultura y sus consecuencias en la formación de su personalidad. A través del análisis de los diferentes modelos de educación, intentó explicar el fenómeno de inscripción de la cultura en el individuo, y los aspectos dominantes de la personalidad. A este proceso se le denominó enculturación, con el cual, considera que hay un nexo entre modelo cultural, método educativo y tipo de personalidad dominante en el individuo y por lo tanto en la sociedad.

Además de la enculturación, Margaret Mead (2019) propone dos concepciones de cultura que permitirán en este trabajo un acercamiento a entender la cultura para la paz. En su libro *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional* (2019), propone el análisis del pasado, presente y futuro como detonantes para el entendimiento del tipo de cultura que aún prevalece en las sociedades.

Para entender el pasado, Mead (2019) hace referencia a la cultura postfigurativa, la cual se va a caracterizar porque los niños aprenden primordialmente de sus mayores, este es un proceso formativo donde el futuro de la nueva generación está marcado por el pasado de la vida de los adultos:

Las culturas postfigurativas, en las cuales los mayores no pueden imaginar el cambio y en consecuencia sólo son capaces de transmitir a sus descendientes esta idea de continuidad inmutable, han sido, a juzgar por los testimonios actuales, las culturas típicas de las sociedades humanas durante el curso de milenios o desde el comienzo mismo de la civilización

(p. 36).

El proceso formativo que describe Mead en la cultura postfigurativa, es aquel en donde las niñas y los niños recibían los conocimientos básicos a una edad temprana de una manera poco explícita, y con certidumbre, es decir, las personas mayores quienes son la guía para el grupo (y principalmente aquellas personas que gozaban de una vida intachable, culta y de buena salud) eran los encargados de la formación de las niñas y los niños, expresaban la idea de que los acontecimientos de vida serían los mismos que todas y cada una de las personas del grupo o comunidad habían vivido antes. Sin embargo, había acontecimientos que podrían modificar la certeza con la que eran formados para la vida. Se pensaba que la vida de las personas podía ser modificada o alterada a partir de una conmoción exterior, se habla de catástrofe natural o una conquista (Mead, 2019).

En las sociedades complejas con un tipo de cultura postfigurativa, es probable que exista la falta de conciencia de la posibilidad de cambio y se acentúa una forma cultural en las personas de una manera indeleble, sin embargo, ésta sí es vulnerable al cambio cuando se presenta la posibilidad de interacción con otra cultura. Esta experiencia tiene un impacto en otra cualidad que emerge de la configuración cultural de las sociedades, la identidad. Mead (2019) explica que, la interacción entre culturas puede llevar a la fusión cultural o bien, “Es posible que la experiencia del contraste no haga más que agudizar la conciencia de los elementos de identidad inmutables del grupo al que uno pertenece” (p. 38). Lo anterior se explica con la relación entre grupos que migran a otras zonas

geográficas, culturalmente mantienen ciertas costumbres, tradiciones, ya que son un compromiso irrevocable que las personas mayores del grupo transmiten a las personas más jóvenes, pero pueden también modificar los rasgos culturales.

Por otro lado, Margaret Mead menciona que en la formación cultural de lo que ella reconoce como el presente y culturas configurativas se caracteriza porque a diferencia del modelo cultural postfigurativo, aquí tanto los adultos mayores y los jóvenes normalizan que las conductas entre ambas generaciones difieran.

En la cultura configurativa las personas mayores continúan predominando como figura modelo para la formación cultural de la nueva generación, y éstos a su vez buscan la aprobación de cambio en la idea cultural impuesta; sin embargo, aparece en este tipo de configuración cultural un elemento que Margaret Mead describe como el modelo entre pares, es decir, cada persona de la nueva generación se convierte en un modelo para otro igual, "...la idea de que es posible incorporar dentro de una sociedad a un grupo muy numeroso de adultos, criados en condiciones distintas y con proyectos diferentes, introduce un cambio significativo en la cultura de dicha sociedad" (Mead, 2019, p. 67). La reflexión de Margaret Mead frente a la posibilidad de inicios de cambio en el paradigma cultural en la sociedad como una vía que permita engendrar una nueva flexibilidad y una mayor tolerancia para con las diferencias, esto también puede ser una vía para engendrar otras ideas como son las medidas defensivas que marquen las diferencias entre "castas" o "clases sociales" como forma de bloqueo para quienes traten de aprehender las nuevas formas culturales por parte de los que se consideren como ciudadanos o dueños de dichas formas por derecho de nacimiento.

En términos formativos, se piensa que la ruptura generacional y por lo tanto de los métodos de transmisión de conocimiento, surge cuando se identifica que es necesaria la modificación de estos métodos y comenzar a trazar nuevas formas que permitan que las nuevas generaciones cuenten con un nuevo estilo de madurez a diferencia de la obtenida por sus antecesores:

Es posible que en las culturas postfigurativas los jóvenes se espanten de los achaques de la vejez o apetezcan la sabiduría y el poder que ella encarga. En ambos casos, ellos mismos se convertirán en lo que los ancianos son ahora. Pero desde el punto de vista de los descendientes de inmigrantes, ya se trate de una migración voluntario o compulsiva, y de ancianos que volvieron la espalda resueltamente a la pobreza y la opresión o que añoran su vida de antaño, los abuelos representan un pasado que ha quedado atrás. Los niños ven en sus abuelos a hombres y mujeres cuyas pisadas ellos nunca seguirán, pero que, en virtud del lazo que los ata por medio de los padres, representan a los individuos en los que ellos habrían convertido en otro entorno (Mead, 2019, p. 68).

Mead (2019) plantea que la configuración que se produce en una generación que será radicalmente distinta a las generaciones que la anteceden, fuerza, de cierta manera, a que sea esta nueva generación la que desarrolle nuevos estilos fundados sobre su propia experiencia y deben proporcionar modelos para sus propios pares. Es probable que, en este transcurso de adaptación, los niños y niñas deban aprender de otros adultos que ya están adaptados a la nueva

realidad, ejemplo de ello, las nuevas generaciones de grupos indígenas que migran a las ciudades cercanas, deben adaptarse a la nueva realidad que, en muchas ocasiones, los obliga a rechazar la enseñanza parental y comenzar el proceso de apropiación de la nueva forma cultural a la que están siendo empujados.

Mead (2019) atribuye que las crisis actuales son el resultado de la celeridad del cambio, como ya lo hemos visto hasta el momento, con el posible derrumbe de la figura familiar como el centro de la principal forma de enseñanza de la sociedad, la decadencia del capitalismo, al triunfo de la tecnología voraz,

Para Mead (2019) es importante que se realice un contraste entre el cambio del pasado y el presente, ya que considera que es necesario "...delinear la naturaleza del cambio en el mundo moderno, incluyendo su ritmo y dimensiones, para así entender mejor las distinciones que es necesario establecer entre el cambio del pasado y el que se está registrando en la actualidad" (p. 99). Es decir, comprender los modelos culturales antes mencionados, no solo permite conocer cómo vivía o cómo pensaban las personas antes, sino que, permite entender y comprender lo que sucede en el mundo y sociedades contemporáneas.

Considera que dicha comprensión nos ayudará a desarrollar el nuevo tipo de cultura, el cual ha conceptualizado como cultura prefigurativa, en la cual:

...será el hijo, y no el padre ni los abuelos, quien representará el porvenir. En lugar del adulto erguido, canoso, que en las culturas postfigurativas corporizaba el pasado y el futuro con toda su majestuosidad y continuidad, es el niño nonato, ya concebido pero alojado todavía en la

matriz, quien debe convertirse en el símbolo de lo que será la vida. (Mead, 2019, p. 117)

Saber por adelantado cómo será el niño o niña nonato es imposible, sin embargo, la reflexión realizada por Mead (2019) es que, ante esta imposibilidad la única certeza que podemos tener es en construir un entorno en el que el niño o niña, podrá estar seguro y segura, podrá crecer, desarrollarse, descubrirse a sí mismo y descubrir el mundo. De aquí podemos desprender la pregunta: ¿Cómo en determinadas culturas se conservan, van formando o se logran transformar elementos favorables para la paz: actitudes, acciones, disposiciones, valores, sentimientos, hábitos, prácticas? Esta pregunta será mejor respondida en la medida en que la teoría se vaya enfocando mejor en los datos que se requieren, y que los datos seleccionados y analizados efectivamente sean aprovechados para abonar a la pregunta de la formación educativa ciudadana de la paz en un entorno de aprendizaje de las nuevas tecnologías.

2.2 Cultura para la paz y educación para la paz

Ante las aseveraciones realizadas por Mead (2019) sobre la importancia que hay en construir el entorno en que crecerán las siguientes generaciones, conduce esta investigación a revisar qué diferencia hay entre la cultura para la paz y la educación para la paz.

Se debe tener claro que la educación para la paz nace como regalo de la Segunda Guerra Mundial como un modelo psicologista que planteó modificar la

idea, a nivel internacional, de la resolución de conflictos a través de la guerra. Obviamente como modelo, la única forma de hacerlo realidad fue a través de la educación, de ahí nace el concepto de educación para la paz. Un concepto que, como muchos otros, trae consigo mismo intereses y objetivos que, actualmente, deberíamos estar replanteándonos.

En palabras de Jares (2004), esta educación para la paz va a estar acompañada de tres dimensiones: educación moral, educación social y educación religiosa. Percibiendo que, como concepto, podría estar jugando un rol transversal en la currícula educativa, percibiendo de esta manera al sujeto educable como la generación que salvará a la humanidad de su propia tragedia, y dando a los y las docentes la responsabilidad mesiánica de la formación del sujeto salvador a través del nacionalismo, de la apertura al intercambio cultural entre naciones alrededor del mundo, que a manera de simbolismo, se comenzó a instaurar fechas conmemorativas. La guerra ideológica siempre ha sido la mejor arma.

Con ello, llegó la institucionalización de la educación para la paz con la creación de la Organización de las Naciones Unidas con sus ramificaciones especializadas como la UNESCO (instituciones que, como ya revisamos en apartados anteriores, mantienen una idea totalmente neoliberal ante la presencia de países tercermundistas). A las dimensiones antes mencionadas, se le sumaron la educación para los derechos humanos y la educación para el desarme, todo esto perfilado para enseñar e introducir la educación para la comprensión internacional. Pero mostrar un rostro benevolente frente a las naciones del mundo, siempre ha sido el mejor gesto de la hipocresía racial, la falsa fraternidad y la forma más práctica de generar capital con aquello que se desea prevenir, la guerra.

Entonces, hasta este momento pensar la educación para la paz no solo era la mejor manera de instaurar una nueva modalidad de comportamiento humano frente a la resolución de conflictos bélicos, sino también, a supuestos encuentros internacionales para converger con otras culturas e ideas.

Lo interesante de la idea de la educación para la paz, es la base ideológica de dicha iniciativa. La propuesta parte de la filosofía de Gandhi, la No violencia, es decir, soluciones a conflictos a través del diálogo, y bajo la postura de la idea de educación para la paz, la filosofía gandhiana es que desde el proceso formativo de los sujetos “se tome consciencia de las diferentes formas de violencia para eliminarlas en mayor o menor medida” (Jares, 2004, p. 29). Sin embargo, a casi setenta y siete años del término de la Segunda Guerra Mundial, la educación para la paz sigue estando muy lejos del camino del diálogo tanto en la política internacional como en asuntos relacionados con la dinámica social, y se sigue exhortando a las nuevas generaciones a dar un giro axiológico a la realidad que se presenta en la actualidad.

Ante ello, la educación para la paz juega un papel fundamental en la reinención de los procesos educativos que ayuden a volcar las formas de educación bancaria y den paso a propuestas educativas que favorezcan el mejoramiento de la convivencia en los contextos sociales, principalmente, de las niñas, niños y adolescentes (NNA), y de la comunidad en general.

Es decir, la educación para la paz, debe ser un eje de la educación formal como una necesidad intercultural que debe alcanzar todos los rincones del mundo, que ayuden a la ciudadanía a entender la complejidad del mundo y encuentren puntos de apoyo y en común con su otredad. Sin embargo, cabe preguntarse en un

mundo transcultural, ¿qué tan dispuestos están los gobiernos neoliberales en asumir dicha cualidad social? Hasta el momento, todo parece llevar un camino apacible, sin corrientes que revuelvan lo más profundo de la sociedad, mas no es así, en el interior de las sociedades, como en los ríos, se mueven corrientes que dan velocidad y movimiento al agua para encausar en el mar; en las sociedad existen corrientes de pensamiento que mueven toda la estructura ideológica, económica, educativa y social de los grupos existentes en este planeta, como ya se mencionó, el neoliberalismo es uno de ellos y ante las características de movimiento de dicha ideología ¿cuál es la mejor forma de preparar ciudadanos para la paz?

La Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (CDHCM) en su texto Marco conceptual educativo de la CDHDF (2007), define a la educación para la paz como una perspectiva filosófica que se encamina a una gran diversidad de horizontes y dimensiones, siendo su punto de partida un horizonte axiomático, es decir, "...el horizonte que tiene que ver con la producción de sentido y la construcción de consensos alrededor de los valores" (p.15).

Las propuestas conceptuales de la CDHCM para el manejo de los conceptos de paz, educación y violencia son vistas como habilidades, actitudes y pensamientos que el ser humano ha desarrollado a lo largo de su existencia, recuperando cuatro principalmente, las visiones, romana, judía, hindú y griega. Es importante poner especial atención al uso de la terminología utilizada, ya que, al considerar el origen romana en la configuración de los códigos jurídicos implica una no correspondencia propiamente al origen local, sino, a la importación de las leyes como otra de las formas de generar paz sin reconocer el contexto.

En el texto Derechos Humanos y Cultura para la Paz (Ocejo, 2016), mencionan la importancia de la intervención de la educación como vía de apoyo para la formación de ciudadanos en y para la paz, desde el marco de los Derechos Humanos, no como conceptos dentro de la currícula oficial, ya que:

La escuela constituye un importante espacio de aprendizaje, promoción y aplicación concreta de los derechos humanos. La educación en y para los derechos humanos es una herramienta fundamental que permite prevenir las violaciones de estos derechos, lo cual supone fomentar conductas y actitudes sustentadas en el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación y el respeto. Si construimos escuelas en donde los derechos humanos sean conocidos por todos los integrantes de la comunidad educativa, convirtiéndose así en responsabilidad de todos, la educación en derechos humanos desempeñará en el mediano y largo plazo un papel importante en la prevención y protección de los mismos (Ocejo, 2016, p. 42).

La declaración sobre una cultura de paz define que ésta “Es un conjunto de valores como el respeto a la vida, la libertad, la democracia, la educación, la tolerancia, la cooperación, la igualdad entre hombres y mujeres, o el respeto al medio ambiente” (Ocejo, 2016, p. 14), es decir, se pretende que la cultura de la paz sea el mecanismo activo que permita potenciar los valores y actitudes pretendidas en la educación para la paz en la formación de la ciudadanía:

El proyecto de cultura de paz, en definitiva, sólo alcanza sentido en la medida que sea un instrumento útil para movilizar a la gente, para su propia transformación y la de su entorno. Frente a la violencia y el terror, además, el discurso de la cultura de paz habría de ser como una batería para cargar pilas a la sociedad civil, a sus conciencias y a sus posibilidades de actuación, y siguiendo a Restrepo, para rebelarse, conquistar el alma y derrotar cultural y espiritualmente a la violencia, redefiniendo la democracia, la civilidad y la esfera de lo sacro (Fisas, 2011).

Recordemos que la cultura es una construcción social, un modo de vida, un objeto social que no puede existir de manera individual, sino que se requiere de la interacción de humanos que puedan aportar ideas y tomar decisiones que les permitan direccionar el crecimiento o desarrollo de su grupo. Sin embargo, y como hasta el momento se ha comentado a lo largo de estos capítulos, sabemos que para que una nueva forma de cultura perfilada en acciones, ideas, acuerdos en nombre de la paz pueda ser instaurada, es necesario modificar de tajo el sistema económico e ideológico bajo el cual funciona el mundo en general, de otra manera, podemos observar como el discurso planteado por las organizaciones internacionales y por los políticos de cada país que velan por la paz mundial, no es congruente con las acciones que se realizan a nivel político internacional, vemos países declarando la guerra a otros, países financiando guerras, países que hacen guerra en nombre de la paz, ciudadanos emitiendo discursos racistas y

xenofóbicos en contra de otros ciudadanos, jóvenes y niños asesinando a sus propios conciudadanos en nombre de una ideología.

Se tiene la buena intención de formar ciudadanos, críticos, reflexivos, que se conduzcan ética y moralmente con los principios de la cultura de paz, pero no se tiene la voluntad de romper lazos con la cultura de la violencia que atenta contra vidas humanas día con día.

Por todo lo anterior, considero que más que una cultura de paz, se debe proponer una cultura del respeto como forma de convivencia más no como forma de establecer patrones de comportamiento hegemónicos bajo el estandarte de la liberación de la sociedad.

2.3 Tejido social

Si la humanidad crea su realidad, entonces es ella misma quien ha logrado establecer vínculos que le permiten la confirmación de las sociedades como hoy las conocemos. Identidad, nacionalidad, normas, leyes, tradiciones, costumbres, hábitos, lenguaje, todas y cada una de las características que se logran homologar con la finalidad del reconocimiento y convivencia con quienes se comparte una zona geográfica, pero como hemos revisado hasta el momento, podemos identificar que estos aspectos del sujeto y su contexto están supeditadas a la estructura del sistema económico e ideológico que se perpetúa impregnando y materializando sus dinámicas a través de las estructuras ideológicas.

El lazo social como metáfora de la dinámica social que el ser humano genera, se define como "...un modo particular de ser o estar con los demás de un modo

que tiende a la asociación antes que a la disociación y que supone de ante mano individuos dispuestos a entablar relaciones con otros individuos, ya sea por inclinación natural, ya sea por necesidad o interés” (Álvaro, 2017, p. 2). Sin embargo, ya sea que se les conciba como relaciones, flujos y dimensiones inteligibles, o como depósitos de energías acumuladas en un capital social explotable para los retos educativos de hoy, los lazos sociales siempre están permeados por factores económicos, culturales y políticos.

Por lo anterior, cobra sentido que las organizaciones internacionales recuperen el diálogo como una forma de generar paz, ya que, el ser humano es la única especie que puede generar la palabra, y es, a través de ésta que se genera el lazo social. Uno de esos lazos es precisamente el de la convivencia, que como ya vimos, se pretende que a través de la cultura de paz se puedan ejercer la resolución de conflictos a través del diálogo Miguel Ángel Rossi y Elena Mancinelli (2018) mencionan que:

... el animal humano es el único animal que tiene palabra. Así, su diferencia específica es justamente el *logos* en tanto palabra. De modo que, para decirlo de una forma contemporánea, sólo por la palabra generamos lazo social, ya que la palabra es condición de posibilidad de la propia vida comunitaria, una de las premisas básicas para constituir una comunidad política. A través de ella podemos manifestar lo conveniente y lo dañino, lo justo y lo injusto, es decir, diferenciar... el sentido del bien y del mal que incumbe a esferas diferentes, pero no disociadas: la ética y la política. (p. 49).

Cualidad que además de ofrecer al ser humano la capacidad de deliberación, le ayuda a establecer un proceso reflexivo constante personal y colectivo. Aquí es importante recuperar la noción social de cultura de Mead (2019) en términos de la construcción del entorno social ya que el lazo social se va a determinar según el periodo en el que se esté analizando. Entonces, como ya hemos revisado, el contexto actual definido por las organizaciones internacionales es un contexto de prevención para evitar el colapso mundial en términos sociales, económicos, culturales y principalmente ambientales; es decir, y con base en Álvaro (2017) hablar de lazo social o tejido social, también es hablar precisamente de las situaciones que ponen en tela de juicio la estabilidad de la sociedad y de las posibles estrategias para superar situaciones en crisis.

Además, es importante mencionar que para que se genere un vínculo en un grupo social, nos dice Álvaro (2017), quien recupera a Rousseau, el grupo social debe establecer una conexión en común que les permitirá la conformación de la identidad y unidad del grupo. Sin embargo, una vez que ese lazo social comienza a deteriorarse, es decir, que las voluntades e intereses individuales gobiernen sobre lo comunitario, es muy probable que la estructura social establecida comience a deteriorarse: “Sólo un lazo social sano puede garantizar el predominio real y efectivo de lo universal sobre lo particular” (Álvaro, 2017, p. 9).

Si bien el lazo social es la acepción de la dinámica y convivencia social entre dos o más individuos, lo cierto es que dicha asociación no puede verse alejada de la constitución del sistema que conforma a nivel macro las sociedades. Sztompka (1993) menciona que la idea de sistema puede ser concebida de manera compleja ya que está constituida por múltiples elementos ligados entre sí, pero al mismo

tiempo separados por el entorno que los limita, es decir, por la “función” que cada uno ejecuta dentro de ese sistema. Se identifica al sistema en tres dimensiones:

1. En el nivel macro, la totalidad de la sociedad global (humanidad) puede concebirse como un sistema.
2. En el nivel medio, los estados nación y las alianzas políticas y militares regionales también pueden verse como sistemas.
3. En el nivel micro, las comunidades locales, las asociaciones, empresas, familias o círculos de amigos pueden ser considerados como pequeños sistemas. La economía, la política y la cultura también pueden ser aprehendidos en términos sistémicos (Sztompka,1993).

Por lo anterior, el cambio social puede entenderse de igual manera en tres ideas básicas de acción, por ejemplo, primero en la diferencia entre las tres dimensiones antes mencionadas, cuando difieren estas en su acción, se detona un cambio social que impacta en la totalidad del sistema; segundo, los diferentes momentos temporales, es decir, la no correspondencia en el desarrollo social del actuar de las dimensiones entre sí; tercero, la no correspondencia entre estados del mismo sistema. Es decir, el cambio social es una alteración, menciona Zstompka (1993), no recurrente de un sistema social que se considera un todo.

Dependiendo del nivel del que hablemos es la característica que tomará el lazo social, por ejemplo, es distinto el vínculo generado en el círculo social familiar y en el nivel macro. El Manuscrito de Ginebra o primera versión del Contrato Social de Rousseau alude a ejemplificar con el caso de un padre de familia y su rol en la

familia, y el papel que juega el Estado:

Aunque las funciones del padre de familia y del príncipe deban tender al mismo objetivo, lo hacen por caminos muy diferentes; sus deberes y derechos son a tal punto distintos, que confundirlos equivale a formarse ideas falsas acerca de los principios de la sociedad y caer en errores fatales para el género humano. En efecto, si la voz de la naturaleza es el mejor consejo que deba escuchar un buen padre para cumplir adecuadamente sus deberes, para el magistrado es, al contrario, una guía falsa que constantemente lo aleja de los suyos y lo conduce tarde o temprano a su ruina o a la del Estado, si la prudencia y la virtud no lo retienen. La única precaución necesaria para el padre de familia es prevenir la depravación e impedir que las inclinaciones naturales se corrompan en él; pero son esas mismas inclinaciones las que corrompen al magistrado. Para actuar bien, el primero sólo tiene que consultar su corazón; el otro se vuelve un traidor apenas escucha al suyo; su propia razón ha de serle sospechosa y debe seguir únicamente la razón pública, que es la Ley. Así, la naturaleza ha producido cantidad de padres de familia, pero ignoro si la sabiduría humana ha producido alguna vez un buen rey (Rousseau, 2004, p. 567).

Entonces, hay que tener claro que el tipo de lazo social del que estaremos hablando es el relacionado con el que se deriva de la convivencia con otros círculos ya constituidos, es decir, la conformación de una sociedad como tal, o como lo llamaría Rousseau (2004), el lazo social de la sociedad en general “El

lazo social es la unión auténtica, sólida y duradera entre individuos que se han impuesto la tarea conjunta de acordar sus intereses individuales a fin de que pueda existir una sociedad y un Estado que vele por el bien común” (Álvaro, 2017, p. 12). Ya que, aparentemente el lazo social, concebido como fenómeno donde parte toda creatividad independientemente del número de individuos, lugares y tiempo, no tiene nada que ver con las ideas de cambio de Zstompka (1993), pero la verdad es todo lo contrario: es precisamente la oposición a todo sistema lo que caracteriza a las potenciales consecuencias contenidas en todo acto creativo inmanente en los lazos sociales. Por definición el acto creativo no concuerda con la reproducción o mantenimiento de un sistema tal y como persiste, sino con su desestabilización y su crisis, el acto social creativo se constituye como la gran diferencia que se opone a los hombres que viven por inercia y pura convención; es opuesto tanto a la hipocresía y al cinismo propios de la complicidad del capital parlamentarismo que sólo se atiene a lo que hay sin mostrar siquiera una pizca de intención para que las cosas se transformen hacia lo imposible. Es así como en el lazo social puede ser posible el nacimiento de otra política, como afirma Badiou (2009), la política:

sería para sí misma su propio fin, sería de una cierta manera y a la inversa de lo que fue dicho precedentemente, el movimiento de pensamiento y de acción que se sustrae libremente a la subjetividad estatal dominante y que propone, convoca, organiza proyectos que no se reflejan o representan en las normas bajo las cuales el Estado funciona (p. 69).

Por lo anterior, se estaría entendiendo que el lazo social al que hacemos referencia es además de un vínculo que unifica a las personas en una sociedad, se convierte en una responsabilidad ciudadana, que nos permite interactuar, convivir, defender y acordar situaciones que nos convengan al grupo en general, y para ello la educación juega un papel fundamental.

2.4 Formación docente

En este trabajo se plantea que para restablecer el lazo social en el sistema educativo y en particular con jóvenes de secundaria, es preciso considerar la formación docente valorando en qué medida esta contribuye al desarrollo de prácticas educativas que permitan mirar las problemáticas presentes en las interacciones escolares. Para ello, considero pertinente recuperar lo que Tardif (2014) plantea con relación al saber docente, comenzando con la diferenciación de dicho término frente a dos pensamientos filosóficos, Mentalismo y Sociologismo. En el primer caso, el mentalismo, indica que los saberes docentes son reducidos a un proceso mental y social. Es mental derivado del proceso de representaciones, creencias e incluso el procesamiento de la información que se crea y comparte. Y es social porque es un saber construido y compartido por un grupo, es decir, “un docente nunca define solo y en sí mismo su propio saber profesional” (p.11).

En el sociologismo el saber de los docentes, el saber real, no aparece como parte de la contribución en la construcción del saber, es decir, con lo que son, hacen, piensan y dicen en los espacios cotidianos de trabajo, sino que aparece como un elemento separado de la realidad que únicamente requiere de la

operacionalización de ciertas ideas establecidas por otros pero que no contemplan la acción pedagógica como tal. (Tardif, 2014, p. 14)

Como se reviso en el apartado anterior, podemos inferir que la formación docente que nos permitiría la reconstrucción del lazo social estaría dirigida hacia una formación visualizada desde el mentalismo debido a las características sociales que juegan los saberes docentes en la construcción de conocimiento, saber pedagógico y convivencia, ya que:

El saber de los maestros es profundamente social y, al mismo tiempo, es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional para adaptarlo a ella y para transformarlo. Para evitar equívocos, recordemos que “social” no quiere decir “supraindividual”; quiere decir relación e interacción entre ego y alter, relación entre yo y los demás que repercuten en mí, relación con los otros en relación conmigo y también, relación de mí conmigo mismo, cuando esa relación es presencia del otro en mí mismo. Por tanto, el saber del profesorado no es el “foro íntimo” poblado de representaciones mentales, sino un saber siempre ligado a una situación de trabajo con otros (alumnos, colegas, padres, etc.), un saber anclado en una tarea compleja (enseñar), situando en un espacio de trabajo (aula, escuela), enraizado en una institución y en una sociedad. (Tardif, 2014, p. 13).

Por lo anterior, se estaría entendiendo que el lazo social al que hacemos referencia es además de un vínculo que unifica a las personas en una sociedad,

se convierte en una responsabilidad ciudadana, que nos permite interactuar, convivir, defender y acordar situaciones que nos convengan al grupo en general, y para ello la educación juega un papel fundamental.

Por lo tanto, me parece importante destacar los saberes docentes como un recurso que permite el trabajo escolar. Me refiero que ya existe una experiencia y conocimientos previos que de manera constante los docentes ponen en juego tanto para reconocer los conflictos de los jóvenes como para desarrollar estrategias, aunque sean de manera inconsciente o inclusive que ellos mismos no las reconozcan como tales.

En México, el Marco Curricular 2022 de la Educación Básica Mexicana, refiere que al ser la educación un derecho humano está relacionada con otros aspectos de la vida humana, por ello se pretende “Redefinir el carácter universalista y nacionalista del conocimiento para pensar en la educación básica desde otras bases sobre lo común” (SEP, 2022 a, p. 5). Es en esa redefinición que se aborda el tema de lo común, entendido como aquel principio de corresponsabilidad y coparticipación de los sujetos implicados en el proceso educativo, y para ello, la escuela juega el papel de espacio político común, en donde además de la posibilidad de reconstruir el tejido social en colaboración con otros, se habla de hacer comunidad dentro del espacio educativo:

La comunidad como elemento articulador de las prácticas educativas significa reconfigurar el ambiente de enseñanza y transmisión cultural en donde aprenden los estudiantes junto con sus maestros y maestras. Esto implica poner el énfasis en el aprendizaje activo de las niñas, niños y

adolescentes, es decir, un aprendizaje derivado de la investigación en su medio ambiente social y natural, de cuestionamientos, y de la búsqueda de información en sus comunidades o más allá de ellas, a través de otros medios de información, que les ampliarán sus horizontes de construcción del conocimiento; una educación enfocada hacia la resolución de problemas, elaboración de proyectos, de intercambio social y emancipación individual (SEP, 2022 a, p.86)

La finalidad de la educación (específicamente la educación básica), debe contribuir a la formación de ciudadanos cuyo objetivo sea su emancipación (Yurén, 2015, p. 57), y para que dicha emancipación pueda llevarse a cabo, es necesario que la ciudadanía lleve a cabo un examen crítico (profundo) de su realidad social que les permita visibilizar:

...los recovecos del discurso, en las representaciones normalizadas y encarnadas, en las prácticas normalizadas. Sólo un examen de ese corte puede sacar a la luz distintas formas de enajenación, así como las formas en las que las ideologías dominantes suelen difuminarlas, e incluso mostrarlas como algo positivo (Yurén, 2015, p. 59).

Para dicha acción, se requiere de la praxis o acción transformadora mediante un proyecto político de emancipación, es decir, con un proyecto en común, un proyecto donde los actores principales (comunidad) identifiquen y dialoguen sus necesidades y puedan llegar a negociar (consensar) sus propias propuestas.

2.5 Enfoque formativo en la Nueva Escuela Mexicana

Para la reconstrucción del tejido social, se requiere de la participación de la escuela como agente de influencia y formación de ciudadanos. Considerando los agentes externos e internos que intervienen en la construcción e intervención del dispositivo, es que se coincide con Bernard (2004) cuando menciona que en el proceso formativo está implícita la totalidad del ser, demostrando la importancia del aprender a ser, aprender a aprender, y aprender a convivir, ya que todo se deriva en la formación integral de los sujetos, y no únicamente la enseñanza academicista.

Entonces, toda formación vehicula la enseñanza, toda enseñanza vehicula la formación, aun cuando la finalidad de una no es la finalidad de la otra. Se requeriría de una tercera noción para caracterizar esa tensión creativa, para saber de qué se está hablando, y tener claro que detrás de la palabra enseñanza-formación hay una visión del mundo diferente (Navia, 2004, p. 60).

Por otro lado, Yurén (2015) se pregunta si la tarea de educar ciudadanos para la emancipación en las escuelas mexicanas está contribuyendo a forjar las capacidades básicas para dicha transformación: criticar la realidad social, deliberar con otros/as para la toma de decisiones y la de actuar eficazmente para lograr cambios objetivos. Para responder a dicha cuestión, se parte del análisis curricular de la formación cívica como eje de formación ciudadana, e identifica que los matices adquiridos por esta intervención corresponden a la formación ciudadana desde “civismo constitucional”, el cual “...consiste en promover el conocimiento de leyes y derechos y la práctica de rituales cívicos, suponiendo que ello contribuirá a

que los niños/as se identifiquen con la nación y se perpetúe, así, la unidad nacional” (p. 62). Al realizar la revisión del Plan de estudios 2011 y el programa de la asignatura Formación Cívica y Ética, Yurén menciona que el discurso emitido en estos documentos alude a las capacidades básicas para la emancipación de los ciudadanos, sin embargo, este discurso es rebasado por las cifras emitidas por el Instituto Federal Electoral en el año 2014, revelaron que el tipo de ciudadanía que se ejerce en México:

...es semejante a la que se da en otros países considerados democráticos, la participación de los ciudadanos es muy escasa en acciones de corte político que van más allá de lo electoral, debido a que la mayoría de los ciudadanos no se organiza ni se asocia con otros para lograr alguna finalidad de interés público...El estudio también muestra que, a pesar de que existe una gran desconfianza con respecto a las instituciones y la impartición de justicia, son pocas las personas que denuncian desvíos y exigen transparencia, así como también es escaso el número de los que protestan o se manifiestan contra alguna medida u omisión de la autoridad. En esas condiciones, puede decirse que, en su mayoría, los/as ciudadanos/as están muy alejados/as del perfil que se requiere para una ciudadanía emancipatoria (p.65).

Al demostrar las incompatibilidades de la formación ciudadana dentro del programa de estudios de la asignatura Formación Cívica y Ética, Yurén (2015) recupera de igual forma la práctica docente frente a esta realidad educativa

desconectada de la realidad vivencial de los educandos; es decir, al mencionar la adquisición de competencias de carácter crítico y deliberativo, existen sesgos que conllevan a las contradicciones estructurales, donde por un lado se habla de prácticas educativas para el desarrollo de las habilidades mencionadas, pero por el otro, la dinámica estructural trunca en la labor docente el proceso de enseñanza- aprendizaje que fomente actividades de complejidad cognitiva.

Coincidiendo con Yurén (2015) es menester pugnar por una mejor formación ciudadana tanto de docentes como de niños y niñas, no solo se habla del aprendizaje o aprehensión de normas y leyes, sino de pugnar por una ciudadanía consciente de ser como sujetos dignos y de derechos. Retomando a Habermas (2010), la dignidad humana es como una bisagra la cual ensambla a la moral con el respeto igualitario, la identifica como el eje transversal de los derechos humanos y cualquier otro órgano regulador del comportamiento humano. Sin embargo también es claro al mencionar que para que una sociedad pueda gozar de dignidad humana: “Los ciudadanos solo pueden ejercer igualdad de oportunidades, esos derechos cuando se aseguran, al mismo tiempo, que son suficientemente independientes en su existencia privada y económica y que pueden desarrollar su identidad personal en el entorno cultural deseado” (Habermas, 2010, pág. 110). Dicho lo anterior la educación juega un papel importante en el desarrollo de la identidad personal, cultural y jurídica de un sujeto al que se le ofrecerá la oportunidad de gozar de dignidad siempre y cuando sea consciente sobre qué es esto a lo que se le llama dignidad humana, por qué es merecedor de tal cualidad y cómo debe preservarla. Y para que ello ocurra, se requiere que los docentes sean los primeros en ser conscientes de tal cualidad y

derecho.

Como se abordó en el apartado anterior, al relacionar las vivencias de las personas con la estructura que se sigue para el funcionamiento de la sociedad, se entiende que partir de la realidad y de las necesidades de los sujetos, hay que preguntarse por el papel que juega la política pública como un dispositivo de intervención que decanta en la sociedad mexicana y cómo afectan en la calidad de vida.

Indagar sobre este concepto, en primera instancia permite tener claro qué es una política pública y el porqué de su importancia e impacto en la calidad de vida de las personas. David Arellano (2019), menciona que:

Las políticas públicas son antes que nada una forma particular de decidir y ejecutar las acciones de gobierno, pero no la única posible. Dichas decisiones y su puesta en marcha varían de país en país dependiendo principalmente del sistema político de cada nación, pero también de la tradición y cultura locales, y el asunto a tratar, entre otros factores (p. 35).

Dicho lo anterior, se entenderá por políticas públicas todos aquellos planes estratégicos que se ponen en acción para atender y dar solución a problemáticas que surgen en la sociedad. Sin embargo, ante tal definición, Arellano (2019) lanza preguntas puntuales sobre las intenciones generales y particulares de las políticas públicas, quiénes las proponen y por qué. Su respuesta se torna interesante ya que afirma que los gobiernos son quienes asumen la responsabilidad de la toma de decisiones correspondientes a las políticas públicas que se pondrán en acción.

“...la labor del gobierno nos afecta a todos, cada día y en muchas formas, mediante decisiones que se traducen en instituciones y acciones cotidianas. Estas elecciones tienen consecuencias muy directas, observables y simples” (p. 31).

La incidencia de las decisiones tomadas por los jefes de estado y sus gabinetes, en palabras de Arellano (2019), responde a situaciones específicas, por ejemplo, el tipo de gobierno en turno y, por lo tanto, las decisiones tomadas están en manos de los grupos de poder que interfieren como planificadores de dichas políticas públicas. Por lo que su importancia en la vida de las personas es relevante porque de ello dependen las condiciones de vida digna de cada miembro de la sociedad.

Ahora bien, siguiendo a Nussbaum (2012), menciona que los dirigentes de las naciones centran su atención en el crecimiento económico, lo que no solamente beneficia a quienes tienen el poder económico para acrecentar su capital, sino que perjudica a aquellos que se encuentran en desventaja de posibilidades de crecimiento frente a la acumulación de capital por parte de un solo sector.

En México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 26, fracción I, establece que el gobierno federal en turno deberá elaborar un Plan de Desarrollo Nacional (PND) en donde se detallen las acciones a seguir en cada sexenio con base en lo establecido en este máximo órgano; por lo tanto, es responsabilidad de los gobiernos en turno establecer el eje que guiará el camino del país durante su gobernatura, dicho lo anterior, cabe preguntarse ¿desde cuándo se han implementado estos PND en México?

Héctor Villarreal (2013) en su artículo “Planes nacionales de desarrollo: Una historia de racionalidad y fracasos”, menciona que la iniciativa de presentar

documentos donde se establecieran los ejes de acción de los gobiernos en turno en México data de la presidencia de Pascual Orozco, aunque estos primeros acercamientos al documento federal hoy conocido se habían elaborado sin un marco legal que respaldara su acción. Estas iniciativas fueron aceptadas en otras gobernaturas, sumando a la lista de planes nacionales el elaborado por Plutarco Elías Calles en 1934 para la gobernatura del Lázaro Cárdenas, el cual, menciona Villarreal, tuvo como base guiar las acciones del gobierno de ese entonces.

Es en el sexenio de José López Portillo que Miguel de la Madrid elabora el plan nacional, denominado Plan Global de Desarrollo 1980-1982, con un orden en los ejes de acción: diagnóstico, objetivos, estrategias y líneas de acción. En este mismo sexenio se decretó el artículo 26 antes mencionado, que a su vez tenía como antecedente la Ley Sobre la Planeación General de la República de 1930, la cual había sido una respuesta del Estado Mexicano ante la crisis económica mundial de 1929. Sin embargo, fue hasta 1983 que se abrogó dicha ley para dar paso al decreto de creación de la Ley de Planeación con los que se hace obligatoria la presentación de un PND cada sexenio en México.

Es importante identificar cómo en cada sexenio se va perfilando el rumbo de México, y de estas rutas, la educación ha tenido su papel fundamental para el logro de los objetivos que cada gobierno se ha puesto como meta; es decir, la educación a favor de los intereses planteados en esos planes de desarrollo.

En México, son varios los gobiernos que han establecido que se requiere de una educación de calidad para mejorar las condiciones de vida del país, esperando tener presencia ante la comunidad internacional para los fines que se plantean en cada una de sus propuestas. Como vimos con el ejemplo del artículo

26, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, guarda en sus líneas el camino que se debe seguir en la educación en México con cada miembro de su sociedad, en otros términos, el eje rector de las políticas públicas debe ser lo estipulado por este documento y su derivado, la Ley General de Educación (2019).

¿Hacia dónde va la educación en México? Actualmente, el Plan Nacional de Desarrollo impulsado por el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, en contra peso a la Reforma educativa aprobada en el sexenio de Enrique Peña Nieto, elaboró el Plan denominado Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), el cual tiene como propósito brindar educación de calidad a la población en México a partir de los 0 años y hasta los 23 años de edad, buscando promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación (SEP, 2019).

La NEM busca garantizar las condiciones del servicio educativo que se proporciona en cada nivel en todos y cada uno de los estados y sus municipios, atendiendo, además, a poblaciones identificadas como en riesgo o vulneradas, ofreciendo la misma educación de calidad para todos y todas. Por lo anterior, se menciona que uno de sus objetivos es que la población adquiera las capacidades que le permitan su desarrollo personal y colectivo, con la finalidad de llevar una vida digna.

Ocho son los principios bajo los cuales se fundamenta esta estrategia educativa:

- Fomento de la identidad con México
- Responsabilidad ciudadana

- La honestidad
- Participación en la transformación de la sociedad
- Respeto a la dignidad humana
- Promoción de la interculturalidad
- Promoción de la cultura de la paz
- Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente

De estos principios que soportan la NEM, centraremos la atención en dos: Responsabilidad ciudadana y Participación en la transformación de la sociedad. El primero posiciona a la formación de responsabilidad ciudadana para:

...el cumplimiento de los derechos humanos; desarrollar conciencia social y económica, lo que significa que están a favor del bienestar social, sienten empatía por quienes están en situación de vulnerabilidad y promueven una cultura de paz para el fortalecimiento de una sociedad equitativa y democrática. Respetan y practican los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: amistad, bondad, fraternidad, generosidad, gratitud, honestidad, humanismo, humildad, igualdad, justicia, laboriosidad, lealtad, libertad, perseverancia, prudencia, reciprocidad, respeto, solidaridad, superación personal, tolerancia (SEP, 2019).

La NEM es clara al mencionar que con la promoción de la formación ciudadana las y los estudiantes desarrollarán habilidades de conciencia social que les permitan ejercer fortalecer los derechos humanos y comprendan su participación

en su contexto o grupo social.

En cuanto a la Participación en la transformación de la sociedad, se menciona que la transformación únicamente tendrá sentido cuando se construyan relaciones cercanas, solidarias y fraternas con las que se pueda hacer frente a la indiferencia y evitar la apatía social, para ello la formación ciudadana vuelve a ser una vía esta transformación social “Quienes son formados en la Nueva Escuela Mexicana emplean el pensamiento crítico gestado a partir del análisis, reflexión, diálogo, conciencia histórica, humanismo y argumentación fundada para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político” (SEP, 2019).

Nussbaum (2013) menciona que para mejorar la calidad de vida de las personas los gobiernos deben tener claro que se les exigirán decisiones políticas inteligentes y participativas para el logro de dichos objetivos en beneficio de la sociedad en general.

En repetidas ocasiones puede leerse en los documentos oficiales, y en particular en la propuesta del Marco Curricular para la Educación Básica (SEP, 2022 a), las palabras desarrollo de capacidades, sin embargo, ¿a qué se refieren con ello? Con base en Nussbaum (2013), el enfoque de capacidades tiene incidencia tanto política como económica, por lo que, el impacto de éste tiene presencia en la planeación de las políticas públicas de los países que, como México, asumen la importancia del desarrollo de capacidades en la población. En dicho enfoque se hace énfasis en que una de las responsabilidades del Estado y de las políticas públicas es el mejorar la calidad de vida de las personas, que, en palabras de Nussbaum, ésta será definida por las capacidades que las personas adquieran. Para dicho fin se deben tener en cuenta dos formas de capacidades:

internas y combinadas.

Las primeras son la base para desarrollar las habilidades necesarias para enfrentar los escenarios político, económico, social y educativo dentro del contexto; sin embargo, Nussbaum (2013) es clara cuando menciona que no todas las capacidades son desarrolladas, hay quienes desarrollan más una habilidad o capacidad que otra, lo cual no significa que la persona no sea digna de ser respetada y tomada en cuenta. En cuanto al desarrollo de las capacidades combinadas, estas favorecen al ser en tanto que ayudan a reconocer sus cualidades y por lo tanto la dignidad de la que goza por su cualidad de ser humano. En este punto, Nussbaum, menciona que la dignidad del ser no está acotada únicamente a su cualidad humana, sino que, yendo más allá de su existencia, es hacer de ésta una condición favorable para el ser (2013, p. 53). Dicho lo anterior, hay que preguntarse ¿cuál es la propuesta formativa de la NEM para el desarrollo de estas capacidades?

Leopoldo Arteaga (2013) sugiere analizar meticulosamente las características de las personas y sus contextos para trascender de un enfoque educativo abordado desde una postura de crecimiento económico hacia un enfoque educativo humanista de desarrollo integral de la persona.

La pregunta de Nussbaum (2013) tiene sentido al cuestionar “¿Por dónde comenzaríamos a la hora de seleccionar las capacidades sobre las que queremos centrarnos?” (p. 49). Tanto Nussbaum como Arteaga (2013), coinciden en que, si los intereses de quienes emiten las políticas educativas es únicamente el crecimiento económico, la praxis educativa será percibida y ejecutada para dichos fines, lo mismo es si los intereses están inclinados al humanismo, la praxis

educativa será perfilada para este camino. Entre ambas posibilidades la cuestión crucial es reconocer las contradicciones históricas que, en determinados tiempos y lugares, se dan entre la educación y las tendencias opuestas a demeritarla, subestimarla, negarla o incluso eliminarla. Tales contradicciones pueden darse a nivel de sociedades o continentes enteros, o bien a nivel regional o en pequeños grupos como un aula. Esta lección no debe olvidarse porque en un determinado lazo o conjunto de lazos sociales, están presentes tanto el ingrediente que conduce al lazo social con potencial creativo educador, pero al mismo tiempo puede encontrarse también presente con específicas formas la tendencia a destruir el fenómeno educativo por medio de múltiples artilugios, sofismos o trampas que deben descubrirse y combatirse.

Recuperar la postura que la Nueva Escuela Mexicana asume de que la educación debe partir desde el enfoque del humanismo, y que pone como principal actor educativo a la persona en su totalidad, permite que se tenga un acercamiento al tipo de dispositivo que se pone en juego en la educación pública del país. Además, al ser la elaboración de una propuesta que pueda ser aplicable en la secundaria 123, se considera importante conocer los aspectos curriculares desde los cuales la docente y el docente ponen en acción el proceso formativo.

El enfoque humanista de la NEM, pone como principal actor educativo a la persona en su totalidad "...con personalidad en permanente cambio y constante desarrollo e imbuidos en un contexto interpersonal" (SEP, 2019, p. 7), es decir, todo lo que la constituye, desde características propias (emociones, valores éticos y espirituales) hasta los factores externos (sociedad) que forman parte de su dinámica social. Sin embargo, el fin de este primer acercamiento educativo es el

reconocimiento de una vida en colectividad “...es decir todas y todos formamos una comunidad de seres humanos que se vinculan entre sí, mediante el reconocimiento de su existencia, de su coexistencia y la igualdad con todos los demás” (SEP, 2019, p. 7).

La formación educativa asumida en la NEM, recupera las políticas internacionales que México debe cumplir para dicho fin, y recupera de la propuesta de la Organización de Naciones Unidas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que la formación debe ser intercultural, lo que implicará un conocimiento profundo de elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales. Además de la formación intercultural, la formación será con base en una cultura de paz en la que se adquieran las habilidades de diálogo constructivo, solidaridad y la búsqueda de acuerdos en el marco de una convivencia de respeto a las diferencias, favoreciendo de esta manera la resolución de conflictos de manera no violenta.

Sin embargo, es interesante leer en los ODS en su Objetivo 4: Educación de calidad, (O4:E) que:

La educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es la clave para salir de la pobreza” y que “...más de la mitad de todos los niños (sic) y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas” (ONU, 2020 b).

Aún en vías de lograr un desarrollo sostenible, se está pensando desde las grandes directrices internacionales que las políticas públicas deben estar dirigidas

hacia una formación de contenido y habilidades cuantificables.

Leer que la formación para la ciudadanía propuesta por la ONU, aún se piensa cargada de metas cuantificables a alcanzar en el paso de las personas por la educación básica, leer que son más los apartados de ODS 4 que continúan perfilando la educación hacia el acceso y logro de un empleo decente y que ayude al emprendimiento que, en otras palabras, para seguir formando ciudadanos que logren insertarse en la vida laboral con todas la habilidades necesarias para saber hacer, me permite tener claro que desde estas instituciones internacionales la educación sigue respondiendo a las posturas económicas aplastantes del verdadero desarrollo humano en tanto desarrollo integral donde se piensen también en aspectos importantes de la vida en particular y en lo colectivo, y no solo para fines comerciales.

Con el compromiso internacional asumido por México ante la ONU, la NEM propone que en la educación formal mexicana estén garantizados los derechos sociales, económicos, culturales y educativos tanto para estudiantes como para docentes. Lo que implica el reconocimiento de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes como sujetos activos de la educación, como personas con identidad propia, asimismo, el reconocimiento de los docentes como acompañantes del proceso formativo en la trayectoria educativa de las personas, por lo que y en palabras de Jurjo Torres (2010) es necesario que los sistemas educativos analicen y evalúen la currícula oficial, los modelos de organización de la vida escolar al interior de las instituciones, identificar qué tan respetuoso son del contexto de las personas que los rodean y que se matriculan en esas instituciones, no sólo con la finalidad de formarlos para hacer, sino, formarlos para la vida que en ello viene

implícito el paso por el campo laboral.

La dinámica educativa juega un papel importante en la vida diaria de las personas, por lo que es de importancia posicionar a la escuela como un espacio seguro y formativo para el desarrollo integral de los ciudadanos y ciudadanas, lo que permite también hablar de la diversidad de escenarios que presentan cotidianamente en la convivencia escolar. Siguiendo a Ángel Pérez (2009) indica que la escuela como institución, como equipamiento, y como espacio de formación, debe tener clara la función que se realiza en su interior y el en contexto en el que se encuentra inmersa. En primera instancia, al interior de las escuelas hay una gran diversidad de procesos formativos, sin embargo, dichos procesos a los ojos de Ángel Pérez son elementos de reproducción de la arbitrariedad cultural dominante, lo que impide la trascendencia de la formación integral y humana, ya que los posicionamientos internos son únicamente de dominación y control de las personas.

Ángel Pérez (2009) menciona que aquellos estudiantes que pertenecen a culturas dominantes a menudo crean sus propias estructuras de protección contra las imposiciones de una escuela que no responde a sus necesidades, sin embargo, al abordar el tema de aula, menciona que es aquí donde se gestan diversas formas de convivencia:

...el proceso de socialización tiene un lugar siempre a través de un complicado y activo movimiento de negociación donde las reacciones y resistencias de los profesores/as y alumnos/as como individuos o grupos pueden llegar a provocar el rechazo e ineficacia de las tendencias

reproductoras de la institución escolar (Pérez, 2009, p. 25).

Y menciona que una escuela homogénea en su estructura, en sus propósitos y en su forma de dar solución a las disidencias, puede ser el factor generador de ideas, actitudes y comportamientos que limiten la formación de ciudadanos con una postura crítica y se mantenga la idea de ser un espacio de formación de rechazo a la diversidad y el cambio.

Por lo anterior, qué pasa con el tema de la convivencia al interior de las escuelas y la formación ciudadana. Al recuperar la NEM en los principios que la rigen la Responsabilidad ciudadana, la Participación en la transformación de la sociedad y Promoción de la cultura de la paz, viene con ellas el tema de la convivencia.

En la NEM se menciona que “...formar a los educandos en una cultura de paz favorece el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias” (SEP, 2019, p. 9.), entendiendo que la cultura de paz son un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen conflictos tratando de dar solución a estos a través de métodos como el diálogo y negociación.

Las reglas de operación del Programa de convivencia escolar, define a la convivencia escolar como “...la interacción social que se produce entre los miembros de la comunidad escolar constituye un proceso en el que se necesita gestionar formas de relación pacíficas, inclusivas y democráticas” (DOF: Acuerdo 28/12/19). Y va a definir también Desarrollo de una convivencia escolar pacífica,

inclusiva y democrática:

Es un proceso de gestión escolar que propicia la responsabilidad y el compromiso de todos los actores educativos, mediante acciones que les permiten establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto a los derechos, la participación, solidaridad, reconocimiento y manejo pacífico de conflictos donde se valoran y aceptan las diferencias y se logra el establecimiento de acuerdos (DOF: Acuerdo 28/12/19).

Estas reglas de operación señalan que el Programa Nacional de Convivencia (PNC) es un mecanismo que es un esfuerzo del Estado mexicano porque todas aquellas propuestas para el desarrollo de las capacidades integrales de las personas puedan ser fortalecidas con este programa de convivencia escolar.

Como revisamos en el capítulo primero, con la llegada de la pandemia por COVID-19 cambió de manera abrupta la forma de vida de muchas personas alrededor del mundo, acentuando la brecha de la desigualdad por la falta de herramientas tecnológicas en la sociedad que permitieran acceder a la educación a través de los medios digitales. Esta situación también se acentúa en la práctica docente, donde el impacto no fue solo el acceder a dispositivos computacionales para seguir ejerciendo su labor, sino también, adaptar el programa de estudios a un contexto virtual (SEP, 2022 c, p. 49).

Con base en la propuesta del Marco curricular 2022, se menciona que una de las principales enseñanzas que ha dejado la pandemia es que es necesario mirar el empleo de herramientas tecnológicas de la información y la comunicación, específicamente en la formación de comunidades escolares, donde además de los estudiantes, los y las docentes forman parte del grupo de importancia en

formación en el tema y acceso a las tecnologías “En el plano estrictamente pedagógico, la pandemia evidenció que los procesos de enseñanza requieren formación y profesionalización reivindicando con ello la función de las y los docentes” (SEP, 2022 c, p. 57). Esta situación abrió la oportunidad de reflexionar y analizar la labor docente, su formación y la forma que se abordan los procesos de aprendizaje en entornos de crisis y con la inserción de una modalidad completamente en línea desde su propia experiencia.

A diferencia de lo que plantea la propuesta del Marco curricular 2022, las exigencias transformadoras de la docencia no son nuevas, sino que, y como se mencionó en el capítulo primero, son propuestas que se han gestado desde la aparición de los Objetivos Sostenibles donde se vislumbraba la posibilidad de insertar las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) a la enseñanza presencial. Y como ya revisamos, realmente la pandemia vino a hacer de esa propuesta, una realidad inserta tajantemente en el proceso educativo. Lo cual deriva en la adaptación no solo de la comunidad educativa a esta realidad, sino también en la adaptación pedagógica, de infraestructura y formación para quienes realizan el proceso educativo. Son desafíos que se vislumbraban pero que no veíamos materializarse en escenarios de caos.

A lo largo de este capítulo se ha visto cómo los esfuerzos por diseñar e implementar políticas y leyes favorables a los retos educativos de hoy, no siempre, sino más bien rara vez, son caminos directos y tersos hacia lo que se pretende desde las promesas, en este caso, una mejor civilidad, calidad de vida y una conciencia acrecentada de la necesidad de la paz y la solidaridad humana. Las

tensiones en los esfuerzos por la paz y la convivencia, sea cual sea el nivel en que se ubiquen y las maneras en que se manifiesten, nunca deben dejar de ser consideradas.

CAPÍTULO III. ENCUENTROS CON LA PRÁCTICA DOCENTE

3.1 Diagnóstico del Dispositivo desde la investigación-acción

El diagnóstico que se presenta a continuación tiene como fundamento el enfoque teórico de investigación-acción sustentado en Elliot, que subraya la relación existente de esta modalidad de indagación con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los actores, en este caso, educativos, haciendo énfasis en la relevancia de que el investigador esté inmerso en el campo de acción (2000). Elliot menciona como objetivos de la investigación acción “...profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (p.5). Es decir, en la investigación acción se describe e interpreta la realidad desde el punto de vista y lenguaje de quienes actúan e interactúan en ella como actores principales del problema que se aborda, profesores y alumnos o bien, profesores y directivos.

En este proceso, explica Elliot (2000.), es importante que tanto los co-investigadores como el investigador externo construyamos un lazo de confianza que permita compartir la información libremente, y toda decisión tomada será consensada por ambos agentes.

Si bien, existen diferentes metodologías propuestas desde los teóricos de la investigación acción para la ejecución de los proyectos de intervención, en este trabajo se enriquece dicha perspectiva con los aportes de Max van Manen (2003), quien adopta una postura fenomenológica-hermenéutica en la investigación

educativa y coincide con la importancia de la participación de los co-investigadores en la elaboración del dispositivo, además se incluir el uso de técnicas y herramientas de recolección de la información desde una postura etnográfica-educativa (Bertely, 2007).

Las dimensiones de análisis (Bertely, 2007) de este dispositivo de intervención son: curricular y social; curricular, poniendo mayor atención a la interpretación a los aspectos implícitos y explícitos de la currícula oficial y del modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clase del nivel básico educativo secundaria; y social en tanto se reconocen los contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas, es decir, la comunidad o espacio donde se encuentran el conocimiento positivo con el conocimiento natural de la comunidad.

3.2. Elementos y técnicas de recolección de la información

Para el desarrollo del diagnóstico, como primera fase del trabajo, se hizo uso de diversas técnicas para la recolección de información entre las que destacan la observación participante, las entrevistas y los círculos de diálogo.

Resultó fundamental la observación participante, que, con base en Bertely (2007), implica "...la presencia del etnógrafo en el campo de estudio [es una] condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos" (p.48). Desde la perspectiva de la investigadora, este recurso no es un obstáculo para la investigación. Esta idea de la observación participante coincide con Max van

Manen (2003), quien menciona que la observación no solo debe quedar en la observación de los sujetos a través de ventanas de dirección única o mediante esquemas o listas de verificación, sino adentrarse en el mundo de la vida de las personas cuyas experiencias constituyen un material de estudio importante:

La mejor manera de adentrarse en el mundo de la vida de una persona es participar en él...La observación de cerca implica la actitud de asumir una relación que se encuentra lo más cerca posible y a la vez mantiene un estado de alerta hermenéutico con respecto a situaciones que nos permiten dar constantemente un paso atrás y reflexionar sobre el significado de dichas situaciones. Es similar a la actitud del autor que siempre está a la caza de historias que contar, de incidentes que recordar (p. 86).

La observación participante u observación *de cerca* se acompaña de un instrumento llamado libreta de observación. Esta técnica de recolección de la información inició con un acercamiento con la institución y las autoridades. Durante el proceso de acercamiento con la población, se hizo uso de la observación participante para recolectar información que giró en torno a la dinámica de convivencia que se tiene dentro de la escuela y con el grupo en particular, que se acompañó con una bitácora, la cual es un documento etnográfico que permite llevar el registro de la información obtenida en campo, de lo que se está viviendo, a fin de lograr la sistematización, interpretación y reflexión de los acontecimientos, en palabras de Manen (2003).

En particular, la observación focalizó un acompañamiento a dos docentes, la

docente al frente de la asignatura Formación Cívica y Ética, y el docente de la asignatura de Historia. Se consideró importante identificar el trabajo que realizan ambos docentes, qué ven, cómo viven su labor docente, qué los motiva a realizarla y conocer la relación que han construido con los grupos que tiene a cargo, con sus compañeros, y en general cómo se construye la dinámica escolar. En esta misma tesitura, se realizó un acercamiento a la experiencia de dos estudiantes (hombre y mujer), a fin de conocer cómo viven su estancia en la secundaria y qué los motiva a seguir en ese espacio.²

Asimismo, se realizaron dos entrevistas semi estructuradas a los dos docentes con los que se acordó colaborar. Para Bertely (2007) las preguntas etnográficas constituyen otro recurso útil, pues permiten al investigador la comprensión del acontecer escolar. En el mismo sentido, lo considera Manen (2003) que menciona su relevancia para utilizar como medio de exploración y recolección de material narrativo experiencial para el desarrollo de un conocimiento profundo del acontecimiento investigado, al ser un vehículo ideal para desarrollar una relación conversacional con otra persona.

Las preguntas que guiaron la conversación fueron elaboradas con la intención de recuperar la experiencia docente frente al grupo, así como la forma en que se desarrollan los vínculos y convivencia entre el docente y la comunidad educativa.

1. ¿Cómo es la convivencia al interior de los grupos que tiene a su cargo?
2. ¿Cuál cree que sea el principal motivo de este tipo de convivencia?
3. ¿Cómo es el contexto de sus estudiantes?

² Se pueden consultar las observaciones participantes a través del enlace de la carpeta de Google Drive que se encuentra en el área de Anexos digitales.

4. ¿Cómo es la apropiación del espacio escolar de docentes y estudiantes?
5. ¿Qué representa para usted ser docente en esta secundaria?
6. ¿Conoce la historia de los pueblos originarios y barrios de la Ciudad de México que rodean a la secundaria?
7. ¿Qué cualidades tienen sus estudiantes?
8. ¿Qué cualidades tienen sus compañeros?
9. ¿Qué cualidades tiene la institución?
10. ¿Qué cualidades tiene usted?
11. ¿Cómo es la resolución de conflictos al interior de la secundaria?
12. ¿Sabe usted cómo es la resolución de conflictos en el contexto de sus estudiantes?
13. ¿Usted ha ayudado a algún alumno a resolver un conflicto?
14. ¿Cuál fue el conflicto y la resolución?
15. ¿Le han ayudado a resolver algún conflicto? ¿Cómo fue?

Las preguntas anteriores tuvieron modificaciones durante las entrevistas derivado de la conversación que se realizó con los docentes participantes.³

Círculos de diálogo

También se utilizaron los círculos de diálogo. Esta técnica tuvo el propósito de indagar la postura de los estudiantes frente al tema de reconstrucción del tejido social y convivencia al interior de la escuela secundaria y se realizó al interior del

³ Se podrán consultar las entrevistas con modificaciones a través del enlace de la carpeta de Google Drive que se encuentra en el área de Anexos digitales.

grupo tercero E.

Un círculo de diálogo consiste en una experiencia de construcción conjunta a través de la conversación, para su realización se debe introducir al grupo el tema, y se abre la conversación contextualizándolos sobre el porqué de la plática, se conforman grupos para compartir el diálogo y en plenaria cada grupo presenta la síntesis de lo que se habló. El objetivo es ubicar deseos comunitarios: movimientos que construyen vida. Al final del conversatorio, se debe realizar una pequeña celebración por el trabajo realizado por el grupo.

Los círculos ponen en práctica elementos estructurales con el fin de crear un ambiente de seguridad, en el cual las personas participantes tengan la mayor libertad para dar su visión y versión de los conflictos, dejando a un lado sus mecanismos defensivos y ser ellas mismas, así como expresar sentimientos y necesidades. El taller que se presenta en la Tabla 1 tuvo modificaciones, por la necesidad de adecuar las actividades a los tiempos de los participantes.

Tabla 1. Carta descriptiva del Círculo de Diálogo

Universidad Pedagógica Nacional							
Coordinación de Posgrado							
Maestría Gestión de la Convivencia en la escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de paz.							
1ER TALLER DE DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO							
Institución de procedencia: Universidad Pedagógica Nacional						Institución en vinculación: Escuela Secundaria Diurna no. 123 “República	
Facilitadora: Brenda Gisel Morales Pedroza						Fecha	Hora
Total de asistentes:						Tema: Diagnóstico V.I.A.	
Objetivo general: Identificar los componentes Vínculos, Identidad y Acuerdos al interior del grupo 3ºE y con los docentes al frente de cada asignatura impartida en el grupo.							
CARTA DESCRIPTIVA							
	Tema	Actividad	Descripción	Tiempo	Recurso	Recurso	Resultado
Inicio	Bienvenida	Bienvenida a los participantes.	La facilitadora, en conjunto con la directora darán la bienvenida a los participantes y compartirán con ellos el objetivo de la sesión y el trabajo que se realizará en la escuela secundaria.	5 minutos			
	Presentación de facilitadora y asistentes.	Los participantes y la facilitadora se presentarán a través de una dinámica llamada “La rueda del reconocimiento”.	Los participantes de organizarán en dos círculos, quedará un dentro de otro. Una vez formados los círculos, se pedirá a los participantes que queden uno frente al otro, y comenzarán a girar uno a la izquierda y el otro a la derecha al ritmo de la música. En este ejercicio van a compartir diferentes puntos de vista: Van a compartir cualquier gusto, cualquier cosa que quieran comentar a la persona que tengan en frente.	10 minutos		Bocina/Música /Laptop o celular	Se espera que los asistentes se reconozcan.
	Acuerdos grupales	Redacción de acuerdos	El grupo en general tomará a acuerdos de participación y convivencia a lo largo de las sesiones que se estarán llevando a cabo. En cada hoja de color los participantes anotarán una propuesta para la redacción de los acuerdos.	10 minutos	3)Exposición	3) Hojas de colores/ Hoja de papel craft./Plumones/ Cinta Adhesiva.	3)Se espera que estudiantes y docentes puedan concensar los acuerdos de convivencia.
Desarrollo	4)Convivencia	4) Apoyo grupal	Los asistentes se reunirán en equipos y realizarán la actividad de la construcción de una piramide.	20 minutos	4) Grupo focal	4) Hojas de colores/ Hoja de papel craft./Plumones/ Cinta Adhesiva.	4)Se espera que los estudiantes contribuyan de manera colaborativa y reflexionen la actividad.
Cierre	Reflexión del día	5) ¿Qué te llevas de la sesión?	4) Se formará un solo círculo, se les pedirá a los asistentes que se sienten en el suelo y que cierren los ojos. Se les pedirá que piensen en cómo llegaron a la sesión, que mencionen el momento más significativo para ellos y con qué se van.	10 minutos	5) Meditación colectiva	5) Sillas	5) Se espera que los estudiantes compartan su reflexión del día.
Duración: 50 minutos							

Con relación al círculo de diálogo con los estudiantes, se realizó durante la hora de la asignatura Formación Cívica y Ética. Se contó con la asistencia de 20 alumnos, y las participaciones giraron en torno a querer alternativas de enseñanza aprendizaje.

3.3 Sistematización y organización de la información

Una vez obtenida la información, se siguió el procedimiento de transcripción de la información tomando como referente la construcción del documento etnográfico, en el cual se extrajo y organizó la información obtenida para su interpretación, al identificar dimensiones, categorías y elementos de análisis que retroalimentaron la elaboración de la propuesta de dispositivo de intervención.

Esta fase tuvo como base las recomendaciones de Bertely (2007) en el triángulo invertido. En el vértice inferior de un triángulo invertido se ubican las categorías sociales, definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. En otro de los vértices, ubicando en el nivel superior izquierdo del mismo triángulo, se ubican las categorías de quien interpreta, que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado. En el último vértice superior se sitúan, de modo paralelo, las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objetivo de estudio en construcción (p. 64).

Recuperando la información de las entrevistas a los dos docentes, a partir de una entrevista informal a la docente de artes plásticas y de la participación de los 20 jóvenes en el círculo de diálogo se procedió a analizar y construir un esquema categorial (Anexo 1) que se presenta en la Figura 1 que derivó en dos dimensiones y siete categorías.

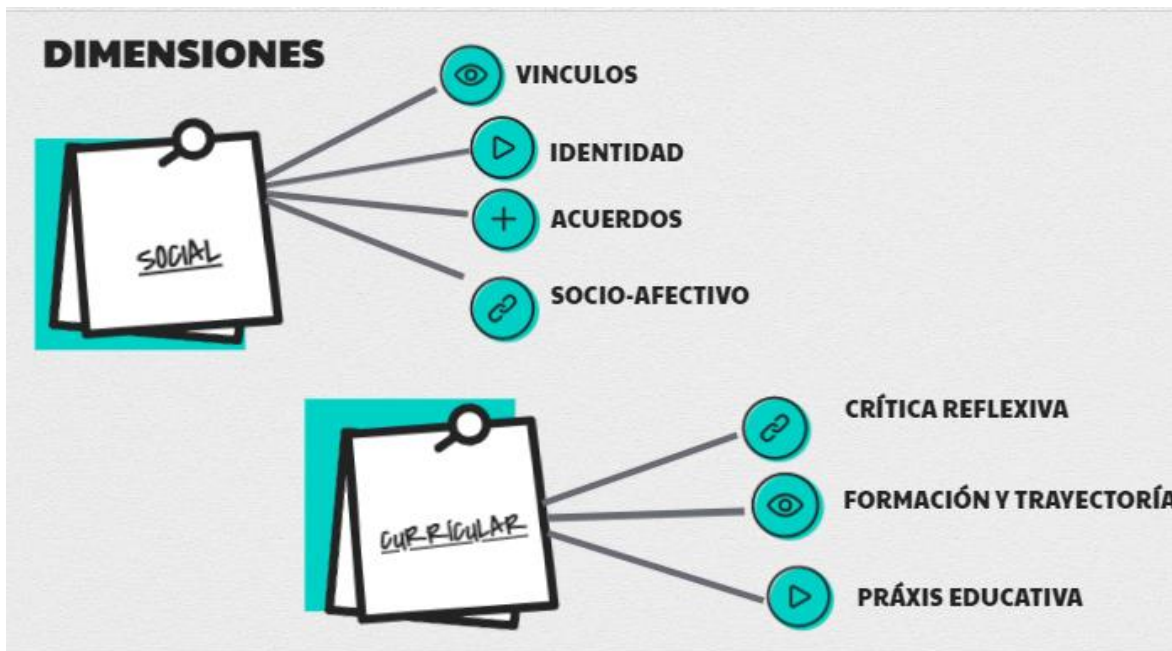


Figura 1. Dimensiones y categorías

3.4. Análisis de la información

Como ya hemos revisado, las dimensiones de análisis resultan significativas dado que son una selección de referentes empíricos y teóricos de las que parte el investigador para la recolección de la información. En este trabajo recuperé la dimensión social y curricular, dado que “Los trabajos que se desprenden de esta dimensión critican el carácter homogéneo de las políticas educativas y programas escolares y reconocen los diversos contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas” (Bertely, 2007, p. 47).

En la dimensión social y curricular se identificaron cuarenta y tres elementos de interpretación, de los cuales se sub-agruparon en siete categorías, cada una de ellas, a su vez, fueron agrupadas en cada una de las dimensiones de análisis como se mostró en las Figura 1. Este diagnóstico puso en relieve estas dimensiones fundamentales para pensar la formación docente y su contribución en la reconstrucción del lazo social de los jóvenes de secundaria.

3.4.1 Dimensión social

Respecto a la dimensión social se encontraron cuatro categorías: Vínculos, Identidad, Acuerdos y Socioafectiva. Se entiende por vínculos "Aquellas formas y estructuras relacionales que nos proporcionan confianza y cuidado para la vida en sociedad. La confianza hace referencia de reconocimiento interpersonal y a la estima social; mientras que el cuidado, a la solidaridad y a la protección" (Alonso, 2016).

Respecto los Vínculos, en este trabajo me refiero a la participación individual o colectiva en las deliberaciones y decisiones que afectan la vida personal y social de una comunidad. En este sentido, los acuerdos implican la conversación para la definición de problemas o intereses comunes y la participación en la resolución de una situación problemática. La experiencia de << ponerse de acuerdo >> o de << hacer juntos >> algo es la manifestación concreta de una experiencia colectiva o comunitaria (Alonso, 2016).

Esta categoría resulta central en el análisis debido a que nos permite identificar las condiciones que existen para la comunicación de los jóvenes y la

confianza que muestran, lo que influye en la dinámica de los conflictos y sus formas de afrontamiento. (Soto, 2021). Se encontró que hay una ausencia de redes de apoyo y cuidado que se manifiesta tanto en la relación familiar como entre pares. En general, padres y madres están ausentes en el contexto familiar y los jóvenes no encuentran ayuda con ellos y tampoco la escuela. Esta ausencia se presenta también en los procesos de interacción entre alumnos en las que no se logran disolver las diferencias y en algunos casos deriva en intimidación y violencia.

En este marco, se identificó la relevancia que juegan los vínculos establecidos con los docentes como factor que podría impactar en la constitución de personas con responsabilidad, con seguridad social, con vínculo comunitario, etc. Eso lo vimos al analizar la práctica docente que pone en juego un docente en la interacción cotidiana con los estudiantes, así como la comunicación constante que establece con otros los profesores y con los padres de familia, destacando la importancia de prestar atención a los problemas del estudiante y brindar su orientación constante.

A partir del análisis fue posible identificar que pareciera existir una relación entre la naturaleza de los vínculos que establecen los docentes con sus estudiantes, relacionado con su propia identidad profesional como enseñantes. En las entrevistas con los docentes, así como en los diferentes intercambios que he tenido con mis pares, inclusive en mi propia reflexión, nos percatamos de la importancia de relevar esta dimensión, cuando se asume con Castañeda y Navia,

(2013) que ello condiciona nuestra actuación profesional, dependiendo de la manera positiva o negativa como nos relacionamos con ella.

Esto influye en la forma en que se relacionan con la propia práctica docente, así como en la convivencia con los estudiantes y el equipo docente de la institución. Por ejemplo, en la experiencia de los docentes de la secundaria, la propia identidad de lucha magisterial donde frente a una imposición de las autoridades educativas. Ejemplo de ello fue la organización del cuerpo docente de la escuela secundaria para tratar el tema de las imposiciones e injusticias laborales de las que eran víctimas por parte de un director.

En la dimensión social también destaca la categoría identidad, compuesta de las subcategorías Consolidación de identidad, Identificación de lo común, Influencia de lo común, Influencia contextual, Profesional, Referentes de identidad y Sentido de pertenencia. Dicha categoría, alude a los referentes en sentido que orientan o justifican un modo de vida personal o la pertenencia a un colectivo. Los referentes de sentido se expresan en prácticas culturales (símbolos, ritos, fiestas, etc.) y en la construcción de narrativas colectivas. Sin embargo, la identidad social no es permanente y estática, por eso la entendemos como la capacidad de construir referentes de sentido que justifiquen la pertenencia a un colectivo y orienten la práctica de ese colectivo (Alonso, 2016).

Un hallazgo importante se refirió al imaginario de algunos jóvenes respecto a que es posible estar en el mundo social sin límites, sin vínculos, inclusive pasando por alto los intereses de los otros. Sin embargo, también se encontró su contrapartida, al identificar la presencia de un fuerte sentido de pertenencia en los

vínculos de algunos otros jóvenes, que se ven fortalecidos por la unión existente para respaldar a compañeros y ayudarlos en momentos de dificultades.

Respecto a esta dinámica, se pudo encontrar que los jóvenes enfrentan problemas que dificultan la construcción de identidad al estar sujetos a una tensión entre dos fuerzas. Por un lado, la existencia de un contexto comunitario histórico de lucha social en la zona asociado a la existencia del patrimonio de las familias asentadas en esa zona, y por el otro, las problemáticas de violencia relacionadas con narcotráfico, robos, secuestros, riñas entre pandillas, lo que coloca a los jóvenes en la disyuntiva de apegarse hacia los valores que les ofrece la lucha social, o hacia lo que les ofrece la identificación con las redes violentas que nutren parte de los intercambios sociales entre ellos. Incide también, el contexto de la impunidad de las autoridades respecto a la resolución de los problemas, lo que propicia el desinterés de los jóvenes respecto a las normas e instituciones encargadas del orden cuando ellos consideran que estas no se aplican correctamente.

Otra categoría relevante en la dimensión social es la construcción de acuerdos, que se compone de las subcategorías: Cooperación/Colaboración, Deseo, Resolución de conflictos. Se refieren a la participación individual o colectiva en las deliberaciones y decisiones que afectan la vida personal y social de una comunidad. En este sentido, los acuerdos implican la conversación para la definición de problemas o intereses comunes y la participación en la resolución de una situación problemática. La experiencia de “ponerse de acuerdo” o de “hacer

juntos” algo es la manifestación concreta de una experiencia colectiva o comunitaria (Alonso, 2016).

La experiencia de “ponerse de acuerdo” o de “hacer juntos” algo, es la manifestación concreta de una experiencia colectiva o comunitaria (Alonso, 2016). Estas refieren a la participación individual o colectiva en las deliberaciones y decisiones que afectan la vida personal y social de una comunidad. En este sentido, los acuerdos implican la conversación para la definición de problemas o intereses comunes y la participación en la resolución de una situación problemática.

En el análisis, me pareció muy relevante, que estaba presente en los jóvenes la necesidad de mantener el lazo social, cuando ellos hablaban de la importancia de colaborar, cooperar, entre ellos lo que se mostraba también cuando yo observaba que, en la realización de las actividades académicas, entre ellos constantemente estaban apoyando unos a los otros. Así lo vimos cuando documentamos la forma como se unificó el grupo para desarrollar acciones para acompañar y lograr la permanencia en la escuela de un compañero que pretendía abandonar la escuela, debido a ciertos problemas psicológicos que sufría en ese momento, lo que se opone a lo que muchas veces el sentido común inclusive algunos profesores y autoridades suelen decir cuando se requiere a los jóvenes, al mirarlos como irresponsables, poco solidarios, etc.

Por otro lado, fue posible identificar que pareciera que la situación socioafectiva en la que se encuentran los jóvenes puede incidir en la permanencia del lazo social y comunitario. Esta categoría que definimos de la siguiente manera,

nos permite destacar su importancia analizar la problemática del tejido social como objeto de análisis de este trabajo:

Proceso educativo intencionado, sistemático y permanente cuyo objetivo es potenciar el desarrollo social, ético y emocional, a partir de la interacción social, en el marco de una cultura y valores deseados, como expresión de la unidad de lo cognitivo, afectivo y valorativo del desarrollo de la personalidad integral y auto-determinada, para facilitar la convivencia, el bienestar personal y social (Ojalvo, 2016,s/p).

Al respecto, cabe mencionar que dicha dimensión nos hace ver la vulnerabilidad que puede atravesar la experiencia de maestros y alumnos cuando se encuentran expuestos a situaciones que ponen en riesgo su integridad física y emocional. Ello lo pudimos documentar al analizar un acontecimiento donde un estudiante intentó quemar la chamarra a otro estudiante, sin ningún sentido aparente. Este hecho puso en una situación comprometedora a la docente al frente del grupo cuando fue posible percibir que, aunque era su tutora, realmente no sabía de qué manera manejar la situación con su estudiante.

3.4.2 Dimensión curricular

Desde una perspectiva que reconoce la importancia de la crítica social reflexiva con un marcado carácter autorreflexivo, en esta dimensión se analizó la forma

como los docentes miran e intervienen pedagógicamente en las situaciones de convivencia y las condiciones que dichas formas de intervención permiten para contribuir desde la escuela en la reconstrucción del lazo social entre los jóvenes.

A partir del análisis, encontramos elementos vinculados con la dimensión pedagógica y didáctica, tales como generar un ambiente escolar favorable, el manejo adecuado de la disciplina en el aula, el desarrollo de actividades extracurriculares, el acompañamiento educativo de los estudiantes para evitar los índices de reprobación, y atender el vínculo pedagógico con los estudiantes vulnerables, que coadyuvan para reconstruir el lazo social entre los jóvenes.

Se pudo identificar que la praxis formativa del educador se encuentra vinculada con la posibilidad de responder a las necesidades de los jóvenes.

Por un lado, destaca el hecho de la importancia de que los docentes posean una mirada compleja sobre los múltiples factores que es necesario atender en su práctica y de manera específica, en la forma de relacionarse con los estudiantes. Para algunos docentes, es posible reconocer que su relación con los estudiantes puede variar según sea la forma en la que inicia el ciclo escolar con ellos, y que los alumnos mejoran su comportamiento si se realizan acuerdos con ellos, lo que facilitará la creación de un ambiente de convivencia la relación entre pares.

Por otro lado, se destaca la importancia que otorgan algunos docentes a la necesidad de comprender la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. Para ellos, resulta fundamental identificar las necesidades de los jóvenes con el propósito de atenderlas como uno de los rasgos principales que caracterizan su labor como maestros. Desde esta

motivación es que los docentes introducen técnicas de enseñanza emergentes como la creación de murales por parte de los estudiantes con la finalidad de fomentar el arte, el respeto por el espacio común, la colaboración.

Sin embargo, no todo es posible en el ámbito del trabajo en las escuelas. Se pudo identificar que las condiciones laborales de otros docentes impiden la emergencia de nuevas prácticas. Las dificultades de tiempo y espacio dificultan la adaptación de este tipo de estrategias didácticas. La sobrecarga de trabajo aunado a la precariedad laboral en la que muchos de nosotros trabajamos, nos limita la disponibilidad de tiempos y espacios en los que, ya sea de manera individual o colectiva con nuestros pares docentes, podamos atrevernos a ensayar nuevas alternativas para enfrentarnos a las problemáticas de los jóvenes y apoyarlos a encontrar formas de convivencia vinculadas a una dimensión colectiva.

A partir de este panorama, se consideró necesario enfocar la estrategia de intervención hacia el desarrollo de capacidades para intervenir en la resolución de conflictos a la par de brindar herramientas didácticas para abordar el contenido curricular, todo ello a fin de fortalecer su intervención para reconstruir el lazo social entre los alumnos, reconociendo los desafíos planteados por la pandemia, que obligaron a crear recursos didácticos digitales, orientación del contenido académico hacia un espacio de enseñanza virtual, así como el seguimiento del proceso formativo híbrido, tal como se abordará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA VIABLE DE INTERVENCIÓN

4.1 Fundamentos teóricos y documentales para el dispositivo de intervención

Mi primer acercamiento al término dispositivo, me hizo pensar en un mecanismo de control, que implica la intervención de un tercero que participa, entre el mecanismo y el sujeto u objeto controlado, es decir, hay un autor que tiene como objetivo el control de un sujeto u objeto.

Luis Fanlo (2011) recupera tres posturas sobre el término dispositivo, la primera es la postura de Michel Foucault y que es la base de Gilles Deleuze y Giorgio Agamben. Sobre Foucault, describe el dispositivo como:

...un complejo haz de relaciones entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamiento, procesos económicos, sociales, técnicos y tipos de clasificación de sujetos, objetos y relaciones entre éstos, juego de relaciones discursivas y no discursivas de regularidades que rigen una dispersión cuyo soporte son prácticas (p. 3).

Fanlo (2011) aclarar que el tipo de dispositivo al que hace referencia Foucault es un tipo de red o líneas de fuerza que se van tejiendo de un punto a otro formando una trama, una red de poder, saber y subjetividad. Sin embargo, esta aclaración del término es más descriptiva en un tercer momento con la explicación que se obtiene de Gilles Agamben (2006), quien en primera instancia menciona que un dispositivo es:

Cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, de terminar, interceptar, modular, controlar, y asegurar los gestos, las conductas, opiniones y los discursos de los seres vivientes, de modo tal que “no solamente las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas sino también la lapicera, la escritura, el cigarrillo, el teléfono celular, las computadoras, y por qué no el lenguaje mismo” serían dispositivos, pero no en sí mismos sino en tanto conforman o formar parte de una red de saber/poder. Un dispositivo no es otra cosa que un mecanismo que produce distintas posiciones de sujetos precisamente por esta disposición en red: un individuo puede ser lugar de múltiples procesos de subjetivación (p. 5).

En la investigación realizada por Agamben (2006) en su texto *¿Qué es un dispositivo?* menciona que, frente a la postura de Foucault, el dispositivo está íntimamente ligado con la positividad, es decir de aquel conjunto de creencias, reglas, rituales que están determinados por las sociedades y que los momentos históricos son la clave de la acción impuesta del dispositivo en éstas.

Por lo anterior, es que Fanlo (2011) mira el dispositivo más que una máquina de reproducción de la misma acción una y otra vez, como algo que se encuentra en constante movimiento y adaptación del medio y momento histórico por el que atraviesa el sujeto u objeto de atención.

Considero que el dispositivo no tiene inteligencia artificial, sino que está formado por un conjunto de sujetos especialistas detrás del análisis y reconfiguración de este dispositivo. Al pensar el dispositivo como mecanismo

adaptable al medio y momento histórico, se requiere el replanteamiento del tipo de sujetos. En palabras de Fanlo (2011), se van determinando los condicionantes para que el sujeto a través del dispositivo interiorice lo que tiene que hacer, decir, pensar y ser en cada momento y lugar.

La idea de dispositivo es una forma sutil de control de las masas, sin embargo, en este trabajo se hace frente a la posibilidad de volcarla, direccionándola hacia una postura de emancipación de los sujetos con la concientización de la propia reconfiguración del dispositivo con base en las necesidades de cada sujeto y sociedad, y no de un grupo en particular, ya que al identificar el dispositivo como una red de saber y poder, es factible que sean los propios sujetos los responsables de sus dispositivos para dejar la codependencia desarrollada a lo largo de los tiempos con figuras de gobiernos paternalistas y opresivos, en beneficio del mejoramiento de la convivencia tanto en las escuelas como en la comunidad donde se localizan.

Al considerar al dispositivo de intervención como una red de saber y poder, y al identificar la brecha entre la realidad educativa y la realidad vivencial de los educandos (y por supuesto las ya mencionadas contradicciones en el discurso oficial), se abre la oportunidad de poder intervenir con procesos y espacios de participación que propicien el desarrollo formativo de las habilidades de análisis y crítica de la realidad social, para el diálogo entre conciudadanos en la toma de decisiones y la deliberación de propuestas que permitan actuar eficazmente, como ya se mencionó, para lograr los objetivos en común.

Valderrama (2013) define la participación “como un proceso educativo que sirve de vehículo de transformación del entorno y de la persona” (p. 352), es decir, en

escenarios de caos y crisis, se considera que, al propiciar espacios de intercambio se puede contribuir a la reconstrucción del tejido social en nuestras comunidades, incluyendo no solo a las nuevas generaciones, sino a todas las existentes en general, en el caso del dispositivo de intervención que aquí se presenta, se considerará en el diagnóstico participativo a estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo e intendencia, y padres de familia para la detección de la problemática social, educativa y ética en la que se encuentra la comunidad escolar. Valderrama (2013) menciona que participar “supone una pedagogía transformadora que cuenta con la ciudadanía para modelo de sociedad democrática” (p. 354).

El posicionamiento, anteriormente señalado, frente a la participación como forma de emancipación en espacios educativos institucionalizados, se contrapone a la educación bancaria y la cultura de la crueldad, que en palabras de Giroux (2015):

Las sociedades neoliberales, en general, existen en un perpetuo estado de guerra, una guerra librada por las élites financieras y políticas en contra de los grupos de bajos ingresos, los ancianos, las minorías de color, los desempleados, las personas sin hogar, inmigrantes y cualesquiera otros que la clase gobernante considere desechable. También las poblaciones desechables consignadas a una vida de exclusión terminal incluyen a estudiantes, jóvenes desempleados y miembros de los trabajadores pobres [sic] así como la clase media que no tienen recursos, puestos de trabajo o esperanza. Son los sin voz y sin poder cuyo sufrimiento está envuelto por la

presencia fantasmal de la vacuidad moral y la naturaleza criminogénica del neoliberalismo. Son el mayor miedo del neoliberalismo y una amenaza potencial en una sociedad que ha capitulado ante las fuerzas que dirigen el mercado. (p. 16)

Giroux (2015) menciona que, frente las situaciones de crisis y caos, la educación tiene el poder de luchar contra esta realidad, por lo que es importante ser conscientes del importante papel político que tiene la educación, ya que moldea la forma en que los futuros ciudadanos piensan, desean y actúan (p. 13). No es suficiente con formar ciudadanos capaces de emitir un documento bien redactado, o cálculos matemáticos básicos para la rendición de cuentas, sino que, es igual de importante la formación de ciudadanos con habilidades de responsabilidad colectiva, diálogo y búsqueda de soluciones asertivas:

En una vivencia de participación educativa las actuaciones nos sitúan en la igualdad legal de todos los ciudadanos, de modo que sea un instrumento que constituya el carácter cívico comprometido y solidario desde la acción. La formación participativa y resolutive de personas ha de estar incluida en un modelo educativo determinado, es decir que contenga un carácter social, ético y cultural, partiendo de una reflexión crítica, donde se apuesta por el desarrollo de la persona desde un compromiso de participación. (Valderrama, 2013, p. 356).

Savater (2003) menciona que la cualidad de un ciudadano emancipado radica en buscar lo común con los otros, es decir, aquello en lo que todos podemos, un mundo de todos y para todos. Y a diferencia de la concepción de individualidad comprada por el neoliberalismo en donde el sujeto es un ente ensimismado sin supuestos puntos de encuentro o lazos con su otredad, Savater refiere a la individualidad como “una posibilidad de intervención social a partir de la responsabilidad de la persona, pero no una posibilidad de desligarse totalmente y de abandonar la sociedad” (p. 19). Sino más bien, como un sujeto que se reconoce, asimismo, un sujeto que se sabe en comunidad, es decir, un sujeto que comparte su identidad y conforma una identidad colectiva con los otros.

Se ha visto que la solidaridad y la fuerza social contenida en los lazos sociales, pueden ser objeto de estudio y objetos de análisis, bajo el concepto de dispositivo entendido como arreglo de disposiciones que implican a la vez elementos emocionales, culturales, de poder, manejo de tecnologías y organizacionales, todos enfocados en el objetivo de la educación y la paz.

4.2 De la propuesta de intervención

La propuesta de intervención aquí presentada está vinculada a la formación docente y su incidencia en la reconstrucción del lazo social. Principalmente me interesa recuperar del diagnóstico aquellos aspectos que suscitaron un cambio radical en la práctica docente y en la convivencia con los estudiantes a través de las redes sociales, plataformas educativas y recursos didácticos durante el periodo comprendido por la pandemia por COVID-19.

A partir de la inspiración de lo que sucede en nuestro mundo, sobre todo, de un profundo sentido de urgencia e inquietud ética por hacer adecuadamente frente a los desastres y absurdos que, por mucho que suelen circular en el medio cotidiano de las aulas y fuera de ellas, finalmente nunca pueden ser pensadas de manera absoluta ni teleológica, pero sí con un sentido de trascendencia humana anclada en nuestras capacidades culturales.,

A través de distintos testimonios de docentes entrevistados previo a la pandemia y de profesores con los que tuve oportunidad de acompañar durante la impartición de un diplomado enfocado a la creación de recursos didácticos digitales, pude ver que una de las principales necesidades identificadas en la formación docente es la habilidad para crear recursos didácticos digitales y también orientar el contenido académico hacia un espacio de enseñanza virtual, así como el seguimiento del proceso formativo híbrido.

Lo anterior, está vinculado con mi preocupación por la restauración del lazo social, pues considero que la pandemia produjo un resquebrajamiento del trabajo colectivo de los docentes, que me hizo reorientar la construcción del dispositivo hacia los docentes.

Las experiencias de los profesores en el contexto del COVID-19, generó múltiples que se buscan recuperar en este trabajo.

El axioma más importante de esta propuesta de intervención es que las y los docentes son capaces de continuar viviendo y haciendo cosas en medio del enredo tecnológico, sosteniendo una vía de contención y apoyo del aprendizaje de los estudiantes, aún en escenarios de caos.

En el contexto actual, se están generando cambios importantes en la definición del currículo en la educación básica derivado de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana ya enunciada claramente en la Ley General de Educación (2019). Tres años después, en la educación básica se está concretando en la formulación de un Marco curricular para la educación básica (SEP, 2022 a).

En el Marco Curricular de la educación en México (SEP, 2022 a), se menciona que, desde la perspectiva del interés técnico, la figura del docente se desdibuja del proceso educativo, convirtiéndose en un operador de técnicas y conocimientos, anulando así sus saberes, experiencias y formación profesional, ya que deben ajustarse a formas de trabajo establecidas e inamovibles. Frente a ello la figura del estudiante queda también reducida a una nula participación en el proceso formativo (SEP, 2022 a).

En esta propuesta dos conceptos son fundamentales para el proyecto de intervención que propongo en esta tesis. El primero se refiere a la recuperación de la dignidad como eje que “contribuye al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades” (SEP, 2019, p. 6). El segundo, respecto al bien común:

Lo común se entiende como un principio político de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos sujetos que están comprometidos con una misma actividad. Únicamente la acción humana puede hacer que las cosas, los símbolos, los saberes, los principios se vuelvan comunes para generar un sujeto colectivo. Lo común tiene como objeto que los sujetos creen instituciones de autogobierno que permitan el despliegue más libre de sus

acciones y del actuar común, dentro de los límites de las reglas de justicia que la sociedad se impone a sí misma. Lo común debe atravesar todos los niveles de vida del espacio social, desde lo local, pasando por lo regional y nacional, hasta lo mundial (SEP, 2022 a, p. 5).

Como se observa en las políticas educativas actuales para la educación básica la recuperación del vínculo con la comunidad y en cierta manera, el lazo social, son fundamentales. de ahí la importancia de este dispositivo de intervención, a través de la reconstitución del lazo colectivo de los docentes para poder dar continuidad educativa en el contexto de la pandemia y por medio del uso de recursos tecnológicos.

Esta propuesta se enfoca en el nivel secundaria, en el Campo formativo: De lo humano y lo comunitario, del cual un especialista (docente) en educación socioemocional/tutoría puede abordar el contenido planteado en el programa de estudios. Se asume dicho campo formativo debido a que los dos docentes con los que se colaboró durante el proceso de diagnóstico además de tener a su cargo las asignaturas de Historia y Formación cívica y ética tienen a su cargo un grupo en tutoría, por lo que, desde esa área se ubica una oportunidad de intervención.

En el Marco Curricular se señala la estructura de cada campo formativo que está organizado de la siguiente manera:

- 1) Descripción/Naturaleza del campo
- 2) Contenidos
- 3) Diálogos
- 4) Progresiones de aprendizaje
- 5) Orientaciones didácticas
- 6) Sugerencias de evaluación

El campo formativo de lo humano y lo comunitario aborda contenidos en los tres grados del nivel secundaria, los cuales, con base en el programa de estudios:

- 1) Nos conocemos a partir del desarrollo y aprecio de nuestras capacidades, habilidades, actitudes y valores; así como del reconocimiento de las y los demás, al interactuar y establecer vínculos socioafectivos que fortalezcan la identidad y el sentido de pertenencia a la comunidad para promover el bienestar desde la diversidad.
- 2) Gestionamos las emociones, sentimientos y afectos a partir de reflexionar acerca de las diversas maneras en que se expresan en situaciones cotidianas, para la toma de decisiones orientadas a la construcción de un proyecto de vida.
- 3) Practicamos acciones individuales y colectivas en casa, escuela y comunidad orientadas a la adquisición de conocimientos, actitudes, hábitos para una vida saludable y sostenible.
- 4) Reconocemos los aspectos sociales, culturales y económicos que inciden en el desarrollo de situaciones y comportamientos de riesgo para favorecer la toma de decisiones orientadas a la prevención y disminución de accidentes, adicciones y violencias que inciden en la sana convivencia y el bienestar personal y social.
- 5) Participamos en la búsqueda de soluciones colectivas a situaciones o problemas en diferentes contextos a partir de su análisis, el reconocimiento y la valoración de la diversidad de saberes comunitarios y prácticas culturales, para mejorar la calidad de vida y la sana convivencia (Programa de estudios Secundaria. Campo Formativo de lo Humano y lo Comunitario).

La propuesta que aquí se desarrolla es el acompañamiento a docente en el desarrollo de la planeación, así como en la elaboración de recursos didácticos y de evaluación para el proceso de enseñanza aprendizaje de este campo.

Dicha propuesta, además de estar acompañada de la metodología de Aprendizaje basado en proyectos (ABP), también estará fundamentada en la investigación guiada y el modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK).

La investigación guiada es una metodología que permite que los docentes puedan concretar y hacer más práctico el acercamiento del conocimiento académico. Además, se plantean secuencias lógicas que permiten al docente activar un proceso de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante. Desde esta perspectiva se intenta que los estudiantes tengan una condición más activa en el proceso de aprendizaje, y para lo que es necesario que los docentes tomen posicionamiento en una metodología que les permita abarcar en un tiempo reducido cada área de conocimiento y que se logren los objetivos de aprendizaje y la comprensión del contenido curricular.

El docente no solo debe ser un experto en el contenido formativo, sino también, debe ser capaz de implementar iniciativas y estrategias didácticas que fomenten en los estudiantes el gusto por el aprendizaje. Sin embargo, es necesario que los docentes también tengan claro que esta propuesta como investigación, puede ser compleja para los estudiantes y que se requiere una forma de aprendizaje gradual que permita la reflexión, análisis, comprensión y concreción del aprendizaje y el contenido.

Por lo anterior, se debe entender qué para abordar un proceso formativo desde la investigación, se debe guiar a los estudiantes en un proceso de búsqueda, a través de herramientas y documentos confiables. De esta manera, se fortalecen los procesos de aprendizaje y que:

...el conocimiento sólo es viable cuando se aprehende el objeto del estudio, comprendiéndolo, develándolo e insertándolo en el mundo vivencial del sujeto que conoce, para estudiarlo, profundizarlo y luego socializar lo aprendido en lo indagado, dándole importancia también al proceso vivido (Camacho, 2008).

Entonces, como enfoque pedagógico, la investigación guiada ayudará a que el punto de partida sean problemas de la vida real, se trata de que, a partir de una simulación, los y las estudiantes puedan dar solución o argumenten las razones de esa problemática, asimismo, poder trabajar de manera individual. Este método apoya el aprendizaje colaborativo y continuo en los estudiantes. Como podemos observar, se complementa con la metodología del Aprendizaje basado en proyectos el cual:

[...] es una estrategia metodológica de diseño y programación que implementa un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas (retos), mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado que trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación y que culmina con un producto

final presentado ante los demás (difusión). Una sociedad en continuo cambio requiere educar desde la incertidumbre a través de la experiencia y construyendo conocimientos compartidos generados desde la interacción y fomentando la autonomía. Quizás aquí radica la receta. El aprendizaje relevante y sostenible se desarrolla mediante el intercambio cultural con la creación compartida de la cultura en múltiples direcciones implementar una educación más activa centrada en “saber hacer” (Gobierno de Canarias, S/F).

Ahora bien, cuando pensamos en estrategias pedagógicas que permitan que los estudiantes logren un aprendizaje más eficaz, y que al mismo tiempo represente un apoyo pedagógico para las y los docentes, en un entorno virtual, es importante contemplar un modelo que ayude no solo a contener el proceso de enseñanza aprendizaje, sino también, que ayude a fortalecer la labor docente en relación con el uso de las TICCAD.

En cuanto al enfoque TPACK, es un marco de referencia que “permite identificar los conocimientos que necesitan los docentes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de las aplicaciones tecnológicas” (Salas-Rueda, R., 2019).

Los y las docentes a través de este modelo de enseñanza aprendizaje en conjunto con la investigación guiada como herramienta de fortalecimiento de aprendizajes, puede lograr el desarrollo de habilidades necesarias para la planeación, organización y ejecución de las prácticas educativas por medio de la tecnología:

El uso de los conocimientos tecnológico, disciplinar y pedagógico durante la planeación de las actividades escolares permite transformar las funciones y el papel de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Las herramientas digitales promueven el rol activo del alumno, mejoran la asimilación del conocimiento y facilitan el desarrollo de las habilidades (Salas-Rueda, R., 2019).

Por lo anterior, una propuesta viable es aquella que cuenta con momentos de construcción colegiada para que a partir del nuevo programa de estudios las y los docentes logren incorporar sus saberes, conocimientos y herramientas al proceso de enseñanza aprendizaje, para el mejoramiento de la convivencia en la relación estudiante-docente.

El docente puede aprovechar el momento de cambio para la innovación de su práctica, y logremos usar a nuestro favor los momentos de cambio en la forma de enseñar y aprender tanto en entornos presenciales como en línea. La propuesta está conformada por cuatro fases: introducción, adaptación, evaluación y proyección.

4.2.1 Fase de introducción

La Fase de introducción (ver Tabla 2) se realiza con círculos de diálogo, donde se abordan los temas relacionados con el plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana, así como revisar lo relacionado con el Marco curricular 2022 y el Campo Formativo: De lo Humano y lo Comunitario. Se relaciona con el campo

formativo, de manera que se pueda orientar de manera pedagógica el rol que asumirán los y las docentes con la entrada de esta nueva propuesta educativa.

Tabla 2. Fase de introducción de la intervención. Formación docente: Una razón para dignificar la labor docente

Propuesta viable de intervención Fase Introducción			
Propósito: Revisar el Marco curricular 2022, así como la metodología y enfoque pedagógico de intervención a través de círculos de diálogo.			
Sesiones aproximadas: 4		Duración: 1:30 horas por sesión	
Modalidad: En línea			
Sesión 1			
Temas	Sesión	Recursos	Duración
1. Los retos de la educación actual. 1.1. Nueva Escuela Mexicana	Sesión 1	Repositorio virtual Presentación Equipo de cómputo/Internet	1:30 horas
2. Marco curricular 2020-2022 2.1. Campo Formativo: De lo Humano y lo Comunitario	Sesión 2	Repositorio virtual Presentación Equipo de cómputo/Internet	1:30 horas
3. Currículo deliberativo 3.1 Metodología Aprendizaje Basado en Proyectos	Sesión 3	Repositorio virtual Presentación Equipo de cómputo/Internet	1:30 horas
4. Investigación Guiada 4.1 Modelo TPACK	Sesión 4	Repositorio virtual Presentación Equipo de cómputo/Internet	1:30 horas

En esta fase se trabaja el tema de los retos que enfrenta la educación en la actualidad con la finalidad de contextualizar a los y las docentes en el punto de encuentro, para abordar los temas siguientes.

Se recuperan programas oficiales de la educación básica en México. La Nueva Escuela Mexicana aporta la orientación paradigmática que guía el proceso formativo de la educación básica. El Marco curricular 2022, orienta el trabajo pedagógico.

Por otro lado, las metodologías de ABP, Investigación guiada y Modelo TPACK son un insumo de trabajo para las nuevas referencias pedagógicas en la NEM y el Marco curricular 2022.

4.2.2 Fase de adaptación

Una vez revisada la reforma educativa, se adaptó cada uno de los contenidos. Se trabaja en equipos con los grupos en tutoría que el docente tenga asignados. Se pone especial atención en las Orientaciones didácticas considerando el programa de estudios. Se pretende que los docentes perfilen los recursos didácticos con los que se trabajará no solo de manera presencial, considerando el uso de TICCAD (ver Tabla 3).

Tabla 3. Fase de adaptación de la intervención. Formación docente: Una razón para dignificar la labor docente.

Propuesta viable de intervención	
Fase de adaptación	
Propósito: Elaborar la planeación didáctica para el Campo Formativo: De lo Humano y lo Comunitario.	
Sesiones aproximadas: 5	Duración: 1:30 horas por sesión

Modalidad: Presencial			
Temas	Sesión	Recursos	Duración
1. Contenido 1 Nos conocemos a partir del desarrollo y aprecio de nuestras capacidades, habilidades, actitudes y valores; así como del reconocimiento de las y los demás, al interactuar y establecer vínculos socioafectivos que fortalezcan la identidad y el sentido de pertenencia a la comunidad para promover el bienestar desde la diversidad.	Sesión 1	Repositorio virtual Presentación Equipo de cómputo/Internet Proyector	1:30 horas
2. Gestionamos las emociones, sentimientos y afectos a partir de reflexionar acerca de las diversas maneras en que se expresan en situaciones cotidianas, para la toma de decisiones orientadas a la construcción de un proyecto de vida.	Sesión 2	Repositorio virtual Presentación Equipo de cómputo/Internet Proyector	1:30 horas
3. . Practicamos acciones individuales y colectivas en casa, escuela y comunidad orientadas a la adquisición de conocimientos, actitudes, hábitos para una vida saludable y sostenible.	Sesión 3	Repositorio virtual Presentación Equipo de cómputo/Internet Proyector	1:30 horas
4. Reconocemos los aspectos sociales, culturales y económicos que inciden en el desarrollo de situaciones y comportamientos de riesgo para favorecer la toma de decisiones orientadas a la prevención y disminución de accidentes, adicciones y violencias que inciden en la sana	Sesión 4	Repositorio virtual Presentación Equipo de cómputo/Internet Proyector	1:30 horas

convivencia y el bienestar personal y social.			
5. Participamos en la búsqueda de soluciones colectivas a situaciones o problemas en diferentes contextos a partir de su análisis, el reconocimiento y la valoración de la diversidad de saberes comunitarios y prácticas culturales, para mejorar la calidad de vida y la sana convivencia (Programa de estudios Secundaria. Campo Formativo de lo Humano y lo Comunitario).	Sesión 5	Repositorio virtual Presentación Equipo de cómputo/Internet Proyector	1:30 horas

En esta fase se revisan los contenidos del Campo formativo: De lo Humano y lo Comunitario, se considera oportuno hacer énfasis en las orientaciones para que los y las docentes puedan adaptar los recursos didácticos al contenido propuesto.

4.2.3 Fase de evaluación

Como en todo proceso educativo, la evaluación es fundamental para conocer el progreso de aprendizaje de los estudiantes. En la nueva reforma educativa la evaluación se aborda a través de listas de cotejo u otros instrumentos de evaluación que permitan que los estudiantes puedan expresar el aprendizaje adquirido de manera creativa e innovadora. En esta fase se aprende el uso elaboración de instrumentos de evaluación (ver Tabla 4).

Tabla 4. Fase de evaluación. Formación docente: Una razón para dignificar la labor docente.

Propuesta viable de intervención			
Fase de evaluación			
Propósito: Revisar y elaborar los instrumentos de evaluación del Campo formativo. De lo Humano y lo Comunitario.			
Sesiones aproximadas: 5		Duración: 1:30 horas por sesión	
Modalidad: Híbrido			
Temas	Sesión	Recursos	Duración
3. Evaluación 3.1 Evaluación presenciales y en línea.	Sesión 1 En línea	Repositorio virtual Presentación Esquipo de cómputo/Internet	1:30 horas
3.2. Evaluación Contenido 1	Sesión 2 Presencial	Repositorio virtual Presentación Esquipo de cómputo/Internet Proyector	1:30 horas
3.3. Evaluación Contenido 2	Sesión 3 Presencial	Repositorio virtual Presentación Esquipo de cómputo/Internet Proyector	1:30 horas
3.4. Evaluación Contenido 1	Sesión 4 Presencial	Repositorio virtual Presentación Esquipo de cómputo/Internet Proyector	1:30 horas
3.5. Evaluación Contenido 5	Sesión 5 Presencial	Repositorio virtual Presentación Esquipo de cómputo/Internet Proyector	1:30 horas

Se pretende que las evaluaciones tengan como fundamento la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, para que tanto contenido como evaluaciones sean compatibles en su aplicación.

4.2.4 Fase de proyección

En esta fase se busca trabajar en conjunto con las autoridades educativas. Se revisa la viabilidad de las estrategias trabajadas y se verifica el cumplimiento de

los requerimientos solicitados por la Secretaría de Educación Pública (ver Tabla 5).

Tabla 5. Fase de proyección. Formación docente: Una razón para dignificar la labor docente.

Propuesta viable de intervención Fase de proyección			
Propósito: Presentación e intercambio de saberes a las autoridades de la institución educativa para que se determine la viabilidad de la propuesta colegiada.			
Sesiones aproximadas: 2		Duración: 1:30 horas por sesión	
Modalidad: Híbrida			
Temas	Sesión	Recursos	Duración
4. Presentación de la propuesta colegiada	Sesión 1 En línea	Repositorio virtual Presentación Esquipo de cómputo/Internet	1:30 horas
4.1. Círculo de diálogo. Acuerdos hacia una propuesta colegiada.	Sesión 2 Presencial	Repositorio virtual Presentación Esquipo de cómputo/Internet Proyector	1:30 horas

Con la finalidad de mantener un enfoque colaborativo, en la construcción de saberes con la comunidad educativa, es importante que se realicen prácticas de colaboración y consenso, que permitan conocer la viabilidad de la propuesta en el Campo formativo: De lo humano y lo comunitario.

4.3. Valoración del dispositivo de intervención

Este dispositivo se desarrolla en cuatro fases, vinculadas al campo formativo De lo humano y lo comunitario, del Marco curricular para la educación básica (SEP, 2022 a). Está orientada a la formación de docentes, recuperando su dignidad y el

restablecimiento del lazo social, en el contexto de emergencia de la educación en el modelo a distancia, o híbrido, que se impuso por la enfermedad de COVID-19.

Las y los docentes, se apoyan en el plan de trabajo, así como de los recursos didácticos con los que se trabajara, teniendo como referencia la metodología de ABP, Investigación guiada y modelo TPACK para conocer en la práctica estos métodos y enfoques pedagógicos.

Este dispositivo se presenta como propuesta susceptible para ser implementado para la formación docente en secundaria. El diseño parte de mi propia experiencia como facilitadora de cursos relacionados a la formación docente y desde mi experiencia laboral en la Asociación Ateneo Español de México A.C. En esta organización, mi trabajo es impartir cursos o diplomados relacionados con la formación docente y el desarrollo de habilidades del siglo XXI, con contenidos dirigidos a la enseñanza en línea y presencial.

Parte del trabajo en la asociación anteriormente mencionada es dar seguimiento de manera oportuna al proceso formativo de los y las docentes para apoyar en la resolución de dudas que permitan el avance continuo en la elaboración de actividades y revisión de contenido en la plataforma educativa. Es importante mencionar que, el seguimiento a docentes es vía remota, por lo que, el fortalecimiento de los canales de comunicación es fundamental para el seguimiento del proceso.

El trabajo se desarrolla través de la promoción de cursos de formación docente en convenio con dependencias de la Secretaría de Educación Pública de toda la república mexicana, Fundación Telefónica Movistar y la Asociación Civil Ateneo Español de México A.C.

Este proyecto de intervención busca ser una aportación a la generación de cursos de actualización y fortalecimiento de la labor docente, para impulsar la actualización externa en la escuela secundaria.

Considero importante que las y los docentes tengan cerca a un especialista que apoye a direccionar y adaptar los recursos didácticos hacia las necesidades que tenga el grupo en general. Aportar herramientas y proyectos externos a la secundaria, es una opción para fortalecer los lazos sociales en la comunidad.

Mi experiencia previa ha sido en la participación del diplomado “Creación de recursos multimedia para experiencias memorables de aprendizaje” y en el taller de “Alfabetización digital básica”, “Curso de Habilidades digitales docentes para el Siglo XXI”.

El diplomado, se impartió por medio de la plataforma Profuturo, que es un espacio digital donde se crean contenidos relacionados al desarrollo de habilidades para el siglo XXI, impulsado por Fundación Profuturo, Fundación La Caixa y Fundación Telefónica Movistar en España. Mi trabajo consistió en dar seguimiento a 350 docentes inscritos. La formación está compuesta de siete cursos en plataforma y nueve sesiones síncronas con un total de 160 horas, teniendo como característica ofrecer a los docentes aprender a usar herramientas digitales y adaptarlos como recursos didácticos.

En el diplomado, así como en los cursos y talleres he puesto a prueba diferentes elementos vinculados con el dispositivo de intervención que planteo en esta tesis, por ejemplo, el sentido de la formación docente como una oportunidad de restablecer el vínculo entre el conocimiento y la práctica docente, así como hacer del diplomado en línea una oportunidad para que los y las docentes

podieran apropiarse del proceso formativo como una oportunidad de reflexionar su propia labor y encontrar alternativas de enseñanza ante los nuevos retos que representa el siglo XXI.

En esta propuesta de dispositivo planteo que los espacios de intervención para los docentes relacionado con el desarrollo de habilidades digitales haciendo uso de las metodologías ABP, Investigación guiada y modelo TPACK, es una alternativa ante situaciones de emergencia como la pandemia, además de ser una opción pedagógica que se adecua a la forma de trabajo de los docentes. La creación de recursos didácticos que complementen y apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje, abre la posibilidad de fomentar la autonomía de estudio por parte de los docentes en formación (Navia, 2005).

Las cuatro fases planteadas: Introducción, Adaptación, Evaluación y Proyección, se construyen a partir de mi experiencia de orientar al docente a través de espacios de reflexión en términos de conocimientos, habilidades y destrezas, pero también a nivel actitudinal.

Del fortalecimiento de la formación docente se desprende valores actitudinales que permiten crear un espacio de seguridad y confianza para los y las docentes, he podido corroborar que la asertividad y la comunicación respetuosa y la escucha activa, fortalece el proceso formativo y genera seguridad en el aprendizaje.

Esta propuesta puede ser usado para otros niveles educativos, no solo en secundaria, considerando realizar adaptaciones. Por lo que, se plantea la posibilidad de crear un espacio en línea que posibilite el acceso libre de cualquier docente interesado en conocer la propuesta del dispositivo.

En cuanto al impacto de la propuesta, se espera que sea un referente de intervención en la labor docente ante el surgimiento del Marco curricular 2022. A través de esta herramienta se pueden adquirir los elementos necesarios para conocer la implementación del nuevo modelo educativo.

Conclusiones

Las organizaciones internacionales han impulsado proyectos que fomenten la cohesión de estrategias que fortalezcan a las diferentes áreas de la sociedad, es posible preguntar ¿En qué medida y de qué manera el evento epidemiológico ha favorecido el fortalecimiento del tejido social y una conciencia de los retos en la formación docente?

Aunque parezca que no hay razón para que el evento epidemiológico como lo es la pandemia por COVID-19, favorezca situaciones de mejora, Boaventura de Sousa Santos (2020) menciona que estas situaciones de crisis, como la pandemia, no son ciegas y hay objetivos privilegiados de por medio, pero que, dentro de este panorama, como siempre catastrófico, existe la posibilidad de “crear una conciencia de comunión planetaria, de alguna manera democrática” (De Sousa, 2020, p. 6).

La perspectiva institucional internacional y nacional desea apuntar a un cambio educativo que sea capaz de brindar las bases necesarias para el mejorar las sociedades en torno a la convivencia, pero también es cierto que la educación se ve limita para que los estudiantes obtengan los conocimientos básicos que le permitan una convivencia para la paz.

El reto es lograr tener una lectura capaz de mirar la realidad en transformación hacia la emancipación, y a partir del reconocimiento de dicha capacidad y experiencia, ejercitarlas, promoverlas y difundirlas.

El fomento a la cultura de la paz puede mantenerse como una utopía dentro de la lógica de la democracia misma. En un mundo y sociedad con inconsistencias discursivas, todavía es posible dotar a la ciudadanía de herramientas que les

permitan abordar y encontrar salidas creativas a las múltiples problemáticas que se presentan en el mundo educativo de hoy.

Este dispositivo encuentra posibilidades en la labor docente para contribuir en la compleja tarea del fortalecimiento de la sociedad, en medio de la emergencia. En las categorías identificadas durante la fase de diagnóstico participativo, se muestran que las necesidades pedagógicas siguen rebasando a los docentes en temas de didáctica, planeación, e incluso de autocuidado, en su propia práctica. Hasta ahora esas necesidades han sido catalogadas como parte de un currículo disciplinar, que pone como prioridad el hacer, dejando de lado, los saberes contruidos alrededor de la labor docente. (Tardif, 2014, p. 18).

Considero que el evento epidemiológico y a partir de las iniciativas en tema de política pública educativa como lo es el Marco curricular 2022, son el pretexto para que aquellos saberes relegados en la operatividad puedan ser rescatados y se sumen en nuevas formas de enseñar y aprender. Ángel Díaz Barriga en la conferencia sobre Retos de la docencia ante el Marco curricular 2022, invitó a los docentes a atreverse a modificar las prácticas de enseñanza.

Una línea abierta en esta investigación es conocer las necesidades de formación docente para responder a los retos del Siglo XXI, ante la expansión digital y con una crisis social. La pandemia dejó la enseñanza virtual como recurso, que ahora es parte de los procesos formativos de las escuelas públicas y privadas. Un recurso que se había señalado desde hace a varios años y que actualmente forma parte de los documentos oficiales en México que se revisaron en este trabajo.

La pandemia dejó la enseñanza virtual como el último recurso debido a la falta de infraestructura para que tanto docentes como estudiantes tuvieron los medios para seguir haciendo uso del derecho humano a la educación. Como se revisó en los documentos oficiales, la era digital tarde o temprano ocuparía los espacios escolares, y ahora se ha acelerado este proceso integrándose como parte de los procesos formativos de las escuelas públicas y privadas. Se ha convertido en un recurso que a su vez ha sido impulsado desde las políticas educativas en México, y podría, de hacerse un uso adecuado, contribuir a impulsar programas que mejoren la convivencia escolar.

Desde una reflexión de mi experiencia, he visto que hay quienes mencionan que los recursos digitales rompen con el lazo social, pero habría que recordar que diversos movimientos sociales comenzaron a través de los medios digitales como medios de comunicación alternativos para movilizarse e impulsar la defensa de sus derechos. De ello, habría que rescatar el sentido que le damos, y los intereses que buscamos, así como reflexionar sobre sus usos. Por ello, además de rescatar la experiencia docente es importante contribuir con procesos formativos que permitan entender las TICCAD.

Concluyo así que, el rol que juegan los docentes en la sociedad tiene un papel importante en la reconstrucción del tejido social, ya que a través del proceso de enseñanza-aprendizaje llevamos no solo el conocimiento académico hacia la experiencia de aprendizaje de nuestros estudiantes, sino tenemos todo un bagaje cultural, y saberes docentes, desde los cuales es posible impulsar la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los retos que conlleva la dinámica social y la adaptación de los avances tecnológicos al ámbito educativo. Por ello la

recomendación de acompañar a los docentes a partir de propuestas como las que se presentan en este trabajo, así como dar acompañamiento en la elaboración de recursos didácticos y la adaptación de estos tanto en el seguimiento y evaluación de los mismos.

Bibliografía

- Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, año 26, número 73, 249-264.
- Álvaro, D. (2017). La metáfora del lazo social en Jean-Jacques Rousseau y Émile Durkheim. *Papeles del CEIC*, vol. 2017/1, papel 173, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), UPV/EHU Press, <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.15726>
- Arellano, D. (2019). *Políticas públicas y democracia*. México: Instituto Nacional Electoral.
- Arteaga Ramírez, L. 2016. La filosofía y el reto de la educación latinoamericana. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 1(2), 175-186. Disponible en <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/15>
- Badiou, A. (2009). *Compendio de metapolítica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2020). *La educación en tiempos de coronavirus*. Disponible en <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Maestros y Enseñanza*. México: Paidós.
- Bonilla-Molina, L. (2017). *Apagón Pedagógico Gobar. Las reformas educativas en clave de resistencias*. Disponible en. https://vientosur.info/wp-content/uploads/spip/pdf/vs147_l_bonilla_molina_apagon_pedagogico_glob

[al_apg_las_reformas_educativas_en_clave_de_resistencias.pdf](#)

Camacho, H.; Casilla, D.; Finol de Franco, M. (2008). La indagación: Una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. *Laurus*. Vol. 14, núm. 26, enero-abril. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491014.pdf>

Castañeda, A. y Navia C. (2013). Identidades docentes: experiencias y modos de identificación en la formación. En P. Perin, E. Clementino y M.C: Passegi (orgs.). *Pesquisa Autobiográfica questoes de ensino e formacao*. Brasil: Editora CRV. Pp. 27-42

Navia, C. (2004). *Formación, distancias y subjetividades: nuevos retos de la formación en la globalización*. México: Noriega Editores.

Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes. (2020). *COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?* Disponible en <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COVID-19-Estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea.pdf>

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2007). *Marco conceptual educativo de la CDHDF*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2020). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Cuche, D. (2002). *Noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

De la Cruz, F. (2017). *Historia del Campamento 2 de octubre*. Disponible en

<http://campamento2deoctubre.com.mx/historia.html>

De Sousa Santos, B. (2022). *La cruel pedagogía del virus*. Argentina: Akal/Inter Pares. Epistemologías del Sur.

Diario Oficial de la Federación. Acuerdo 28/12/19. Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2020.

Disponible en.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583050&fecha=29/12/20

[19](#)

Diario Oficial de la Federación. *Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2020*. Disponible en.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583050&fecha=29/12/20

[19#gsc.tab=0](#)

Diario Oficial de la Federación. *Ley General de Educación 2019*. Disponible en [Ley](#)

[General de Educación \(diputados.gob.mx\)](#)

Dirección General de Comunicación por los Derechos Humanos. (2016). *Derechos*

Humanos y Cultura para la Paz. Disponible en. [https://cdhcm.org.mx/wp-](https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2016/09/Boletin1712016.pdf)

[content/uploads/2016/09/Boletin1712016.pdf](https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2016/09/Boletin1712016.pdf)

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. España: Ediciones Morata.

Fanlo García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A*

parte Rei. 74. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>

Ferreya, S. y Gabriel Cravero et al. (2019). Investigación Guiada: Innovación

Pedagógica Aplicada a la Enseñanza Acústica. *Revista Elektron*, Vol. 3, No.

1.

Finol de Franco, M. ; Camacho, H. y Casilla, D. (2008). La indagación: una

estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. *Laurus*, 14(26),284-306. [fecha de Consulta 21 de junio de 2022].

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491014>

Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Quaderns de construcció de Pau* N°20. Disponible en [https://novact.org/wp-](https://novact.org/wp-content/uploads/2012/09/Educar-para-una-cultura-de-paz-por-Vicen%C3%A7-Fisas.pdf)

[content/uploads/2012/09/Educar-para-una-cultura-de-paz-por-](https://novact.org/wp-content/uploads/2012/09/Educar-para-una-cultura-de-paz-por-Vicen%C3%A7-Fisas.pdf)

[Vicen%C3%A7-Fisas.pdf](https://novact.org/wp-content/uploads/2012/09/Educar-para-una-cultura-de-paz-por-Vicen%C3%A7-Fisas.pdf)

Fundación Cultura de Paz y Fundación Ciudadanía. (2012). *Declaración sobre una*

cultura de paz. Disponible en. [https://alc-noticias-assets.s3-us-west-](https://alc-noticias-assets.s3-us-west-2.amazonaws.com/downloads/Declaracion-CulturadePaz-FacilLectura.pdf)

[2.amazonaws.com/downloads/Declaracion-CulturadePaz-FacilLectura.pdf](https://alc-noticias-assets.s3-us-west-2.amazonaws.com/downloads/Declaracion-CulturadePaz-FacilLectura.pdf)

García, M., y Alvarado, L. (2008). Características más relevantes del paradigma

socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de

enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del

Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de*

Investigación, 9(2),187-202.[fecha de Consulta 21 de Junio de 2022]. ISSN:

1317-5815.

Disponible

en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>

Giardini, G. (2020). Introducción: Un marco para el análisis y la reflexión.

Salamanca: Instituto Europeo de Estudios Internacionales. Disponible en.

[https://www.ieeiweb.eu/wp-](https://www.ieeiweb.eu/wp-content/uploads/2020/06/Full_book_FINAL_ESP2.0-UNIDO.pdf)

[content/uploads/2020/06/Full_book_FINAL_ESP2.0-UNIDO.pdf](https://www.ieeiweb.eu/wp-content/uploads/2020/06/Full_book_FINAL_ESP2.0-UNIDO.pdf)

Giroux, Henry. (2015). Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social

bajo Regímenes Neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la*

Justicia Social. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>

Gobierno de Canarias. (S/F). *Aprendizaje basado en proyectos*. Disponible en:

[https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-basado-proyectos/#:~:text=El%20Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos%20\(ABP%20en%20adelante\)es%20una,trabaja%20de%20manera%20relativamente%20aut%C3%B3noma](https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-basado-proyectos/#:~:text=El%20Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos%20(ABP%20en%20adelante)es%20una,trabaja%20de%20manera%20relativamente%20aut%C3%B3noma)

Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel* 3. México: BUAP.

Guzmán, J. (2016). *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz*.

Puebla: Universidad Iberoamericana. Disponible en

<https://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2016/docs/reconstruccion.pdf>

Habermas, J. (2010). La idea de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, No. 44, 105-121. Disponible en:

<http://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/501/591>

Hernández Romano, A. y Ocejo, V. (2016). *Derechos Humanos y educación para la paz*. México: Universidad Iberoamericana.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI) (2020 a). Disponible en.

<https://www.inegi.org.mx/>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020 b). Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación. 2020. Disponible en

<https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2021). Encuesta Nacional de Victimización y Seguridad Pública. Disponible en.

<https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2021/>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2022). Encuesta Nacional de Seguridad 2022. Disponible en

<https://www.inegi.org.mx/programas/ensu/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Informe. La educación obligatoria en México 2019*. Disponible en

https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_02/index.html

Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.

Laval, Ch. y Pierre D. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.

Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia de vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: Idea Books.

Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XX1*, (6), [fecha de Consulta 25 de Noviembre de 2019]. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70600601>

Mead, M. (2019). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.

Alonso, Jorge. (2016). Gabriel Mendoza y Jorge Atilano González, Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz. *Nueva antropología*, 29(85).

Disponible en

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362016000200145&lng=es&tlng=es.

Morales, B. (2017). *Educar para una cultura de la legalidad: Nuevo periplo pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en:

<http://200.23.113.51/pdf/34168.pdf>

Moya, A.; Chaves, E. et al. (2011). Investigación dirigida como método alternativo en la enseñanza de las ciencias. *Revista Ensayos Pedagógicos*. Vol. VI, N° 1115-132, enero-junio, 2011

Muñoz, D. y Runge, A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 8(2),75-96.[fecha de Consulta 21 de Junio de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257005>

Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas. La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Disponible en: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Núñez, A. (2020). Viejo y nuevo orden. En Gian Luca Giardini (2020). *El mundo antes y después del Covid-19*. Reflexiones intelectuales sobre la política, la diplomacia y las relaciones internacionales. Salamanca: Instituto Europeo de Estudios Internacionales.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. España: Paidós.

Ocejo, V.; Hernández, A. (2016). *Derechos humanos y educación para la paz*. México: Universidad Panamericana.

Ojalvo, V. (2016). Por qué educación socioafectiva en la universidad cubana», ponencia, XIII Coloquio de Experiencias Educativas en el contexto universitario, Asociación de Pedagogos de Cuba en la Universidad de La

Habana, La Habana.

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2020 d). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en:

https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2020c). Informe de Políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella.

Organización de Naciones Unidas (ONU). (2020a). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4 Educación de calidad. Disponible en:

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización de Naciones Unidas (ONU). (2020b). Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Disponible en

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2019). *Las nuevas trampas del desarrollo*. Disponible en: [https://www.oecd-](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/50260586-es.pdf?expires=1654926225&id=id&acname=guest&checksum=62230F96AFAA72A9527EE156492E93A2)

[ilibrary.org/docserver/50260586-](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/50260586-es.pdf?expires=1654926225&id=id&acname=guest&checksum=62230F96AFAA72A9527EE156492E93A2)

[es.pdf?expires=1654926225&id=id&acname=guest&checksum=62230F96](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/50260586-es.pdf?expires=1654926225&id=id&acname=guest&checksum=62230F96AFAA72A9527EE156492E93A2)

[AFAA72A9527EE156492E93A2](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/50260586-es.pdf?expires=1654926225&id=id&acname=guest&checksum=62230F96AFAA72A9527EE156492E93A2)

Pérez Gómez. Á. (2009). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción del conocimiento y la experiencia*. Buenos Aires:

Laboratorio de Políticas Públicas. Disponible en [9.pdf \(clacso.edu.ar\)](#)

Quintero, J. Campamento 2 de Octubre, entre el olvido y la disputa por drogas.

(2015-08). *La jornada*. Disponible en [La Jornada: Campamento 2 de](#)

[Octubre, entre el olvido y la disputa por drogas](#)

- Rossi, M.; Mancinelli, E. (2018). Discurso y lazo social: del Otro que existe a la inexistencia del Otro. *Revista Crítica* [Año III N.º V, diciembre de 2018, Rosario] ISSN: 2525-0752, pp. 46-56.
- Rousseau, J. (2004). *Manuscrito de Ginebra, primera versión de Contrato Social*. Revista Interdisciplinar de filosofía. Málaga: Universidad de Málaga.
Disponibile en <https://revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1634/1580>
- Salas-Rueda, R. (2019). Modelo TPACK: ¿Medio para innovar el proceso educativo considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático? México: Universidad La Salle. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.19.67511>
- Santos, M. (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía: bases para una teoría holística de la educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (26), 133-148.
Disponibile en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100011>
- Savater, F. (2003). *Los caminos para la libertad. Ética y educación*. México: FCE.
- Secretaría de Educación Pública (2022a). *Marco curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y Orientaciones Pedagógicas*. Disponible en: <http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Disponible en

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2021). Sistemas de Información y Gestión Educativa. Disponible en: <https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/>

Secretaría de Educación Pública. (2022b). Programa de estudio. Campo Formativo: De lo Humano y lo Comunitario. Programa Analítico. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2022c). Retos de la docente ante el Marco Curricular 2022. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>

Soto, A. (2021). *Estrategias narrativas para atender el conflicto y la violencia en jóvenes de bachillerato. El caso del taller de reflexión, autoformación y co formación docente*. Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Sztompka, P. (1993). *Sociología del cambio social*. Madrid: Alianza Editorial. Disponible en: [http://theomai.unq.edu.ar/conflictos_sociales/Evolucionismo-Modernizaci%C3%B3n_\(Sztompka-Piotr-Sociologia-Cambio-Social\).pdf](http://theomai.unq.edu.ar/conflictos_sociales/Evolucionismo-Modernizaci%C3%B3n_(Sztompka-Piotr-Sociologia-Cambio-Social).pdf)

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nacea, S.A. de Ediciones Madrid.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Torres, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Valencia, S. (2010). *Capitalismo gore*. México: Paidós.

- Valderrama, R. (2013). Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la pedagogía. *Cuestiones pedagógicas*. España: Universidad de Sevilla. Disponible en <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9847/8607>
- Villareal, H. (2013). Planes nacionales de desarrollo: Una historia de racionalidad y fracasos. *Letras libres*. Disponible en: [Planes nacionales de desarrollo: Una historia de racionalidad y fracasos | Letras Libres](#)
- Yurén, T. (2015). *Ciudadanía, agencia y emancipación. Diálogo entre disciplinas*. México: Juan Pablos.
- Yurén, T. y Espinosa, J. (2015). *Ciudadanía, agencia y emancipación*. México: Juan Pablos Editor.
- Yurén, T.; Navia, C. y Saenger, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares.

Anexos

Anexo 1. Organización de la información obtenida acompañada de los elementos de interpretación.

Elementos de interpretación	
CATEGORÍA	ABREVIATURA
Apoyo Comunitario	ApCom
Formación profesional	ForPro
Trayectoria laboral	TrayLab
Formación experiencial	FormExp
Formación Continua	FormCont
Identidad Profesional	IdenPro
Praxis Educativa	PraEd
Vínculos	Vin
Relación Docente-Alumno	Rel Doc-Alum
Reflexión	Refle
Complejidad	Comple
Diversidad	Diver
Dificultad para trabajar la diversidad	Difi-Tra-Diver
Praxis	Prax
Respecto	Resp
Comportamiento	Compor
Trabajo Colaborativo	Trab-Colab
Comunicación	Comun
Acuerdos	Acuer
Relación entre alumnos	Relac-alum
Liderazgo	Lider
Comunicación Persuasiva	Comun-Per
Desinterés	Des
Imposición	Imposi
Descontento	Descont
Padres y madres ausentes	PaMa
Falta de espacio y tiempo para el análisis y reflexión	FETAR
Interacción violenta y agresiva	IntVioAgre
Vínculos fortalecidos	Vinculos
Violencia Física	VioFis
Búsqueda	Busq
Concientización	Conscien
Actitud	Actit
Comunicación limitada	Comun-Lim

Trabajar en otras áreas	Trab-Otr-Are
Condicionamiento	Condici
Impuntualidad	Imputua
Indisciplina	Indisci
Autorregulación	AutoReg
Indicaciones	Indi
Ambiente Escolar	Amb-Esco
Actitud Negativa	Actiti-Neg
Influencia Contextual	Influ-Contex
Contexto Violento	Contex-Vio
Desvinculación con Padres de Familia	Desvinc-PadFam
Identificar Necesidades	Iden Nece
Incumplimiento de acuerdos	Incum Acuer
Prohibición cel	Proh Cel
Compensación	Compen
Reglas Internas Compartidas	Regl Int Compa
Condicionamiento sobre calificación	Condici sob Calf
Consolidación de identidad	Conso-Iden
Juventud Manipulable	Juven-Mani
Decisiones propias	Deci-Prop
Comportamiento diferente	Comport-Difer
Intimidación	Intim
Ausencia	Ausen
Impotencia	Impot
Sanciones	Sanc
Impunidad	Impun
Ausencia de límites	Ausen Limit
Negociación	Nego
Praxis educativa difícil	PraEd Dif
Microenseñanza	MicEn
Didáctica	Didac
Indiferencia	Indif
Alto índice de reprobación	Alt In Rep
Predisposición	Predispo
Repetición de patrones de conducta	Repet Patro Conduc
Familias desintegradas	Fam Desin
Padres y Madres Ausentes	PaMa-Au
Intercambio académico de información	Int Aca Inf
Confianza limitada	Conf Limi
Apoyo Profesional	Apo Pro
Desvinculación con la zona	Desvinc Contex
Contexto Histórico de la zona	Contex Histo Zona
Construcción de identidad	Constru Iden
Redes sociales	Red Soc
Vinculación con exalumnos	Vinc Ex Alum

Logro de metas personales	Log Met Per
Distancia entre trabajo y hogar	Dista Trab-Hog
Gratitud	Grat
Innovación Praxis Educativa	Inn PraEd
Motivación docente	Mot Docente
Actividades extracurriculares	Act ExtCurr
Resistencia al trabajo en clase	Resist trab
Control de disciplina	Contrl Disciplina
Interés	Inter
Compromiso	Compr
Cambio de lugar	Camb Lug
Adaptación	Adap
Organización magisterial	Org Magi
Directivos autoritarios	Direc Auto
Abuso de autoridades	Abus Auto
Dificultad para atender actos de violencia física	Dif Aten Act Viol
Condicionamiento a través del miedo	Condic Mied
Injusticia	Injus
Problemáticas diversas	Proble dive
Resiliencia	Resil
Experiencias de otros	ExperOtr
Juegos bruscos	Jue Brus
Cambios en normatividad y lineamientos	Cam Nor Lin
Comunicación Interna Asertiva	Com Int Asert
Educación a Distancia	Edu Dis
Evaluación aprobatoria	Eva Apro
Seguridad Normativizada	Seg Norm
Seguridad Interna	Seg In
Seguridad Externa	Seg Ex
Normalización Revisión Mochila	NRM
Participación estudiantil	PE
Uso del Reglamento	URe
Medidas disciplinarias	MD
Planeación docente	PD
Participación comunidad educativa	PCE
Responsabilidad parental	RP
Capacitación	Cap
Formación en línea	Form lin
Autoformación	AF
Condicionamiento bajo amenazas	CBA
Inestabilidad emocional	Inest Emo
Migración Interna	Mig Int
Reintegración estudiantil	Reing Estu

Anexo 2. Categoría

Dimensión Social. Categoría Vínculos

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN	
Social	Vinculos	Comportamiento	Comportamiento
		Comunicación	Respeto
			Comunicación persuasiva
			Comunicación limitada
		Confianza	Confianza limitada
			Vinculación con ex alumnos
		Conflicto/Violencia	Interacción violenta y agresiva
			Violencia Física
		Redes de apoyo y cuidado	Apoyo comunitario
			Relación entre alumnos
			Liderazgo
			Padres y madres ausentes
			Desvinculación con Padres y madres de
			Intimidación
			Indiferencia
Familias desintegradas			
Intercambio académico de información			
	Redes sociales		
Vínculos	Vínculos		

Dimensión Social. Categoría Identidad

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN	
Social	Identidad	Consolidación de identidad	Consolidación de identidad
			Juventud manipulable
			Decisiones propias
		Identificación de lo común	Desinterés
			Descontento
			Impunidad
			Desvinculación con la zona
			Contexto Histórico de la zona
		Influencia contextual	Interés
			Influencia contextual
		Profesional	Contexto violento
			Identidad Profesional
		Referentes de identidad	Ausencia de límites
			Referentes de identidad
		Sentido de pertenencia	Vínculos fortalecidos
Logro de metas			
Cambio de lugar			

Dimensión Social. Categoría Acuerdos

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN	
Social	Acuerdos	Acuerdos	Acuerdos
		Cooperación/ Colaboración	Trabajo Colaborativo
			Impuntualidad
			Incumplimiento de acuerdos
			Prohibición celular
			Reglas Internas Compartidas
			Ausencia
			Compromiso
		Deseo	Predisposición
			Distancia entre trabajo y hogar
			Gratitud
		Resolución de conflictos	Compensación
			Sanciones
			Negociación
Imposición			

Dimensión Social. Categoría Socio-Afectivo

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN	
Social	Socio-afectivo	Actitud	Actitud
			Indisciplina
			Actitud Negativa
		Autonomía	Autorregulación
		Comportamiento	Comportamiento diferente
		Impotencia	Impotencia
	Patrones de conducta	Repetición de patrones de conducta	

Dimensión Curricular. Categoría Crítica Reflexiva

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN	
Curricular	Critica Reflexiva	Complejidad	Complejidad
		Identificar necesidades	Identificar necesidades
		Reflexiva	Reflexión
			Falta de espacio y tiempo para el análisis y reflexión
			Búsqueda

Dimensión Curricular. Categoría Formación y Trayectoria

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN	
Curricular	Formación y Trayectoria	Formación Profesional	Formación profesional
		Trabajo	Trayectoria laboral
		Formación experencial	Formación experencial
		Formación continua	Formación Continua

Dimensión Curricular. Categoría Praxis educativa

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN	
Curricular	Praxis educativa	Actividades extracurriculares	Actividades extracurriculares
		Ambiente escolar	Ambiente escolar
		Apoyo profesional	Apoyo profesional
		Concientización	Concientización
		Condicionamiento	Condicionamiento
			Condicionamiento evaluación
		Control de disciplina	Control de disciplina
		Educativa	Praxis Educativa
			Motivación docente
		Diversidad	Diversidad
			Dificultad para trabajar la diversidad
		Indicaciones	Indicaciones
		Índice de reprobación	Alto índice de reprobación
		Innovación Praxis educativa	Innovación Praxis educativa
		Praxis	Praxis
			Praxis educativa difícil
			Microenseñanza
Didáctica			
Relación Docente-Alumno	Relación Docente-Alumno		
Resistencia al trabajo	Resistencia al trabajo		
Trabajar en otras áreas	Trabajar en otras áreas		